

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION ET MISE À L'ESSAI D'UN PROGRAMME D'ACTIVITÉS
PÉDAGOGIQUES VISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA FLUIDITÉ EN
LECTURE EXPÉRIMENTÉ DANS UN DISPOSITIF S'INSPIRANT DU MODÈLE
RAI AUPRÈS D'ÉLÈVES DE 2^E, 3^E ET 4^E ANNÉE DU PRIMAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
LYNE BESSETTE

OCTOBRE 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion 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 travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal 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 Montréal 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.»

REMERCIEMENTS

Après plusieurs années d'études, j'arrive au terme d'un chapitre important de ma vie, celui de ma plus grande réalisation professionnelle. Tout d'abord, je ne peux passer sous silence l'apport de ma directrice de recherche, madame France Dubé. Elle a cru en moi et m'a accompagnée dans ce long processus qui me mène aujourd'hui à l'obtention de mon doctorat en éducation. Je lui suis reconnaissante pour sa grande disponibilité, son dévouement et surtout d'avoir vu en moi les capacités nécessaires à la réalisation d'une telle tâche. Je tiens également à souligner l'apport important de madame Chantal Ouellet, ma co-directrice, qui m'a suivie et guidée dans cette belle aventure. Je suis très reconnaissante qu'elle ait accepté de m'aider à relever ce défi de taille. À vous deux, je vous dis un gros « MERCI » pour vos judicieux conseils, votre enseignement, votre rigueur et surtout pour la transmission de votre amour du monde de l'éducation.

Un merci tout spécial à mon mari Daniel qui m'a accompagnée tout au long de mon projet doctoral, avec ses hauts et ses bas. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir encouragée à aller au bout de mes rêves, tout en acceptant les contraintes qui viennent avec. Merci de ta patience, de ta compréhension, de ton écoute, et de ton encouragement lorsque je perdais momentanément pied. Merci d'être à mes côtés depuis plusieurs années et d'exprimer tant de fierté à mon égard. Merci de ton soutien et de ton amour qui me rendent encore plus forte. Je t'aime ! XXX

Je remercie également ma mère Léona qui m'a encouragée à poursuivre mes rêves, bien qu'il lui soit parfois difficile de comprendre tous les efforts nécessaires et le travail à accomplir pour me rendre à ce jour. À mon père André, qui n'est plus de ce monde, je lui dis « Merci » d'avoir cru en mes capacités même si je n'y croyais pas moi-même. À mon beau-père Armand, qui malgré la maladie me regarde toujours avec une étincelle de fierté dans les yeux et avec tant d'amour. Merci à Jeanne, et à René qui nous a quittés durant ma thèse, pour leurs mots d'encouragement tout au long de ce processus.

Je tiens à souligner la présence de mes bonnes amies Marie-Ève et Sonia pour leur respect, leurs conseils, leur écoute ainsi que leur présence et amour. À Réjean, qui m'a soutenue et encouragée au cours de ce long processus marqué d'embûches que nous avons su surmonter ensemble.

Un merci tout spécial à mon amie Christiane qui m'a encouragée à m'engager dans ce long processus, et ce, depuis le tout début de mon questionnement. À toi Christiane, qui me regarde avec tant de fierté et d'admiration. Merci à vous deux, Christiane et Bruno pour nos plaisantes sorties et nos interminables fous rires. Merci les amis !

À mon amie Josée qui est toujours là pour m'écouter, m'encourager et surtout me faire rire. Josée, je suis très heureuse que nos chemins se soient croisés et merci d'être dans ma vie. Une mention toute spéciale aux filles avec qui je m'entraîne qui m'ont encouragée à me dépasser physiquement et professionnellement, merci Catherine, Christiane, Édith, Joëlle, Julie et Louise !

Je tiens également à remercier Christophe Chénier, doctorant à l'UQAM, pour son aide précieuse lors de l'analyse statistique des données sur SPSS. De plus, l'apport de

Stéphanie Dumont pour la révision linguistique et la mise en forme de cette thèse est à souligner.

Je veux également remercier les enseignants de la 2^e à la 4^e année du primaire des écoles participantes, ainsi que les 260 élèves qui ont pris part à mon expérimentation. Cette thèse a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, dans le cadre du programme de recherche en adaptation scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xxi
RÉSUMÉ	xxiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La littératie	5
1.2 L'acte de lire.....	10
1.3 La fluidité en lecture	11
1.4 La pertinence scientifique et sociale	16
1.5 La question générale de recherche	18
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE.....	19
2.1 Les modèles développementaux de l'acquisition de la lecture	19
2.1.1 Le modèle de Frith.....	21
2.1.2 Le modèle de Ehri	22
2.1.3 Le modèle de Seymour	24

2.2	Une comparaison des trois modèles développementaux de l'acquisition de la lecture.....	28
2.3	La définition de la fluidité en lecture.....	30
2.3.1	Les trois composantes de la fluidité en lecture : la rapidité, l'exactitude et la prosodie	33
2.3.1.1	La rapidité.....	33
2.3.1.2	L'exactitude	34
2.3.1.3	La prosodie	35
2.4	Les principes à la base de l'élaboration d'un programme d'activités pédagogiques	39
2.5	Le modèle Réponse à l'intervention (RAI)	44
2.6	Des recherches portant sur le modèle RAI et la fluidité en lecture	49
2.7	Des recherches portant sur des activités pédagogiques pour développer la fluidité en lecture	52
2.7.1	La lecture orale répétée.....	53
2.7.1.1	Le cornet de lecture	55
2.7.1.2	La marche rythmique.....	56
2.7.1.3	La lecture à l'unisson.....	57
2.7.1.4	La lecture en duo	58
2.7.1.5	Le théâtre de lecteurs	59
2.7.2	La lecture partagée.....	61
2.7.3	La rétroaction.....	63
2.7.4	L'enseignement explicite.....	64
2.8	La question spécifique et les objectifs de recherche.....	66
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		69
3.1	La posture épistémologique.....	70
3.2	Les participants.....	71
3.3	Les intervenants	73
3.4	Les instruments.....	74

3.4.1	Les instruments de collecte	75
3.4.2	Les grilles d'analyse de la fluidité en lecture	75
3.4.3	L'analyse des trois composantes de la fluidité en lecture	79
3.5	Les principes directeurs retenus pour l'élaboration et la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques	80
3.5.1	La description de l'élaboration et de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques aux trois paliers du modèle RAI	82
3.5.1.1	Palier 1	84
3.5.1.2	Palier 2	86
3.5.1.3	Palier 3	87
3.6	Les critères d'évaluation de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI	88
3.6.1	Chez les élèves de 2 ^e année	88
3.6.2	Chez les élèves de 3 ^e année	89
3.6.3	Chez les élèves de 4 ^e année	90
3.6.4	Le passage au 2 ^e palier	90
3.7	L'analyse des données	91
3.7.1	L'analyse des données pour l'objectif 1	92
3.7.2	L'analyse des données pour l'objectif 2	94
3.8	Les aspects éthique et déontologique	94
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		97
4.1	Les effets de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2 ^e à la 4 ^e année du primaire	98
4.1.1	La fluidité en lecture des élèves de 2 ^e année	98
4.1.1.1	La rapidité	99
4.1.1.2	L'exactitude	100
4.1.1.3	La prosodie	101
4.1.2	La fluidité en lecture des élèves de 3 ^e année	102
4.1.2.1	La rapidité	103
4.1.2.2	L'exactitude	104
4.1.2.3	La prosodie	105

4.1.3	La fluidité en lecture des élèves de 4 ^e année	106
4.1.3.1	La rapidité.....	107
4.1.3.2	L'exactitude	108
4.1.3.3	La prosodie	109
4.2	Comparaison entre les résultats des groupes expérimentaux et témoins	110
4.2.1	Comparaison des résultats entre le groupe expérimental et le groupe témoin de 2 ^e année du primaire	110
4.2.1.1	La rapidité.....	110
4.2.1.2	L'exactitude	112
4.2.1.3	La prosodie	114
4.2.2	Comparaison des résultats entre le groupe expérimental et le groupe témoin de 3 ^e année du primaire	115
4.2.2.1	La rapidité.....	116
4.2.2.2	L'exactitude	117
4.2.2.3	La prosodie	119
4.2.3	Comparaison des résultats entre le groupe expérimental et le groupe témoin en 4 ^e année du primaire	121
4.2.3.1	La rapidité.....	121
4.2.3.2	L'exactitude	123
4.2.3.3	La prosodie	124
4.3	La progression de la fluidité en lecture des élèves de la 2 ^e à la 4 ^e année du primaire aux trois paliers du modèle RAI.....	126
4.3.1	Progrès des élèves de 2 ^e année.....	127
4.3.1.1	En rapidité aux trois paliers du modèle RAI	127
4.3.1.2	En exactitude aux trois paliers du modèle RAI	129
4.3.1.3	En prosodie aux trois paliers du modèle RAI.....	130
4.3.2	Progrès des élèves de 3 ^e année.....	132
4.3.2.1	En rapidité aux trois paliers du modèle RAI	132
4.3.2.2	En exactitude aux trois paliers du modèle RAI	133
4.3.2.3	En prosodie aux trois paliers du modèle RAI.....	135
4.3.3	Progrès des élèves de 4 ^e année.....	136
4.3.3.1	En rapidité aux trois paliers du modèle RAI	136
4.3.3.2	En exactitude aux trois paliers du modèle RAI	138
4.3.3.3	En prosodie aux trois paliers du modèle RAI.....	139
	CHAPITRE V DISCUSSION	143
5.1	Un retour sur les résultats en lien avec l'objectif 1	144

5.1.1	La rapidité en lecture	144
5.1.2	L'exactitude en lecture	150
5.1.3	La prosodie en lecture	153
5.2	Un retour sur les résultats en lien avec l'objectif 2	158
5.2.1	En 2 ^e année du primaire.....	159
5.2.1.1	La rapidité	159
5.2.1.2	L'exactitude.....	163
5.2.1.3	La prosodie	164
5.2.2	En 3 ^e année du primaire.....	165
5.2.2.1	La rapidité	165
5.2.2.2	L'exactitude.....	167
5.2.2.3	La prosodie	168
5.2.3	En 4 ^e année du primaire.....	169
5.2.3.1	La rapidité	169
5.2.3.2	L'exactitude.....	170
5.2.3.3	La prosodie	171
5.3	Les effets de l'élaboration et la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques pour le développement de la fluidité en lecture auprès des élèves de la 2 ^e à la 4 ^e année du primaire.....	173
5.4	Liens entre fluidité et compréhension en lecture.....	177
CONCLUSION.....		181
6.1	Limites de l'étude.....	183
6.2	Études prospectives	186
6.3	Contributions pour la recherche	187
6.4	Implications pour la pratique.....	188
ANNEXE A CALENDRIER DE L'ÉLABORATION ET DE LA MISE À L'ESSAI.....		191
ANNEXE B ÉVALUATION DE LA PROGRESSION EN LECTURE DES ÉLÈVES AUX PALIERS 2 ET 3		195

ANNEXE C	ÉVALUATIONS PRÉTEST ET POSTTEST	199
ANNEXE D	CALENDRIER DE LA MÉTHODOLOGIE AVEC ÉCHÉANCIER.....	203
ANNEXE E	CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	207
ANNEXE F	FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES ÉLÈVES	209
ANNEXE G	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS.....	215
ANNEXE H	LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES AU PALIER 1 DU MODÈLE RAI : LA LECTURE EN 4 TEMPS	219
ANNEXE I	EXEMPLES D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES	223
ANNEXE J	ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES PAR PALIER DU MODÈLE RAI	231
ANNEXE K	FIGURES COMPARATIVES DES RÉSULTATS.....	233
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	265

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Le modèle développemental en stades du développement de la lecture selon Frith	22
2.2	Le modèle développemental en phases du développement de la lecture selon Ehri	24
2.3	Le modèle développemental en phases du développement de la lecture selon Seymour	27
2.4	Modèle d'intervention à trois paliers RAI (Réponse à l'intervention)	47

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1	Comparaison des trois modèles développementaux de l'acquisition de la lecture..... 28
3.1	Barème d'évaluation de la rapidité (nombre de mots correctement lus par minute)..... 76
3.2	Évaluation de l'exactitude : taux de précision de lecture 78
3.3	Prosodie : niveaux de fluidité en lecture 79
3.4	Synthèse des seuils minimaux pour les élèves de 2 ^e année 91
3.5	Synthèse des seuils minimaux pour les élèves de 3 ^e année 91
3.6	Synthèse des seuils minimaux pour les élèves de 4 ^e année 91
4.1	Résultats aux prétest et posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 2 ^e année 99
4.2	Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 2 ^e année 100
4.3	Résultats aux prétest et posttest pour la prosodie du groupe expérimental de 2 ^e année 102
4.4	Résultats aux prétest et posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 3 ^e année 103
4.5	Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 3 ^e année 104
4.6	Résultats aux prétest et posttest de la prosodie du groupe expérimental de 3 ^e année 105

4.7	Résultats au prétest et au posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 4 ^e année	107
4.8	Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 4 ^e année	108
4.9	Résultats aux prétest et posttest pour la prosodie du groupe expérimental de 4 ^e année	109
4.10	Statistiques descriptives des scores de rapidité au prétest et au posttest des élèves de 2 ^e année	111
4.11	Statistiques descriptives des scores de gain de rapidité des élèves de 2 ^e année	111
4.12	Statistiques descriptives des pourcentages d'exactitude au prétest et au posttest des élèves de 2 ^e année	112
4.13	Statistiques descriptives des scores de gain d'exactitude des élèves de 2 ^e année	113
4.14	Statistiques descriptives des scores de prosodie au prétest et au posttest des élèves de 2 ^e année	114
4.15	Statistiques descriptives des scores de rapidité au prétest et au posttest des élèves de 3 ^e année	116
4.16	Statistiques descriptives des scores de gain de rapidité des élèves de 3 ^e année	116
4.17	Statistiques descriptives des pourcentages d'exactitude au prétest et au posttest des élèves de 3 ^e année	118
4.18	Statistiques descriptives des scores de gain d'exactitude des élèves de 3 ^e année	118
4.19	Statistiques descriptives des scores de prosodie au prétest et au posttest des élèves de 3 ^e année	119
4.20	Statistiques descriptives des scores de rapidité au prétest et au posttest des élèves de 4 ^e année	121
4.21	Statistiques descriptives des scores de gain de rapidité des élèves de 4 ^e année	122

4.22	Statistiques descriptives des pourcentages d'exactitude au prétest et au posttest des élèves de 4 ^e année.....	123
4.23	Statistiques descriptives des scores de gain d'exactitude des élèves de 4 ^e année.....	123
4.24	Statistiques descriptives des scores de prosodie au prétest et au posttest des élèves de 4 ^e année.....	125
4.25	Résultats aux prétest et posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 2 ^e année aux trois paliers du modèle RAI.....	128
4.26	Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 2 ^e année aux trois paliers du modèle RAI.....	129
4.27	Résultats aux prétest et posttest pour la prosodie du groupe expérimental de 2 ^e année aux trois paliers du modèle RAI.....	131
4.28	Résultats aux prétest et posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 3 ^e année aux trois paliers du modèle RAI.....	132
4.29	Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 3 ^e année aux trois paliers du modèle RAI.....	134
4.30	Résultats aux prétest et posttest pour la prosodie du groupe expérimental de 3 ^e année aux trois paliers du modèle RAI.....	135
4.31	Résultats aux prétest et posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 4 ^e année aux trois paliers du modèle RAI.....	137
4.32	Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 4 ^e année aux trois paliers du modèle RAI.....	138
4.33	Résultats aux prétest et posttest pour la prosodie du groupe expérimental de 4 ^e année aux trois paliers du modèle RAI.....	139

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADEL	Apprenants en difficulté et littératie
ANCOVA	Analyse de covariance
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
FDL	<i>Fluency development lesson</i>
FOOR	<i>Fluency-oriented oral reading</i>
FORI	<i>Fluency-oriented reading instruction</i>
HELPS	<i>Helping Early Literacy with Practice Strategies</i>
IMSE	Indice de milieu socio-économique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
NAEP	<i>National Assessment of Education Progress</i>

NICHD	<i>National Institute of Child Health and Human Development</i>
NICHHD	<i>National Institute of Child Health and Human Development</i>
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PREQ	Programme de formation de l'école québécoise
RAI	Réponse à l'intervention
RTI	<i>Response to intervention</i>
SFR	Seuil de faible revenu (indice)
Unesco	Organisation de nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Dans nos écoles, les enseignants déploient beaucoup d'énergie à l'enseignement de la lecture aux élèves afin qu'ils deviennent des lecteurs compétents. Dans le but de soutenir les enseignants dans leur pratique professionnelle, la recherche tient un rôle important puisqu'elle met en lumière des éléments théoriques nécessaires au développement de l'acte de lire. Dans le cadre de ce projet doctoral, une chercheuse-praticienne, qui œuvre à titre d'orthopédagogue au sein d'écoles québécoises en questionnement face aux difficultés sans cesse grandissantes en lecture, a élaboré et mis en place un programme d'activités pédagogiques visant à venir en aide à des élèves avec et sans difficulté d'apprentissage en lecture en classe ordinaire. Ce programme d'activités pédagogiques a été élaboré et mis à l'essai aux trois paliers du modèle Réponse à l'intervention (RAI). Lors de la mise à l'essai, 149 élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire ont bénéficié d'un enseignement ciblé en lecture, d'octobre à mai, en classe ordinaire ainsi qu'en contexte de suivi orthopédagogique en sous-groupes. Les objectifs de cette recherche visent à évaluer les effets de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques sur le développement de la fluidité en lecture et à décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI, de la 2^e à la 4^e année du primaire.

La progression dans les trois composantes de la fluidité en lecture a été évaluée et comparée avec la progression de 111 élèves des groupes témoins, donc au total nous avons 260 élèves. Les résultats obtenus indiquent que les élèves ayant bénéficié de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques ont fait des progrès importants à chacun des niveaux scolaires. Les effets les plus marqués concernent la composante exactitude ; les élèves des groupes expérimentaux passent à un niveau supérieur, tandis que ceux des groupes témoins demeurent au même niveau. En effet notre programme d'activités pédagogiques a entraîné des effets statistiquement significatifs sur le plan de l'exactitude en lecture, chez les élèves de 2^e et de 4^e années. Soulignons que l'exactitude en lecture s'avère plus importante que la rapidité, en vue de comprendre les textes lus. Nous avons également noté que ce sont les élèves du palier 2 des trois paliers du modèle RAI qui ont le plus progressé.

Mots-clés : fluidité, lecture, difficultés en lecture, modèle RAI (réponse à l'intervention), rapidité, exactitude, prosodie

INTRODUCTION

Encore de nos jours, la lecture et ses multiples facettes intéressent le monde de la recherche en éducation. L'apprenti-lecteur doit développer les compétences liées à cette tâche complexe. Depuis plusieurs années, les chercheurs identifient les composantes contribuant au développement de cette compétence et répertorient les interventions dites efficaces ; malgré cela, les enseignants sont encore aux prises avec un nombre important d'élèves en difficulté. Ce projet doctoral propose un programme d'activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture auprès de lecteurs de la 2^e à la 4^e année du primaire, et ce, en s'inspirant du modèle Réponse à l'intervention (RAI). En effet, les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture sont plus à risque d'abandon scolaire que leurs pairs (Giasson, 2011). Par conséquent, il s'avère d'une grande importance d'identifier et de mettre en place des activités pédagogiques favorisant le développement de la fluidité auprès de ces élèves.

Cette recherche porte sur les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire. De plus, elle vise à décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI. L'expérimentation se déroule dans un milieu naturel, soit en milieu scolaire québécois, à partir d'un devis quasi expérimental.

Cette thèse comporte cinq chapitres. Le premier chapitre situe la problématique face aux difficultés en lecture et leur incidence sur la réussite des élèves et des répercussions

une fois adulte, le chapitre se termine par une question générale de recherche. En deuxième lieu, le cadre de référence présente l'acte de lire dans son ensemble, ainsi que divers modèles développementaux de l'acquisition de la lecture. Par la suite, les définitions de la fluidité en lecture ainsi que le modèle RAI seront abordés. Ce chapitre présente également les études antérieures portant sur des pratiques et des activités pédagogiques qui contribuent au développement de la fluidité en lecture. L'énoncé d'une question spécifique et de deux objectifs termine ce chapitre. Le troisième chapitre traite de la méthodologie privilégiée. Les différents aspects du projet, tels le devis, les participants, les intervenants, les grilles d'évaluation qui ont servi à l'évaluation de la fluidité en lecture, les interventions, le programme d'activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture et les méthodes d'analyse des données, sont également présentés dans cette partie. Les derniers chapitres traitent de l'analyse des résultats obtenus, ainsi que la discussion. Nous présenterons, en tout dernier lieu la conclusion, dans laquelle seront abordées les limites et les perspectives.

Dans la problématique, nous avons fait ressortir l'importance de mener des recherches scientifiques traitant du développement de la fluidité en lecture en contexte scolaire. Cette étude a permis, d'une part, d'élaborer et de mettre à l'essai un programme d'activités pédagogiques pour favoriser le développement de la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire, et ce, aux trois paliers du modèle RAI. D'autre part, cette recherche avait comme visée de décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dès son plus jeune âge, l'enfant est amené à s'éveiller à la lecture et à l'écriture dans le monde qui l'entoure. Que ce soit avec ses parents à la maison ou au sein de son milieu de garde, cette stimulation est essentielle à son développement. Les apprentissages réalisés par l'enfant grâce à cet éveil représentent un indicateur de réussite scolaire ultérieure (Saint-Laurent, Giasson et Drolet, 2001 ; Snow, 2008).

La lecture est d'une grande importance dans l'apprentissage scolaire. Encore aujourd'hui, de nombreuses recherches sont consacrées à la lecture, et plusieurs chercheurs ont identifié la fluidité (les lecteurs qui font preuve de fluidité reconnaissent et comprennent les mots simultanément) comme étant une composante essentielle au développement de la lecture (Allington, 2001 ; National Reading Panel, 2000 ; Rasinski, Blachowicz et Lems, 2006 ; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009 ; Samuels et Farstrup, 2006). Cela peut s'expliquer par le fait que l'acte de lire est universel : il touche à toutes les sphères de la vie de l'être humain, bref, il revêt un caractère interdisciplinaire. Dans une société sans cesse en évolution et ouverte sur le monde de la technologie, il ne suffit plus de savoir lire et écrire pour prendre sa place. Les individus doivent maintenant développer des compétences dans plusieurs domaines, dont la lecture, l'écriture, la communication orale et l'informatique. Ces individus qui éprouvent des difficultés à développer ces compétences se voient plus limités face à leur fonctionnement dans la vie de tous les

jours. « De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite » (Giasson, 2003, p. 6). De bonnes compétences en lecture jouent un rôle important dans la réussite scolaire ainsi que dans l'adaptation sociale (Goupil, 2007 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005 ; Lee, 2002 ; OCDE, 2013 ; Statistique Canada, 1996 ; Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2009). Afin de permettre au plus grand nombre d'individus de développer les compétences nécessaires en littératie pour fonctionner en société, il s'avère primordial d'intervenir de façon précoce (Sirois, Vanlint et Boisclair, 2011). L'intervention précoce auprès des élèves en difficulté est très importante puisqu'elle permet de prévenir les difficultés pouvant émerger et d'en réduire les impacts (Fien *et al.*, 2015 ; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson et Witting, 2014).

Comme on le sait, les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture sont plus à risque d'abandonner l'école comparativement à leurs pairs (Giasson, 2011). La fluidité en lecture est l'un des éléments importants auxquels il faut s'attarder lorsqu'un lecteur accuse un retard au niveau de ses compétences en lecture, particulièrement à partir de la 3^e année du primaire (Giasson, 2011). Au Canada, environ 30 % des élèves de la 3^e à la 6^e année ne possèderaient pas les compétences attendues en littératie selon leur niveau scolaire (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation [OQRE], 2008). Il est à considérer que de 10 à 15 % des élèves éprouvent des difficultés, de façon générale; cependant, ce pourcentage augmente à 30 % lorsqu'on inclut les élèves qui ne maîtrisent pas bien les compétences en lecture en les comparant aux élèves de leur niveau scolaire (Giasson, 2011). On peut donc penser qu'un élève sur trois éprouve des difficultés en lecture au cours de son parcours scolaire. Les élèves éprouvant des difficultés en lecture figurent parmi les cas les plus référés aux services adaptés (Rasinski et Padak, 1998 ; Valencia et Riddle Buly, 2004 ; Young, Mohr, Rasinski, 2015). Les enseignants peuvent contribuer de manière significative au développement

de ces compétences ainsi qu'au développement de la littératie chez leurs élèves. Selon le département de l'Éducation du Royaume-Uni (Department of Education, 2012), les élèves qui réussissent bien en lecture réussiraient mieux en écriture et en grammaire, et auraient un vocabulaire plus étendu.

1.1 La littératie

Le concept de littératie a fait son apparition dans l'usage courant, en français, en 1995 (Legendre, 2005). Les définitions du concept de littératie diffèrent d'une province à l'autre ainsi que d'un pays à l'autre. La littératie est un concept global qui inclut à la fois la lecture et l'écriture. L'OCDE est parmi les premières organisations à proposer une définition de la littératie soit :

[...] la capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et réaliser son potentiel. (G-CAN/OCDE, 1997, p. 6)

La littératie influence directement la vie des individus, leurs perspectives d'emploi, leur revenu ainsi que le type d'emploi qu'ils occupent. Une recherche menée par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2008) indique qu'un haut taux de littératie est associé à des salaires élevés. Cela aurait également de l'influence sur le statut social, sur la santé et sur l'accès aux services sociaux ainsi qu'aux opportunités d'apprentissage (Boothby, 2002).

Le ministère de l'Éducation du Manitoba affiche sur son site la définition de l'Unesco (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) qui présente

La [littératie] comme la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer, en utilisant du matériel imprimé et écrit associé à des contextes variables. [Elle] suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière. (Ministère de l'Éducation du Manitoba, s. d.¹)

L'institut de la statistique du Québec (2015) définit la littératie comme étant l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information imprimée et écrite.

Il existe différentes définitions du concept de littératie et, parmi les définitions présentées, celle de l'Unesco (Ministère de l'Éducation du Manitoba, s. d.) nous semble la plus complète. Même si le concept de fluidité en lecture ne représente qu'une infime partie du développement de la littératie, il est d'autant plus important si l'on veut prévenir les difficultés et les retards qui pourraient survenir dans le développement de la lecture. Les diverses définitions nous aident à comprendre que savoir lire a toute son importance dans la vie de tous les jours et peut avoir des répercussions sur le fonctionnement des individus en société.

En 1994, l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIACA, Statistique Canada, 1994) a permis de définir cinq niveaux de littératie. Au niveau 1, les compétences en lecture sont très faibles, par exemple : une personne aura de la difficulté à déterminer le dosage d'un médicament d'après le mode d'emploi sur l'emballage. Au niveau 2, l'adulte peut lire des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes, par exemple : une personne a acquis suffisamment de compétences pour satisfaire aux exigences de la vie quotidienne, mais

¹ Ministère de l'Éducation du Manitoba. (s. d.). Littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études : Un modèle pour l'apprentissage de la maternelle à la 12^e année. Récupéré de <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/tic/litteratie/ltic/index.html>

cela pourrait être plus difficile de faire face à de nouveaux défis. Au niveau 3, l'adulte a des compétences convenables pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Le niveau 3 est considéré comme étant le seuil minimal de compétences pour faire face aux exigences de la vie moderne (Rootman et Gordon-El-Bihbety, 2008). Aux niveaux 4 et 5, l'adulte a des compétences supérieures, par exemple, à ces niveaux, les personnes peuvent traiter des informations complexes et exigeantes.

En 2007, l'EIACA (Statistique Canada, 2007) évalue que près de la moitié (soit 42 %) des adultes en âge de travailler (de 16 à 65 ans) possèdent un faible niveau de littératie (CCA, 2008). Parmi les personnes ayant un faible niveau de littératie, on retrouve 50 % de décrocheurs du secondaire, 30 % qui ont terminé le secondaire et 20 % qui ont fait des études postsecondaires partielles. Ce taux augmente à 48 % si on y inclut les adultes âgés de plus de 65 ans. Ces taux demeurent inchangés depuis la dernière décennie. Le CCA (2008) prévoit qu'il y aura peu de progrès quant au taux de littératie dans la population canadienne. Celui-ci indique que les personnes ayant un faible niveau de littératie ont plus souvent recours à l'aide sociale, ont une plus forte probabilité de contracter des maladies, subissent plus d'accidents de travail, font un mauvais usage des médicaments et ont une plus courte espérance de vie. Plusieurs études ont montré un lien entre une faible capacité de lecture et une moins bonne santé physique et mentale, ainsi que des habitudes moins favorables au maintien d'une bonne santé (Rootman et Gordon-El-Bihbety, 2008).

Comme mentionné précédemment concernant les décrocheurs au Québec, en 2011-2012, les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) étaient surreprésentés. Un élève EHDA sur cinq, au secondaire, risquerait de devenir décrocheur, soit 46,7 % (MEESR, 2015).

Il n'est pas suffisant que l'élève arrive à identifier les mots correctement, il faut, de plus, qu'il y parvienne avec suffisamment d'aisance. Le développement de la fluidité en lecture est très important et devrait, selon les chercheurs, être davantage considéré à l'école dans l'apprentissage de la lecture. (MELS, 2005, p. 5)

En 2013, le programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) a répertorié que seulement 14 % des Canadiens possèdent des compétences en lecture correspondant au niveau 4 ou 5, pour accomplir des tâches qui nécessitent un traitement d'informations complexes et exigeantes. Avec un tel rendement, le Canada se place au-dessus de la moyenne de l'OCDE, établie à 12 %, au même titre que le Japon (23 %), la Finlande (22 %), les Pays-Bas (19 %), l'Australie (17 %) et la Suède (16 %). À l'autre extrémité de l'échelle, 17 % des Canadiens auraient des compétences correspondant au niveau 1 ou à un niveau inférieur. Parmi ceux-ci, 13 % auraient des compétences correspondant au niveau 1 : ces personnes ont des compétences très faibles leur permettant d'accomplir des tâches de complexité limitée, par exemple, repérer des informations particulières dans des textes courts. Les 4 % restants, associés à la catégorie « inférieur au niveau 1 », sont des personnes qui ne maîtrisent pas ces compétences. Elles utilisent seulement un vocabulaire très limité et sont capables de lire des textes courts sur des sujets familiers pour repérer une information particulière et bien spécifique. La moyenne de l'OCDE pour le niveau 1 ou le niveau inférieur est de 15 %. Lorsque l'on prend en compte les personnes de 16 à 65 ans, on constate que des niveaux de scolarité plus élevés sont associés à des niveaux de maîtrise plus élevés en littérature.

Selon le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015), l'échec en lecture est un facteur fortement associé à l'abandon scolaire, mentionnant que 64,2 % des jeunes décrocheurs de 5^e secondaire ont échoué au cours de la langue d'enseignement. En 2008, le MELS mentionne que 30 % des jeunes célèbrent leur 20^e anniversaire sans avoir obtenu de diplôme. Les faibles

habiletés en lecture, et ce, dès le premier cycle du primaire, seraient parmi les principaux facteurs de risque de décrochage scolaire (Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016 ; Janosz *et al.*, 2013 ; MELS, 2005).

Les prévisions veulent que d'ici 2031, 48 % des adultes âgés de 16 ans et plus aient toujours un faible niveau de littératie (CCA, 2008). Ces statistiques plutôt alarmantes pourraient engendrer des répercussions sur les Canadiens et sur le développement économique du pays. Les employeurs canadiens pourraient en effet être limités dans leur capacité à recruter du personnel qualifié, contribuant par le fait même au développement économique.

Au Québec, le concept de littératie ne figure pas de façon explicite dans le programme de formation (PFEQ), on y parle plutôt de compétence à lire des textes variés et à écrire des textes variés. En revanche, en Ontario, le concept de littératie est à la base des programmes et fait partie de toutes les disciplines. Malgré l'absence du concept de littératie dans le programme de formation de l'école québécoise, son développement est une priorité pour le milieu de la recherche ainsi que dans le milieu scolaire au Québec (Makdissi et Boisclair, 2010). En 2009, le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation établit que les composantes de base nécessaires à de solides compétences en lecture sont la fluidité en lecture, la compréhension en lecture ainsi que la motivation. Le meilleur prédicteur scolaire de la réussite du diplôme d'études secondaires serait la lecture (Snow, Burns et Griffin, 1998). De plus, l'aspect le plus important et le plus essentiel de l'enseignement dans le parcours scolaire des élèves serait d'apprendre à lire avec fluidité (O'Sullivan, 2009 ; O'Sullivan et Goosney, 2007). Le CCA (2008) mentionne que la capacité de comprendre le sens d'un écrit figure parmi les essentiels de la réussite scolaire. Une étude longitudinale menée auprès de 4 000 élèves a montré que les élèves qui ne lisent pas efficacement en 3^e année sont

quatre fois plus à risque d'abandonner l'école avant l'obtention du diplôme que les lecteurs habiles (Hernandez, 2011).

Bien des études ont relevé que le sentiment de compétence de l'élève en lecture est directement relié à sa performance (Galand et Bourgeois, 2006 ; Zimmerman, Copeland, Shope et Delmenn, 1997). En 2007, Chiu et Ko amènent le fait que plus l'élève est un lecteur compétent, plus il retirera du plaisir dans cette tâche tout en s'engageant davantage dans tout le processus. Ainsi, si l'élève perçoit la tâche comme étant difficile, il sera moins motivé à s'investir dans celle-ci (Baker, 2003). Chez les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture est noté un moins grand sentiment de compétence et d'efficacité personnelle, si on les compare aux bons lecteurs (Baker, 2003 ; Bournot-Trites, Lee et Séror 2003 ; Bursuck, Robbins et Lazaroff, 2010 ; Collins et Matthey, 2001). D'où l'importance de bien cibler les approches et pratiques dites efficaces pour favoriser le développement de la lecture.

1.2 L'acte de lire

Dans notre société actuelle, l'acte de lire est d'une grande importance. On a qu'à se référer au niveau de littératie présenté précédemment pour comprendre qu'un faible niveau de littératie engendre des répercussions sur la vie de tous les jours pour ces individus. La lecture est d'une importance capitale dans notre vie puisque nous sommes continuellement sollicités par l'écrit. Aujourd'hui, on comprend que l'acte de lire est complexe et il existe une multitude de conceptions de la lecture. L'acte de lire se résume en une interaction entre le lecteur et un écrit. La finalité de la lecture est d'accéder au sens de l'écrit, c'est-à-dire de comprendre. La lecture se veut un processus actif et interactif entre le lecteur et l'écrit (Giasson, 2003).

L'acte de lire englobe quatre dimensions à développer chez l'élève : comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Au cours de son développement, il se peut que des élèves éprouvent des difficultés dans l'acquisition de ces dimensions. De plus, certains processus sont mis en jeu durant la lecture et s'actualisent de façon simultanée chez le lecteur habile. Les processus sont au nombre de cinq : les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'élaboration, d'intégration et métacognitifs. Avant d'accéder à la compréhension, l'élève doit être capable de décoder convenablement le message lu. Les microprocessus représentent la reconnaissance et l'identification des mots d'un texte, la capacité de reconnaître instantanément les mots fréquents et utiles, et à lire par groupes fonctionnels de mots. Les différents éléments des microprocessus se développent à travers les trois composantes de la fluidité en lecture.

1.3 La fluidité en lecture

Au Canada, le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) retient six domaines d'interventions qui rejoignent ceux du National Reading Panel (2000) : la conscience de l'écrit, la conscience phonologique, le vocabulaire, la fluidité, la compréhension en lecture et l'écriture.

Le National Reading Panel (2000) identifie quant à lui les composantes essentielles des pratiques préventives des difficultés d'apprentissage en lecture, de la maternelle à la 3^e année : la conscience phonologique, les habiletés de décodage, la fluidité dans l'identification des mots, les stratégies de compréhension, le vocabulaire et les habiletés en écriture. Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que les composantes essentielles au développement de la lecture sont : la conscience phonologique, la fluidité, la compréhension et le vocabulaire (Allington, 2001 ; National Reading Panel, 2000).

Dans le but de contrer les difficultés en compréhension de lecture, plusieurs études scientifiques en langue anglaise, visant le développement de la fluidité en lecture en classe ordinaire, ont été effectuées aux États-Unis (Kuhn, 2004 ; Rasinski, 2002 ; Samuels, 1997). L'étude de Samuels (1997) porte sur le développement de la fluidité en lecture en utilisant la méthode de lecture orale répétée. L'étude de Rasinski (2002) porte quant à elle sur différentes méthodes ou stratégies pour développer efficacement la fluidité en lecture; tandis que Kuhn (2004) s'est intéressée au développement des compétences en lecture, et tout particulièrement à la prosodie. Une étude portant sur la fluidité en lecture fut menée aux États-Unis en 2011. Cette étude jumelait huit activités pédagogiques ayant fait l'objet de recherches auprès d'élèves éprouvant des difficultés en 2^e année du primaire. Le programme s'intitule HELPS (*Helping Early Literacy with Practice Strategies*). Les résultats de cette recherche ont montré leur efficacité ; toutefois, elle n'a pas été réalisée dans un contexte québécois. Malheureusement, jusqu'à maintenant, très peu de recherches existent au Québec sur la fluidité en lecture. Boily (2011) a mené une recherche sur la fluidité en lecture, cependant, sa recherche a été effectuée dans un contexte de très grand groupe au Burkina Faso. Chiasson Del Balso (2017) a effectué récemment une étude qui porte sur le développement de la fluidité en lecture au moyen de la lecture répétée assistée et du théâtre de lecteurs chez des élèves de 5^e année du primaire. En Europe, quelques recherches et recensions d'écrits ont été effectuées. Des chercheurs de l'Université de Grenoble ont, quant à eux, élaboré un outil d'évaluation de la lecture en fluence (terme utilisé pour désigner la fluidité en lecture) chez des élèves de la 2^e année du primaire au secondaire 1. L'outil a donc été normalisé en France et certains contenus dans les épreuves ne conviennent pas en contexte québécois. En Belgique et en France, plusieurs études ont été réalisées dans le but d'identifier les pratiques gagnantes en enseignement de la lecture. Un autre outil d'évaluation a été conçu par nos voisins européens, il s'agit de la BÉLEC (1994) : une batterie d'évaluation du langage écrit. Le nombre restreint de recherches ayant porté sur la fluidité en lecture en contexte québécois justifie d'autant plus la pertinence de cette thèse.

Les difficultés de fluidité en lecture pourraient s'expliquer, selon Allington (2006), par le manque d'expériences positives ; l'élève serait toujours confronté à des textes trop difficiles pour lui et n'accéderait pas au sens. Les élèves en difficulté devraient être exposés au même nombre de textes que les bons lecteurs, mais adaptés à leur niveau de lecture. Dans ces conditions, selon Allington (2006), les lecteurs en difficulté de lecture amélioreraient davantage leur compétence à lire, en plus d'éprouver un sentiment de compétence grandissant face à la tâche. Certaines recherches mettent en évidence la présence d'un lien considérable entre la motivation et la réussite en lecture (Gambrell et Gillis, 2007). Pour illustrer ce lien, prenons « l'effet Mathieu » qui souligne que le bon lecteur aime lire, lit beaucoup et développe davantage ses habiletés, tandis que le mauvais lecteur n'aime pas lire, ne lit pas beaucoup et ne s'améliore pas (Stanovich, 1986). Donc, un lecteur actif et engagé en lecture développe davantage de compétences au niveau de la fluidité, de la compréhension, du vocabulaire et de son développement cognitif (Worthy, 2002).

L'acquisition d'une bonne fluidité en lecture semble effectivement être un facteur de protection contre l'échec en lecture. Le développement de la fluidité en lecture est très important et devrait, selon les chercheurs, être davantage considéré à l'école dans l'apprentissage de la lecture (MELS, 2005). Les élèves en difficulté doivent donc développer une meilleure fluidité en lecture afin de réduire la charge cognitive. La charge cognitive fait appel à la mémoire de travail qui a une capacité limitée ; donc, si la tâche demandée est ardue pour l'élève, celle-ci sollicitera de manière très importante la mémoire de travail, occasionnant ainsi une surcharge cognitive. En tentant de réduire la charge cognitive que cette tâche engendre, nous souhaitons permettre à l'élève de disposer d'une meilleure disponibilité cognitive pour se concentrer sur la compréhension du texte (Giasson, 2011). Une étude a montré que ceux qui obtiennent les résultats les plus faibles sur le plan de la fluidité ont également les résultats les plus faibles en compréhension (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin et Deno, 2003).

En 2005, une étude menée par Daane, Campbell, Grigg, Goodman et Oranje arrive à la conclusion que près de la moitié des 1 000 élèves de 4^e année du primaire participant à l'étude n'atteignent pas le niveau minimal de lecture pour ce groupe d'âge. De plus, on dit qu'ils lisent principalement par segments constitués d'un ou de deux mots et reconnaissent peu, voire pas du tout la structure des phrases (Daane *et al.*, 2005). Au Québec, Giasson (2003) nomme « lecteur en transition » celui qui, durant une période de son développement, apprend et devient meilleur chaque fois qu'il lit ; au même moment, ceux qui éprouvent des difficultés à lire se démarquent de plus en plus des lecteurs habiles. Chall, Jacobs et Baldwin (1990) parlent de la 4^e année comme d'une période de transition dans la vie du lecteur ; l'élève passe d'un lecteur qui apprend à lire à un lecteur qui lit pour apprendre. Le National Assessment of Education Progress (NAEP, 2000), identifie cette période de transition comme étant « *the fourth grade slump* » — traduction libre en français : « le déclin de la quatrième année » —, période durant laquelle l'écart entre lecteurs habiles et moins habiles se creuserait, à partir de la 4^e année, et augmenterait avec les années.

Depuis la sortie du rapport du National Reading Panel (2000), la fluidité en lecture est reconnue comme l'un des piliers de la lecture et les chercheurs reconnaissent sa grande importance dans l'acte de lire ; cependant, ils mettent en lumière une certaine incompréhension en ce qui a trait au sens que l'on accorde à lire avec fluidité. Les enseignants, pour la plupart, mesurent la fluidité en lecture en tenant compte seulement du nombre de mots correctement lus par minute, soit la rapidité en lecture. Cette pratique peut porter les élèves à comprendre et à intégrer qu'être un bon lecteur veut dire « lire rapidement », alors que lire est aussi relié à la compréhension du message lu. En menant leurs études sur les comportements en lecture auprès de certains enfants en dehors de la classe, Nagy et Anderson (1984), de même qu'Allington (1983) aux États-Unis, ont constaté que les élèves qui lisent de manière fluide, lisent tout simplement plus de textes que les autres. Une recherche menée par le département de l'Éducation

du Royaume-Uni (Department of Education, 2012) confirme le fait que les lecteurs qui lisent davantage sont de meilleurs lecteurs. De fait, alors qu'un lecteur qui manque de fluidité peut lire de 100 000 à 400 000 mots par année, un lecteur qui lit avec fluidité peut en lire près de 4 000 000. L'acquisition d'une bonne fluidité en lecture semble effectivement un facteur de protection contre l'échec en lecture.

Malgré les avancées sur les connaissances au sujet de l'importance de développer la fluidité en lecture, plusieurs élèves éprouvent encore de la difficulté à apprendre à lire. On avance que 65 % des élèves en difficulté en lecture en 8^e année aux États-Unis lisent sous le 20^e percentile de l'ensemble des élèves de leur âge (National Center of Educational Statistics [NCES], 2007). Des retards scolaires accumulés au primaire auraient un impact considérable sur les risques de décrochage une fois rendu au secondaire (Sévigny, 2006). Selon le MELS (2005), la majorité des élèves qui décrochent au secondaire éprouvent des difficultés en lecture. Il s'avère donc essentiel de s'interroger sur les activités pédagogiques susceptibles de contribuer à développer la fluidité en lecture et ainsi favoriser le développement de leurs compétences en lecture. Malgré l'apport des diverses études traitant de la fluidité en lecture, plusieurs élèves demeurent en difficulté d'apprentissage en lecture, ce qui représente un défi de taille pour les enseignants qui doivent amener ces élèves vers la réussite. Des recherches scientifiques en contexte québécois portant sur des activités pédagogiques visant à améliorer la fluidité en lecture, s'adressant à l'ensemble des élèves de la classe ordinaire ainsi qu'à ceux en difficulté, s'avèrent nécessaires. Il s'avère cependant important que ces enseignants aient accès aux diverses recherches scientifiques et sachent s'en servir afin qu'ils puissent en faire le transfert dans leur enseignement. Plusieurs études ont été menées aux États-Unis, dont celles de Samuels (1997), Rasinski (2002) et Kuhn (2004). Malheureusement, comme souligné précédemment jusqu'à maintenant, très peu de recherches existent au Québec sur la fluidité en lecture.

Le modèle RAI sera utilisé dans le cas de la présente recherche et il sera présenté dans le prochain chapitre. Notre choix s'est porté sur ce modèle puisqu'il est déjà implanté au sein de la commission scolaire où se déroule la mise à l'essai et il est connu par plusieurs intervenants scolaires œuvrant auprès des groupes expérimentaux, comme mentionné précédemment.

1.4 La pertinence scientifique et sociale

Au Québec, le peu de recherches que nous avons recensées sur la fluidité en lecture est particulièrement orienté vers les élèves de 1^{re} et de 2^e année du primaire (Giasson et Saint-Laurent, 2004, Boily 2011). Une autre recherche a été recensée sur la fluidité en lecture, mais cette fois auprès d'élèves de 5^e année du primaire (Chiasson Del Balso, 2017). Le présent projet de recherche s'avère donc pertinent sur le plan scientifique puisqu'il vise à contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques pédagogiques favorisant le développement de la fluidité chez de jeunes lecteurs à partir de la 2^e année du primaire et contribuera à générer de nouvelles connaissances sur de meilleures façons de favoriser le développement de la fluidité auprès de l'élève ainsi qu'à l'enseignant, afin de mieux répondre aux besoins des élèves, avec et sans difficulté d'apprentissage.

Sur le plan empirique, cette recherche a pour but d'élaborer et de mettre à l'essai un programme comportant des activités pédagogiques qui pourraient contribuer à favoriser le développement de la fluidité en lecture en contexte de classe ordinaire. Complémentaire aux travaux de recherche déjà menés sur la fluidité en lecture, la présente recherche vise à apporter des connaissances nouvelles portant sur une démarche qui pourra être implantée en classe ordinaire afin de remettre au premier plan

le développement de la fluidité en lecture auprès des élèves avec et sans difficulté d'apprentissage.

D'un point de vue empirique, cette recherche contribuera à proposer des pratiques à mettre en place en classe ordinaire afin de favoriser le développement de la lecture et de sa fluidité, sachant que la lecture est essentielle à l'apprentissage et qu'elle serait un prédicteur de réussite scolaire en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires. Or, les résultats obtenus pourront contribuer à proposer un programme d'activités pédagogiques aux enseignants, afin de les guider dans l'enseignement à offrir aux élèves.

Sur le plan social, cette recherche vise ultimement l'amélioration des pratiques d'enseignement offertes aux élèves avec et sans difficulté d'apprentissage pour les élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire. Cette recherche souhaite remettre l'enseignement de la fluidité en lecture au cœur des classes ordinaires en contexte québécois. Ceci aura pour effet d'améliorer les interventions universelles au palier 1 effectuées en classe ordinaire, afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. De plus, la recherche désire mieux outiller les orthopédagogues quant aux activités pédagogiques à mettre en place aux paliers 2 et 3 du modèle RAI.

Ainsi, il s'avère important de vérifier quelles sont les études expérimentales qui se sont avérées scientifiquement efficaces dans le développement de la fluidité en lecture. En conséquence, le cadre de référence de cette recherche vise à identifier les activités pédagogiques les plus probantes et à répondre à la question de recherche formulée dans la prochaine section.

1.5 La question générale de recherche

Au regard de cette problématique, qui souligne l'importance que revêt la littératie, et particulièrement la lecture, et de l'influence de la fluidité dans l'apprentissage de la lecture, nous posons la question générale suivante de recherche:

« Quelles activités pédagogiques contribueraient au développement de la fluidité en lecture chez des élèves du primaire ? »

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le chapitre 1, il a été mentionné que de savoir lire est d'une grande importance dans la vie de tous les jours puisque cette habileté a des répercussions sur la qualité de vie de l'être humain. Cette recherche s'intéresse particulièrement au développement de la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire, dans le but de permettre aux élèves d'être des lecteurs compétents. Dans ce chapitre, les différentes phases et processus nécessaires au développement de la lecture sont abordés en plus de définir la fluidité en lecture ainsi que le modèle Réponse à l'intervention (RAI). De plus, les principales études portant sur les activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture sont présentées. En terminant, la question spécifique et les deux objectifs de la recherche sont énoncés.

2.1 Les modèles développementaux de l'acquisition de la lecture

L'acte de lire est complexe en soi et englobe une multitude de compétences à développer pour y parvenir. Les différents modèles développementaux de l'acquisition de la lecture qui seront présentés aideront à comprendre et à identifier les processus mis en place pour accéder à la lecture. Cela contribuera à mieux comprendre le chemin parcouru par l'élève débutant pour devenir un lecteur compétent. Les différents facteurs pouvant influencer le développement des compétences en lecture peuvent être

de l'ordre des contraintes linguistiques, ayant trait aux connaissances reliées au langage ; des contraintes sociales, touchant les aspects familiaux et institutionnels reliés à l'école ; et des contraintes individuelles de l'élève, comme ses capacités intellectuelles, mnésiques, etc. (Ecalte et Magnan, 2002).

La lecture est constituée de deux composantes : l'identification des mots ainsi que la compréhension du message lu (Giasson, 2011). L'apprentissage de la lecture passe d'une reconnaissance logographique du mot (par exemple, le M pour le restaurant McDonald) à l'identification du mot, en passant par le processus de représentation des unités qui le composent (Frith, 1985). Bien entendu, tout au long de l'apprentissage de la lecture, l'élève recourt à plusieurs stratégies et traverse différents stades ou phases dans le développement de sa compétence. Les modèles développementaux de l'acquisition de la lecture en stades visent à rendre compte du cheminement parcouru par l'élève tout au long de son développement en tant que lecteur (Frith, 1985). Les chercheurs ont identifié plusieurs facteurs qui peuvent influencer le développement de la fluidité en lecture, ce qui suppose des allers-retours entre les différentes phases et rend difficile de concevoir le développement par étapes successives, comme proposé dans le modèle de Frith (1985 ; Ecalte et Magnan, 2002). La voie d'adressage ou voie directe est celle par laquelle l'élève reconnaît automatiquement le mot qu'il récupère dans son lexique mental. La voie d'assemblage, ou voie indirecte, est celle par laquelle l'élève se doit d'identifier les correspondances graphèmes-phonèmes pour en arriver à lire le mot écrit (Miellet, 2004).

Quant à Seymour (1990, 1997, 2008), il propose le modèle dit « fonctionnel à double fondation », qui se caractérise plutôt par l'interaction entre les processus mis en place par l'élève lors de la reconnaissance des différents mots écrits. Le traitement alphabétique occupe une place centrale dans le développement de la lecture et certains lecteurs éprouvent des difficultés à le développer. Ce même traitement permet à l'élève

d'identifier correctement des mots réguliers, des pseudo-mots et des mots irréguliers. Le traitement alphabétique exige préalablement du lecteur qu'il possède des habiletés en conscience phonologique (Rodrigue, 2006). Cependant, la fluidité en lecture peut être situationnelle, c'est-à-dire qu'un élève pourrait lire de façon fluide un texte de son niveau scolaire, mais éprouver des difficultés à lire un texte utilisant un vocabulaire spécialisé. La même situation se produit chez l'adulte avec un texte qui traite d'un sujet peu connu du lecteur en utilisant un vocabulaire précis et particulier (Samuels, 2006).

Au fil des ans, plusieurs chercheurs, dont Ehri (1995, 1998; Ehri *et al.*, 2001), Frith (1985) et Seymour (1990, 1997, 2008), entre autres, ont défini des composantes essentielles au développement de la lecture et présenté des modèles développementaux d'acquisition de la lecture en décrivant les différents processus cognitifs impliqués dans l'identification et la production des mots écrits.

2.1.1 Le modèle de Frith

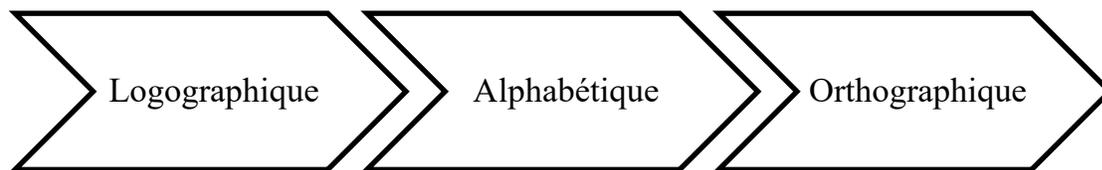
Frith (1985) a conçu un modèle à trois stades pour expliquer l'acquisition de la lecture. Pour l'auteure, il s'agit d'un modèle à stades séquentiels, c'est-à-dire que les apprentissages se font en suivant des stades un à un, et l'atteinte d'un certain niveau de développement est requise pour passer au stade suivant. Nous utiliserons donc le terme « stade », au lieu de phase, pour décrire ce modèle, puisque l'auteure a une vision séquentielle du développement de la lecture ; selon ce modèle, il faut terminer les apprentissages spécifiques à un stade pour passer au suivant. Ce modèle se compose des stades suivants : logographique, alphabétique et orthographique (Figure 2.1).

Le stade logographique se définit par la reconnaissance de manière globale d'indices visuels linguistiques (la première lettre d'un mot) ou extralinguistiques (la couleur ou

la forme d'un logo), tout comme le M qui identifie le restaurant McDonald. À ce stade, l'élève ne sait pas lire, on parle plutôt de reconnaissance globale.

Le stade alphabétique est celui durant lequel l'élève apprend à lire; en cours de stade, l'élève développe et peut utiliser ses connaissances en lien avec l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. C'est grâce au développement de la conscience phonologique (conscience que les mots sont composés de phonèmes ou de sons) que le stade alphabétique se met en place et permet d'identifier les mots écrits à l'aide de l'association des lettres et des sons. Peu à peu, le principe alphabétique se développe et permet alors à l'élève de comprendre que les mots sont composés de lettres et de sons. C'est à ce stade que l'élève commence à lire.

Le stade orthographique est caractérisé par une lecture experte. La lecture est plus rapide grâce à la formation progressive d'un lexique orthographique.



Source : selon Frith (1985)

Figure 2.1 Le modèle développemental en stades du développement de la lecture selon Frith

2.1.2 Le modèle de Ehri

Ehri (1995, 1998 ; Ehri *et al.*, 2001), quant à elle, identifie quatre phases du développement de la lecture. Pour cette auteure, la reconnaissance des mots se fait à

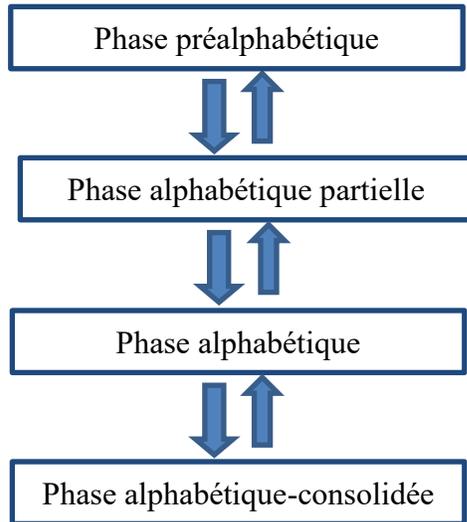
partir de connexions que l'élève établit entre le mot sous sa forme épelée, sa prononciation ainsi que son sens. Les quatre phases durant lesquels le lecteur développe ses compétences de lecteur sont les suivantes : d'abord, la phase préalphabétique ; ensuite, la phase alphabétique partielle ; vient par la suite la phase alphabétique ; et enfin, la phase alphabétique consolidée (Figure 2.2).

À la phase préalphabétique, l'élève associe une forme visuelle à un mot. Par exemple, le M du restaurant McDonald qu'il ne différencie pas du M du distributeur alimentaire Métro. Durant cette phase, l'élève n'utilise pas du tout le traitement alphabétique, mais plutôt la mémoire visuelle du mot.

À la phase alphabétique partielle, l'élève sait qu'il existe une relation entre les lettres et les sons. Par exemple, s'il connaît le mot papa, il reconnaît que le mot patate commence par le même son. L'élève va établir des relations entre certaines lettres du mot (souvent la première ou la dernière) et le son du mot une fois prononcé. La segmentation du mot en phonèmes est encore ardue ; bref, le traitement alphabétique en est à ses balbutiements.

À la phase alphabétique, le lecteur est capable de décoder des mots avec de plus en plus d'aisance. S'il n'arrive pas à lire instantanément le mot devant lui, il passera par le décodage, soit par le traitement alphabétique du mot.

À la phase alphabétique consolidée, l'élève est capable de reconnaître automatiquement les mots lus et d'utiliser des stratégies de décodage plus avancées ; ce stade caractérise le lecteur expert. Le fait de revoir un mot, aussi peu que quatre fois, selon Reitsma (1983), fait en sorte que l'élève en vient à reconnaître instantanément ce mot. À cette phase, l'élève mémorise des unités plus grandes pour libérer sa charge cognitive, comme dans le cas des régularités orthographiques.



Source : selon Ehri (1998, 1999, 2002, tiré de Ehri, 2005)

Figure 2.2 Le modèle développemental en phases du développement de la lecture selon Ehri

2.1.3 Le modèle de Seymour

Seymour (2008) s'est inspiré du modèle de Frith (1985) pour élaborer son modèle à « double fondation ». Les deux processus qui composent et caractérisent ce modèle à « double fondation » sont les processus logographique et alphabétique qui contribuent au développement du processus orthographique (Figure 2.3). Ce modèle est appelé à « double fondation », car il dépasse les modèles qui se veulent séquentiels puisqu'ils ne permettent pas d'instaurer une continuité entre les différentes phases de développement, comme le modèle de Frith (1985) duquel l'auteur s'est inspiré. Le modèle à « double fondation » de Seymour (2008) a également été élaboré pour représenter le développement de la lecture des langues qui ont une structure syllabique simple et un système inconsistant de correspondances graphophonétiques, comme c'est le cas en français.

Le modèle de Seymour (2008) est composé de quatre phases développementales : 1) pré-littératie, 2) logographique et alphabétique, ou « double fondation », 3) orthographique et 4) morphologique. Ce modèle se veut interactif puisque chacune des composantes du modèle a une influence sur le développement des autres phases. Les postulats à la base du modèle « à double fondation » de Seymour (1997) sont, d'une part, la coexistence et l'interactivité des procédures logographiques et alphabétiques au cours de la construction du lexique mental, d'autre part, le fait que le développement de la conscience phonologique, sous l'effet de l'enseignement plus formel, progresse des unités réduites (phonèmes) vers des unités plus larges (syllabes). La conscience phonologique se définit par la conscience que les mots sont composés de phonèmes ou de sons et permet de manipuler les unités sonores du langage comme la syllabe, la rime et le phonème.

À la phase pré-littératie, l'élève est capable de reconnaître des mots, et ce, en l'absence de connaissance des lettres ; il démontre une connaissance implicite de grandes unités linguistiques, comme la rime. L'enseignement formel des lettres, de façon explicite, influence l'apprentissage des grandes unités linguistiques.

La deuxième phase, mieux connue sous le nom de « double fondation », se compose des processus logographique et alphabétique. Le processus logographique repose sur un stockage en mémoire de fragments de mots ainsi que la création de liens avec la forme orale du mot, alors que le processus alphabétique implique une conversion séquentielle des graphèmes et phonèmes ainsi que l'assemblage pour l'identification du mot. Pour sa part, la phase alphabétique a comme fonction le traitement des lettres comme des unités visuelles et phonologiques.

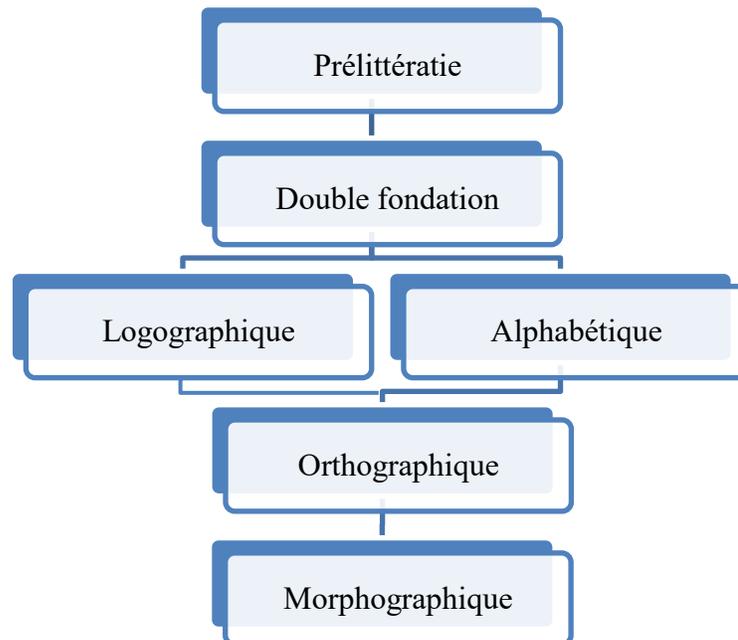
La phase orthographique, qui est la phase centrale du modèle de Seymour (2008), se développe à l'aide des processus logographique et alphabétique. Cette phase se

compose de différents niveaux étant donné que les représentations orthographiques se développent progressivement du plus simple au plus complexe. Le lecteur qui se situe à cette phase a les habiletés d'un lecteur compétent (se définit comme un lecteur qui est capable de lire la majorité des mots sans aide). La phase orthographique a un rôle central dans l'apprentissage de la lecture dans le modèle de Seymour, son rôle étant d'établir des connexions entre les unités phonologiques et les lettres grâce à la contribution interactive de la conscience phonologique.

À la phase morphographique, le lecteur parvient à lire des mots multisyllabiques composés d'un mot de base juxtaposé d'affixe ou de suffixe, en s'appuyant sur leur signification. Pour y parvenir, le lecteur doit avoir recours à presque toutes les phases précédentes. Ainsi, il doit accéder à la représentation abstraite du mot emmagasinée par le processus logographique tout en fusionnant les informations retenues au processus orthographique. Cette phase vise le développement d'une conscience de la structure du mot et de sa dérivation. Ce modèle comporte aussi un processeur morphographique chargé de traiter la structure morphologique du mot.

Un lecteur devenu habile peut alors lire de façon fluide, réduisant par le fait même les méprises commises en cours de lecture, affectant fort probablement son accès au sens du texte lu.

Ces différents modèles développementaux de l'acquisition de la lecture nous aident à mieux comprendre le développement de la lecture. Le modèle de Seymour permet de situer et comprendre la fluidité et la compréhension en lecture en nous donnant une vue d'ensemble. Dans le cadre de la présente recherche, le but n'est pas de situer exactement chacun des élèves à l'intérieur d'une phase précise, mais plutôt de mieux comprendre le développement de la lecture et de sa fluidité chez les élèves. Ce modèle peut nous aider à situer nos interventions en fluidité auprès des élèves.



Source : selon Seymour (2008)

Figure 2.3 Le modèle développemental en phases du développement de la lecture selon Seymour

Encore aujourd'hui, ce sont les théories de Ehri (1995, 1998, 2005), de Frith (1985) et de Seymour (2008) qui sont citées dans plusieurs écrits scientifiques. À la base, la fluidité en lecture serait un passage qui mène à la compréhension, qui habilite les élèves à passer du stade de décodeurs à celui de compreneurs. Certains chercheurs ont identifié des facteurs sous-jacents au développement de la fluidité et de la compréhension en lecture, soit la conscience phonologique, la reconnaissance automatique du mot, la dénomination rapide et le vocabulaire (Price, Meisinger, Louwerse et D'Mello, 2016).

2.2 Une comparaison des trois modèles développementaux de l'acquisition de la lecture

Afin d'avoir une vue d'ensemble des trois modèles développementaux de l'acquisition de la lecture, voici un tableau comparatif élaboré par Ehri (2005) (Tableau 2.1).

Tableau 2.1 Comparaison des trois modèles développementaux de l'acquisition de la lecture

	Frith (1985)	Ehri (1995, 1998, 2005)	Seymour (2008)
Nombre de phases de développement	3	4	4
Prélecteur		Préalphabétique	Prélittératie
Lecteur débutant	Logographique	Alphabétique-partiel	Double fondation : - Logographique - Alphabétique
Lecteur utilisant le décodage	Alphabétique	Alphabétique	Orthographique
Lecteur fluide	Orthographique	Alphabétique consolidé	Morphographique

Source : Traduction libre de Ehri (2005).

Les modèles développementaux de l'acquisition de la lecture de Ehri (1995, 1998, 2005), de Frith (1985) et de Seymour (2008) présentent des similitudes et des différences. En 2007, Ehri a réalisé une synthèse de plusieurs modèles développementaux de l'acquisition de lecture et cette section du cadre de référence se base sur celle-ci.

Tout d'abord, les trois modèles développementaux de l'acquisition de la lecture mentionnés dans la présente recherche font état d'un caractère évolutif d'un stade ou d'une phase à l'autre. Les trois modèles développementaux de l'acquisition de la

lecture reconnaissent les trois mêmes stades ou phases de développement, soit logographique, alphabétique et orthographique. En revanche, la théorie derrière chacune de ces phases diffère légèrement d'un auteur à l'autre. À titre d'exemple : la phase logographique de Frith (1985) repose sur l'utilisation d'indices visuels saillants ou reconnaissance du mot, tandis que pour Seymour (2008), cela repose sur un stockage en mémoire de fragments de mots ainsi que sur la création de liens avec la forme orale du mot. Le modèle de Seymour (2008) se démarque également par l'ajout d'une quatrième phase, la phase morphologique, qui facilite l'identification des mots complexes. Cette capacité d'identifier des mots complexes est essentielle pour le développement du lecteur (Frith, 1985 ; Seymour, 2008).

La principale critique du modèle de Frith (1985) concerne le développement des différents stades qui se fait successivement. Selon Ecalle et Magnan (2002), plusieurs facteurs peuvent influencer le développement des habiletés en lecture d'un élève à un autre. Donc, cela suppose des allers-retours en cours d'apprentissage, ce que le modèle de Frith (1985) ne permet pas.

Tel que présenté dans le tableau comparatif précédent (Tableau 2.1), le modèle de Seymour (2008) est celui qui propose la vue d'ensemble la plus complète du développement de la lecture.

Le tableau 2.1 présente le développement de la lecture selon les trois modèles développementaux de l'acquisition de la lecture et situe la fluidité en lecture en fonction de chacun des modèles. Les trois modèles développementaux de l'acquisition de la lecture présentés précédemment permettent d'identifier certaines divergences et similitudes, et de situer la fluidité en lecture, le but étant d'amener les jeunes lecteurs à lire avec fluidité, de façon à les guider vers la maîtrise de la phase orthographique et, ultimement, à la phase morphographique de Seymour (2008). Dans la prochaine

section, afin d'identifier les composantes de la fluidité en lecture, différentes définitions de la fluidité en lecture sont présentées.

2.3 La définition de la fluidité en lecture

En 2000 le *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) publie son rapport et identifie la fluidité en lecture comme étant une des composantes essentielles du développement de la lecture. À la suite de la publication de ce rapport, depuis environ une douzaine d'années, d'autres chercheurs reconnaissent l'importance que revêt la fluidité en lecture dans le développement de la compétence à lire (Chard, Vaughn et Tyler, 2002 ; Kuhn, Schwanenflugel et Meisinger, 2010 ; Kuhn et Stahl, 2003 ; National Reading Panel, 2000 ; Rasisnki, 2010 ; Rasinski et Hoffman, 2003 ; Rasinski, Reutzel, Chard, et Linan-Thompson, 2011). Cette relation est particulièrement importante au cours des quatre premières années durant lesquelles l'élève se développe comme lecteur (Garcia et Cain, 2014 ; Jenkins *et al.*, 2003). Comme on le sait, la lecture est d'une grande importance dans l'apprentissage scolaire. Les recherches indiquent que lorsque des lecteurs en difficulté passent de la 2^e à la 3^e année, l'écart entre eux et les lecteurs qui n'éprouvent pas de difficulté s'élargit considérablement (Snow, Burns et Griffin, 1998).

Les élèves qui n'ont pas développé de capacités de base sur le plan des correspondances graphèmes-phonèmes et de l'identification de mots ne pourraient apparemment pas améliorer la fluidité en lecture par de simples pratiques de lecture silencieuse indépendante ; des approches visant l'enseignement explicite de la fluidité seraient plus efficaces (Kuhn et Stahl, 2003 ; National Reading Panel, 2000). Plusieurs chercheurs identifient la reconnaissance automatique des mots ainsi que l'exactitude comme des composantes centrales du développement du lecteur fluide (Rasinski, Blachowicz et

Lems, 2006 ; Samuels et Farstrup, 2006). Si les stratégies d'identification des mots écrits ne sont pas suffisamment rapides, les mots déjà lus disparaissent de la mémoire de travail avant que les mots suivants ne puissent être reconnus, ce qui entrave l'établissement de liens entre les mots et, ce faisant, la compréhension du texte dans son ensemble (Kirby, 2006). On comprend alors que l'élève qui ne lit pas avec fluidité ait de la difficulté à comprendre le texte lu et que son niveau de compétence en lecture en soit affecté. Les recherches antérieures portant sur le sujet nous amènent à considérer la fluidité en lecture comme un élément essentiel à la compréhension des textes lus, et donc au développement de la compétence à lire de l'élève au primaire. Les enfants qui éprouvent de la difficulté en lecture à la fin de la 1^{re} année figurent encore parmi les lecteurs les plus faibles une fois rendus en 2^e, 3^e et 4^e année (Good, Gruba et Kaminski, 2002 ; Landerl et Wimmer, 2008 ; Plaza *et al.*, 2002). Une recherche menée par Rasinski, Rikli et Johnston (2009) conclut que le développement de la fluidité en lecture se poursuit même après la fin du primaire, même si sa progression semble stagner à la fin du primaire. Encore selon ces mêmes chercheurs, le développement de la fluidité en lecture, même au secondaire, a beaucoup d'impact sur la compréhension en lecture des élèves.

Kuhn et Stahl (2003) ont défini la fluidité en lecture comme suit : « la fluidité en lecture se manifeste par la capacité à lire un texte suivi avec rapidité, exactitude et prosodie » (p. 5, traduction libre). La définition de Rasinski (2010) se traduit comme suit : « lire avec fluidité réfère à l'habileté du lecteur à lire un texte sans effort et efficacement avec prosodie » (traduction libre). Auparavant, la fluidité se définissait comme le fait de lire rapidement un texte et avec exactitude ; maintenant on y inclut la notion de prosodie (Giasson, 2011). « La prosodie renvoie à l'intonation ou à l'expression qui permet de donner un ton naturel à la lecture » (Giasson, 2011, p. 226). Hudson, Mercer et Lane (2000) identifient trois éléments semblables pour définir la fluidité en lecture : 1) lire avec exactitude un texte suivi ; 2) avoir un rythme de lecture qui ressemble à une

conversation ; 3) lire de façon prosodique. Pour Samuels (2006), l'essence même de la fluidité en lecture est l'habileté à décoder et à comprendre le texte simultanément. D'autres composantes de la fluidité, dont la reconnaissance automatique des mots, la rapidité ainsi que la prosodie, sont simplement des indicateurs qui permettent d'identifier que l'élève lit de façon fluide (Samuels, 2006).

En 1^{re} année, la plupart des élèves lisent mot à mot. En 2^e année, l'élève améliore ses capacités et est capable de lire par groupe de deux à trois mots ; en fin d'année s'ajoute à cela la prosodie. En 3^e année, on peut s'attendre à une lecture courante, mais on retrouve dans les classes ordinaires des niveaux de compétences variables (Giasson, 2011). En 4^e année, le lecteur devrait être capable de faire la transition d'un apprenti lecteur à un lecteur qui lit pour apprendre (Chall, 1996).

À la lumière des différentes définitions et de l'état des connaissances dans le domaine de la fluidité en lecture, le concept de fluidité, dans la présente étude, est défini comme suit : la fluidité en lecture consiste à lire avec rapidité, exactitude et prosodie en vue de sa compréhension (Allington, 2009). Cette définition a été retenue étant donné qu'elle englobe l'acte de lire avec fluidité dans sa globalité : ayant comme point de départ la reconnaissance instantanée de mots, en passant par l'identification de mots avec précision, le tout lu de façon expressive dans le but d'accéder à une meilleure compréhension du texte lu. Les trois composantes de la fluidité en lecture seront présentées en suivant l'ordre proposé par les auteurs recensés, soit la rapidité, l'exactitude et la prosodie, et ce, malgré le fait que nous accordons une grande importance à la composante exactitude.

2.3.1 Les trois composantes de la fluidité en lecture : la rapidité, l'exactitude et la prosodie

2.3.1.1 La rapidité

Kuhn (2008) définit la **rapidité** comme étant la reconnaissance instantanée des mots sans effort conscient ou d'attention ; le lecteur compétent lit avec rapidité la grande majorité des mots qu'il rencontre lors de sa lecture. La rapidité est calculée en nombre de mots correctement lus par minute. La reconnaissance rapide des mots est l'un des précurseurs de la fluidité (Bowers, 1993). La rapidité inclut à la fois l'automatisme et la vitesse de lecture. L'automatisme, essentielle au développement de la fluidité en lecture, fait référence à la reconnaissance automatique des mots, ce qui libère l'attention de l'élève pour se centrer davantage sur la compréhension du message lu. En ce sens, si le lecteur doit consacrer toute son attention sur les mots à lire, il lui en resterait peu pour accéder au sens (Laberge et Samuels, 1974 ; Kuhn et Stahl, 2003). L'automatisme s'acquiert par la pratique, surtout chez le jeune lecteur (Logan, 1997). À titre d'exemple, en 1^{re} année, entre l'hiver et le printemps, l'élève moyen augmentera son nombre de mots correctement lus par minute de 30 mots en comparaison à 18 mots pour un élève en 8^e année, selon le tableau de Hasbrouck et Tindal (2006) présenté au chapitre suivant (Tableau 3.1). L'élève a besoin d'être exposé fréquemment à une grande variété de textes à lire pour faciliter le passage du lecteur qui décode à celui qui lit avec plus d'automatisme (Kuhn et Schwanenflugel, 2008). Selon Logan (1997), lorsque l'élève est exposé à des lettres, des mots, des phrases, bref, lorsqu'il lit, ceux-ci laissent des traces de ces différentes représentations. Un autre aspect qui développe l'automatisme est la répétition qui permet de consolider les traces des différentes représentations visant l'automatisme dans le but de libérer l'attention consacrée à lire les mots pour accéder au sens du message lu (Logan, 1997 ; Samuels, 2006). On dit d'une répétition qu'elle est optimale entre la troisième et la cinquième fois (O'Shea, Sindelar et O'Shea, 1987 ; Rawson et Middleton, 2009 ; Reutzel, 2003). Que ce soit

par la lecture d'une grande variété de textes ou par la répétition de mots, l'automatisme se développe à de multiples niveaux (Logan, 1997 ; Samuels, 2004). Souvent, les recherches sur la fluidité en lecture ne traitent que des résultats obtenus pour la rapidité en lecture, c'est-à-dire le nombre de mots correctement lus par minute, pour mesurer la progression des lecteurs (Deno, 1985 ; Deno, Mirkin et Chiang, 1982 ; Marston, 1989 ; Rasinski 2004). Selon Rasinski, Rikli et Johnston (2009), la rapidité en lecture à elle seule ne permet pas de dresser un portrait complet du développement de la fluidité en lecture de l'élève. Cette vision de définir la fluidité en lecture par la rapidité à elle seule a des répercussions dans les classes ordinaires, chez les enseignants et les élèves, où l'on met l'accent sur l'augmentation du nombre de mots correctement lus par minute, soit la rapidité, au détriment des autres composantes toutes aussi importantes (Rasinski, 2006 ; Samuels, 2007).

Rasinski, Padak, Linek et Sturtevant (1994) ont développé le programme de lecture FDL (*Fluency Development Lesson*) qui vise le développement de la fluidité en lecture chez des élèves en difficulté. Le programme a été expérimenté auprès de 35 élèves de 1^{re} à la 3^e année du primaire ayant des retards importants en lecture. À la suite de l'expérimentation, tous les 35 élèves ont augmenté significativement leur rapidité en lecture.

2.3.1.2 L'exactitude

Le *National Reading Panel* (2000) reconnaît **l'exactitude** comme étant un élément essentiel à la fluidité, et Kuhn (2008) ajoute que celle-ci est nécessaire à la construction de sens. L'exactitude fait référence à la capacité du lecteur à identifier des mots écrits le plus exactement possible : un lecteur compétent aura un haut taux d'exactitude (Kuhn, 2008 ; Torgesen et Hudson, 2006). Cela fait référence à la capacité du lecteur

à reconnaître instantanément des mots fréquents sans avoir à les décoder (Kuhn, 2008). Il s'agit de la conversion la plus exacte des graphèmes en phonèmes (Ellery, 2009). Elle se mesure en comptant le nombre de mots correctement lus par rapport au nombre total de mots lus en une minute dans le texte pour établir le pourcentage d'exactitude multiplié par 100. Pour bien comprendre un texte, l'élève doit être capable de lire avec exactitude la majorité des mots qui le composent, sinon la compréhension pourrait être accessible difficilement. Le lecteur compétent peut non seulement lire les mots avec un haut taux d'exactitude, mais aussi bien reconnaître la majorité des mots instantanément (Kuhn, 2008). Pour le lecteur débutant, le décodage des mots requiert une attention soutenue laissant peu de temps d'attention pour accéder au sens, cela réfère à la théorie de Laberge et Samuels (1974). Plusieurs chercheurs abondent dans le sens que l'exactitude se développe par la pratique de la lecture de mots, ainsi que par la lecture d'une grande variété de textes (Kuhn et al., 2010 ; Rasinski et al., 2011). Par la pratique et la répétition, le lecteur devient de plus en plus habile à reconnaître une multitude de mots l'aidant par le fait même à devenir un lecteur compétent. Selon Torgesen (2006), il suffit que l'élève revoie les mêmes mots entre trois à huit fois pour les reconnaître instantanément.

2.3.1.3 La prosodie

Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Stahl, Wisenbaker (2004) définissent **la prosodie** en lecture comme suit :

[...] passer de la lecture monotone à une lecture tenant compte des indices visuels [virgule] pour arriver à une lecture marquée par des variations naturelles de l'intonation, du ton et du rythme à mesure que le texte est lu de façon expressive pour souligner le sens. (traduction libre)

Lire des textes simples de façon prosodique en 1^{re} année serait un prédicteur de la compréhension en lecture de textes plus complexes deux ans plus tard (Miller et Schwanenflugel, 2006). En 2008, Kuhn définit la prosodie comme suit : les aspects de la lecture tels que les changements de tonalité et le phrasé approprié qui, lorsqu'ils sont pris ensemble, créent un rendu expressif d'un texte (traduction libre). Pour plusieurs chercheurs, la prosodie, ou lecture expressive, inclut les notions d'intonation, de tempo et le phrasé approprié (Erekson, 2003 ; Kuhn, 2011 ; Kuhn et Stahl, 2003). Selon Richards (2000), la prosodie est l'habileté à lire à haute voix en utilisant de façon efficace la ponctuation et les liaisons dans le but de produire une lecture qui s'apparente à la langue parlée.

D'après Truss (2004), les éléments prosodiques d'un texte sont le plus souvent des marques de ponctuation. De plus, pour elle, ces marques de ponctuation dictent comment lire, un peu à la manière d'un musicien qui lit les notes de musique pour savoir quoi jouer. Une étude plus récente indique que la prosodie contribuerait plus que l'automatisme à la compréhension en lecture (Benjamin, Schwanenflugel, Kuhn, 2009). Selon Deeney (2010), une lecture prosodique ou expressive ressemble au langage oral par les inflexions, le ton et le rythme. Une lecture prosodique est un signe que le lecteur construit activement le sens du message lu (Torgesen et Hudson, 2006). Les difficultés en lecture seraient causées, selon Schreiber (1980), par l'absence d'indices prosodiques lors de la lecture de l'élève, soit un manque d'intonation ou une déficience par rapport à la lecture par groupe de mots fonctionnels. D'autres chercheurs (dont Allington, 1983 ; Dowhower, 1991 ; Hudson, Lane et Pullen, 2005 ; Kuhn, 2005 ; Kuhn et Stahl, 2003) sont d'accord sur le fait que la définition de la fluidité en lecture devrait maintenant inclure la notion de prosodie ou d'expression. De plus en plus de chercheurs identifient la prosodie comme étant une composante essentielle du développement de la fluidité en lecture (Allington, 1983 ; Kuhn et Stahl, 2003 ; National Reading Panel, 2000 ; Rasinski et Hoffman, 2003). Cependant, cette composante essentielle est moins

souvent abordée par les recherches en lecture (Rasinski, 2006). Des recherches identifient un lien causal entre la prosodie et la compréhension en lecture auprès d'élèves en 3^e année du primaire (Miller et Schwanenflugel, 2006) de même qu'en 4^e année du primaire (Whalley et Hansen, 2006). De plus, la prosodie pourrait jouer un rôle important dans la motivation à lire de l'élève étant donné qu'elle facilite la compréhension du message lu (Morrow et Asbury, 2003).

Whalley et Hansen (2006) ont mené une étude pour déterminer la relation entre la prosodie et l'habileté à lire. L'étude s'est déroulée en Australie auprès de 81 élèves de 4^e année. Après l'étude, ces auteurs ont relevé qu'il existe bel et bien une relation entre la prosodie et l'habileté à lire ou à comprendre le message lu. Les auteurs amènent l'idée que la prosodie fait partie de la phonologie, car elle aide à la reconnaissance du mot ainsi qu'à la manipulation des différents segments de sons dans le mot. De plus, Whalley et Hansen (2006) concluent que les compétences prosodiques aident directement à la compréhension. Les conclusions de Whalley et Hansen (2006) confirment celles de Miller et Schwanenflugel (2006) et de Schwanenflugel *et al.* (2004).

Miller et Schwanenflugel (2006) ont voulu déterminer le rôle de la prosodie dans l'apprentissage de la lecture. L'analyse porte sur 80 élèves de 3^e année. Le texte utilisé était syntaxiquement complexe. Ils ont pu établir une relation entre la prosodie et l'apprentissage de la lecture. Un des éléments les plus probants de la prosodie serait la variation dans l'intonation. Cependant, aucun de ces chercheurs n'a pu clairement établir la réciprocité qui existe entre les deux.

En 2008, dans une étude menée auprès d'élèves de 5^e année du primaire, Klauda et Guthrie en arrivent à la conclusion qu'il existe bien une relation bidirectionnelle entre la prosodie et la compréhension en lecture, qui s'établit dans le temps, à la suite d'une

période d'intervention de 12 semaines. Ceci serait en lien avec les écrits de Samuels et Laberge (1974), selon la théorie de l'automatisme qui dit que le décodage des mots requiert énormément d'attention laissant peu de temps pour accéder au sens. Donc, une fois que l'élève parvient à lire avec plus d'automatisme, il aura une plus grande charge attentionnelle disponible pour comprendre ce qu'il lit. Encore dans l'étude de Klauda et Guthrie (2008), les résultats montrent que ce sont les élèves qui ont obtenu les meilleurs résultats en compréhension de lecture qui ont également obtenu les meilleurs résultats en ce qui a trait à la prosodie en lecture.

En 2014, Lai, Benjamin, Schwanenflugel et Kuhn examinent à nouveau la relation entre la prosodie et la compréhension en lecture, mais cette fois auprès d'élèves de 2e année du primaire. En conclusion, les chercheurs n'arrivent pas à la même conclusion que Klauda et Guthrie (2008). En 2e année du primaire, la fluidité en lecture est encore en développement, il est alors plus difficile de parler de compréhension à ce moment.

Dans une étude québécoise, Arcand et Dion (2014) ont voulu établir un lien entre la prosodie et la compréhension en lecture. L'étude portait sur deux aspects de la prosodie, soit l'identification des pauses inappropriées en cours de lecture ainsi que l'attention à la ponctuation. Ils tentaient d'établir une relation entre la prosodie et la compréhension en lecture auprès de 33 élèves de 2e année du primaire au Québec. Les résultats obtenus ont permis d'établir des liens entre les deux aspects de la prosodie et la compréhension en lecture. Selon ces mêmes auteurs, il ne serait pas efficace d'encourager les élèves à lire plus rapidement avec exactitude au détriment de la prosodie. Les trois composantes ont leur importance et favorisent le développement de la fluidité en lecture.

Les chercheurs Veenendaal, Groen et Verhoeven (2016) ont mené une étude longitudinale sur la relation bidirectionnelle entre la prosodie et la compréhension auprès d'élèves de la 4^e à la 6^e année du primaire. Ces chercheurs en arrivent à la conclusion que la prosodie doit être suffisamment développée avant d'être en mesure de contribuer à la compréhension en lecture. Selon eux, la bidirectionnalité entre la prosodie et la compréhension dépend du niveau scolaire.

Bref, la contribution de la fluidité à la compréhension en lecture est bien établie pour plusieurs chercheurs, mais la question de la directionnalité reste encore à élucider (Klauda, Guthrie, 2008 ; Kuhn et Stahl, 2003 ; Schwanenflugel et al., 2006).

En conclusion, ces recherches suggèrent que les interventions offertes aux élèves dès la 1^{re} année sont associées à des gains plus importants comparativement à celles offertes aux élèves de 2^e et 3^e année du primaire (Wanzek et Vaughn, 2007). Tout cela pourrait être dû au fait que les difficultés auxquelles font face les élèves de 2^e et 3^e année sont plus complexes que celles d'un lecteur de 1^{re} année du primaire, rendant par le fait même les gains plus difficiles à obtenir.

2.4 Les principes à la base de l'élaboration d'un programme d'activités pédagogiques

La fluidité en lecture s'avère une compétence complexe à développer chez les élèves. Une recherche scientifique sur la lecture (Torgesen, 2006) a identifié quelques critères importants à considérer pour l'élaboration d'un programme d'activités pédagogiques efficace auprès d'élèves ayant des difficultés en lecture. Voici ces quelques critères : agir rapidement dès l'apparition de difficultés ou de retards ; allonger le temps d'intervention, proposer des blocs de travail d'une durée de 90 minutes ; multiplier les

occasions afin que l'élève puisse lire et recevoir de la rétroaction sur sa lecture ; travailler avec de petits groupes de travail en plus de créer un climat de confiance et des activités signifiantes et motivantes.

Les recherches confirment que, pour la plupart des élèves, l'apprentissage de la lecture se fera sans problème, alors que d'autres requièrent un enseignement de qualité qui inclut à la fois un enseignement systématique et séquentiel de la part de l'enseignant, jumelé à de l'enseignement explicite (Chall, 2000 ; Duffy, 2004 ; National Reading Panel, 2000).

Rasinski (2003) identifie quant à lui quatre principes de base qu'il faudrait intégrer à notre enseignement de la fluidité : a) l'élève doit avoir la chance d'entendre un lecteur compétent lire, cela lui permet d'avoir un modèle d'une lecture fluide ; b) l'élève doit pouvoir recevoir de la rétroaction de la part d'un lecteur compétent ; c) on doit accorder suffisamment d'importance à une lecture prosodique et non à une lecture mot à mot ; d) on doit fournir à l'élève de multiples occasions de lire des textes variés. À cela s'ajoute un des éléments les plus importants dans le développement de la fluidité en lecture : la lecture orale répétée (Kuhn, Schwanenflugel et Meisinger, 2010 ; Mostow et Beck, 2005).

Plusieurs autres chercheurs suggèrent également de jumeler à la fois l'enseignement explicite, la lecture orale répétée et de fournir de la rétroaction à l'élève. Cette rétroaction doit être intégrée à notre enseignement de la lecture (Chard, Vaughn et Tyler, 2002 ; O'Connor, White et Swanson, 2007 ; Vadasy et Sanders, 2008). L'enseignement explicite serait bénéfique, plus particulièrement en ce qui a trait au modelage, puisqu'il permet de morceler la tâche en petites unités en respectant une séquence graduée allant du plus simple au plus complexe, ce qui permet de respecter les limites de la mémoire de travail (Rosenshine, 2008 ; Rupley, 2009).

Le rapport publié par le *National Reading Panel* en 2000 identifie certaines balises quant à l'élaboration d'un programme d'enseignement efficace de la fluidité en lecture au primaire. Ce dernier suggère d'utiliser l'enseignement explicite, des textes variés et riches et d'en modéliser la lecture ; de relire le texte à plusieurs reprises (lecture orale répétée) ; d'évaluer régulièrement les progrès des élèves ; de prévoir des périodes d'enseignement de la fluidité en lecture allant de 15 à 30 minutes chaque jour ; et de fournir aux élèves l'occasion de lire devant d'autres élèves (par exemple, avec le théâtre de lecteurs).

Des recensions de recherches ainsi que certaines méta-analyses identifient quelques critères que l'on devrait considérer dans l'élaboration d'un programme d'enseignement de la fluidité auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage en lecture. Ces critères sont : d'utiliser l'enseignement explicite, de multiplier les occasions lors desquelles l'élève peut lire tout en recevant de la rétroaction et laisser suffisamment de place à l'élève pour qu'il soit actif dans ses apprentissages (choix de livres, etc.) (Foorman et Torgesen, 2001; Gersten *et al.*, 2008; National Reading Panel, 2000; Snow, Burns et Griffin, 1998; Swanson, 1999; Torgesen, 2004; Wanzek et Vaughn, 2007).

Plusieurs autres chercheurs recommandent d'inclure les éléments suivants dans l'élaboration d'un programme d'enseignement de la fluidité en lecture : les périodes de lecture devraient être d'une durée de 10 à 20 minutes par jour, permettre à l'élève de lire à haute voix et de recevoir de la rétroaction (Kuhn et Stahl, 2003 ; Mercer et Campbell, 1998 ; Meyer et Felton, 1999 ; Wolf et Bowers, 1999).

Le choix des textes utilisés auprès des élèves est également d'une grande importance puisqu'il est suggéré qu'ils correspondent au niveau de compétence en lecture de l'élève. Dans les travaux de Marie Clay (1991), celle-ci insiste sur l'importance d'offrir

des textes correspondant à la zone proximale de développement de l'élève pour aider au développement de la fluidité en lecture.

Nous avons recensé quatre programmes venant des États-Unis qui favoriseraient le développement de la fluidité en lecture auprès d'élèves du primaire.

Le premier programme porte le nom de FORI (*fluency-oriented reading instruction*) de Stahl et Heubach (2005). Il intègre à la fois la lecture orale répétée, la lecture à l'unisson, la lecture en duo et la lecture partagée. Ce programme se déroule sur une semaine et a été élaboré à la base pour contribuer à améliorer la fluidité auprès d'élèves en grande difficulté en lecture de 2^e année du primaire. Dans ce programme, l'enseignant relit chaque jour le même texte avec les élèves en abordant les différentes activités pédagogiques (la lecture à l'unisson, la lecture en duo et la lecture partagée). Une étude menée auprès de 105 élèves de 2^e année du primaire utilisant le programme FORI a révélé que les élèves ont fait des gains significatifs en fluidité de lecture. Au terme de la recherche, seulement 2 des 105 élèves participants atteignaient un niveau de lecture en deçà des attentes pour des élèves de 2^e année du primaire.

Le second programme, le FDL (*fluency development lesson*) de Rasinski *et al.* (1994), intègre à la fois la lecture orale répétée, la lecture à l'unisson, la lecture en duo et la lecture partagée. Ce programme se déroule également sur une semaine ; il propose l'utilisation de courts textes ainsi que de poèmes, et a été élaboré pour cibler le développement de la fluidité en lecture, qui, selon les chercheurs (Rasinski *et al.*, 1994), constitue une grande lacune chez la plupart des lecteurs du primaire. Rasinski *et al.* (1994) ont implanté le programme FDL d'octobre à mai auprès d'élèves de 2^e année du primaire. Les résultats font ressortir des gains significatifs en fluidité de lecture ainsi qu'en lecture de façon générale. D'autres études menées auprès d'élèves de 1^{re} année font également ressortir des gains similaires (Rasinski et Stevenson, 2005). S'ajoute

plus tard à ce programme un volet d'interventions à faire à la maison, avec le parent, nommé « *Fast Start* » (Padak et Rasinski, 2004, 2008).

Le troisième programme, le FOOR (*fluency-oriented oral reading*) de Kuhn et Stahl (2003), combine à la fois la lecture orale répétée, la lecture à l'unisson, la lecture en duo et la lecture partagée. Ce programme s'adresse principalement à de petits groupes de cinq ou six élèves. Les chercheurs suggèrent de réaliser ce programme à raison de trois fois par semaine pour une durée de 15 à 20 minutes par séance. Des études menées auprès d'élèves de 2^e année du primaire par Kuhn (2004, 2005) montrent que les élèves ayant bénéficié du programme ont réalisé des gains significatifs en fluidité de lecture comparativement au groupe témoin.

Un nouveau programme d'interventions nommé *Helping Early Literacy with Practice Strategies* (HELPS) a été implanté en 2011 auprès d'élèves de 2^e année du primaire (Begeny, Mitchell, Whitehouse, Samuels et Stage, 2011). Ce programme combine à la fois plusieurs interventions ayant démontré scientifiquement leur efficacité dans des méta-analyses (Chard, Vaughn et Tyler, 2002 ; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000 ; Therrien, 2004). Ce programme est destiné aux élèves de 2^e année du primaire éprouvant de la difficulté en lecture et est mis sur pied par les enseignants. De la mi-octobre au début avril, le programme HELPS offrait des périodes de dix minutes, trois fois par semaine. À la suite de l'expérimentation, des gains statistiquement significatifs de taille moyenne à élevée ont été notés pour plusieurs composantes évaluées pour le groupe expérimental comparativement au groupe témoin. Ces faits sont cohérents avec les propos des méta-analyses qui montrent que le fait de jumeler plusieurs interventions ayant démontré scientifiquement leur efficacité générerait des effets de taille moyenne à élevée (NICHD, 2000 ; Therrien, 2004).

Les quatre programmes que nous venons de présenter ont été expérimentés aux États-Unis, en classe ordinaire auprès d'élèves tout-venant de 2^e année du primaire. Le programme d'activités pédagogiques élaboré dans le cadre de la présente étude s'est inspiré des quatre programmes présentés précédemment. Dans les lignes qui suivent, le modèle RAI vous sera présenté. Nous nous sommes inspirée de ce modèle pour organiser et structurer nos activités pédagogiques sur trois paliers d'intervention. Nous utilisons les termes « en s'inspirant de » puisque nous n'avons pas respecté tous les critères prescrits dans le cadre du modèle RAI. Dans le cas de la présente thèse, les activités pédagogiques au palier 2 ont débuté immédiatement après le prétest, alors que dans le modèle RAI, les interventions débutent après plusieurs semaines d'intervention au palier 1. De plus, le nombre de périodes d'intervention suggéré par les chercheurs n'a pu être respecté étant donné les contraintes budgétaires des milieux scolaires dans lesquels la recherche a eu lieu (Harlacher *et al.*, 2014).

2.5 Le modèle Réponse à l'intervention (RAI)

Le modèle Réponse à l'intervention (RAI) provient des États-Unis où il est connu sous le terme de *Response to intervention* (RTI). Il vise à répondre aux différents défis que posent les classes ordinaires d'aujourd'hui. Aux États-Unis, le modèle RAI fait l'objet de plusieurs études scientifiques et l'expérimentation de ce modèle systémique est obligatoire dans certains états afin d'améliorer les chances de réussite de tous les élèves. Étant donné le peu de recherches qui existent sur le modèle RAI et que son implantation est récente au Québec, les différents intervenants scolaires se sentent parfois démunis face à ce modèle, autant du côté des enseignants que des orthopédagogues. En 2013, le modèle RAI en était à ses balbutiements au Québec. De plus, il existe très peu de recherches en contexte québécois sur les activités pédagogiques visant la progression de la fluidité en lecture chez les élèves en difficulté

d'apprentissage aux paliers 2 et 3 de ce modèle. Une équipe composée de Desrochers, Laplante et Brodeur (2015) a mené une étude sur le modèle RAI à la Commission scolaire des Draveurs. Cette étude portait sur l'enseignement des lettres en maternelle et les résultats montrent des effets bénéfiques sur l'apprentissage des lettres auprès de ces élèves. Présentement, l'équipe de Desrochers mène une étude sur trois ans auprès d'une commission scolaire sur la Rive-Sud de Montréal qui s'intéresse au développement de la lecture et qui cible des élèves de la maternelle à la 2^e année du primaire dans quelques écoles pilotes sélectionnées. Pour l'instant, des effets bénéfiques de cette expérimentation sont constatés, mais les résultats ne sont pas encore disponibles. Au moment de l'expérimentation, comme mentionné précédemment, le modèle RAI était déjà implanté au sein de la commission scolaire où avait lieu la présente recherche.

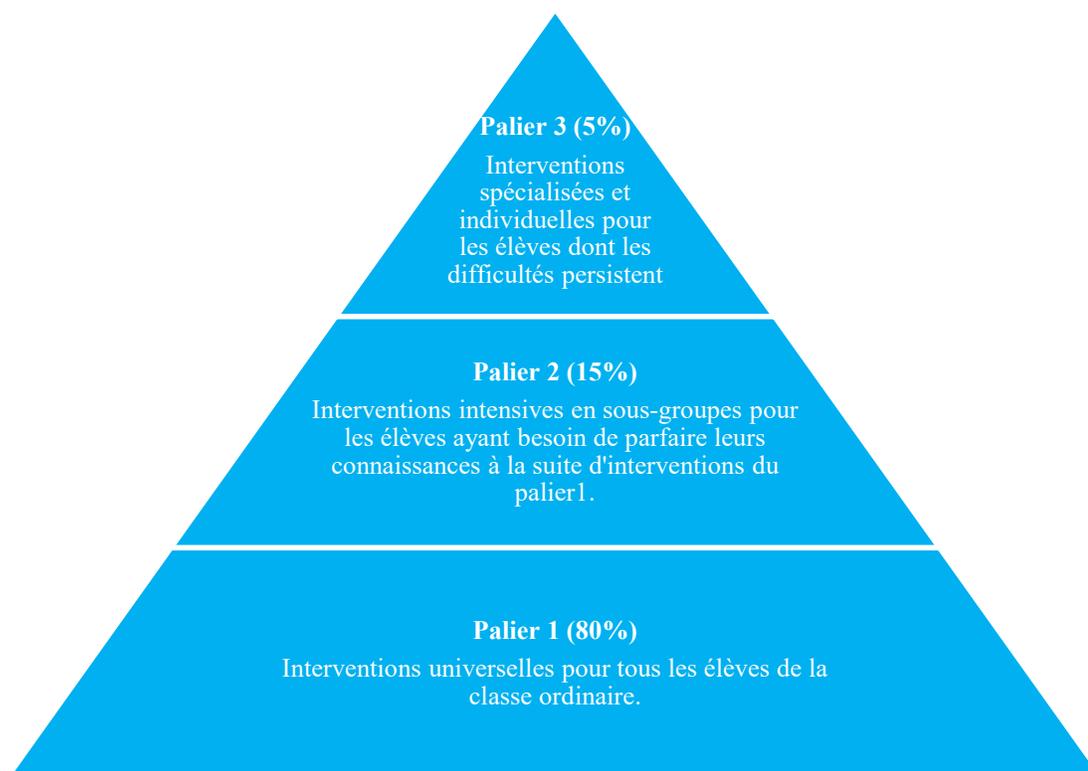
Le modèle RAI se fonde sur cinq principes fondamentaux : 1) tous les élèves peuvent apprendre ; 2) des évaluations de qualité fournissent une multitude d'informations sur les pratiques pédagogiques à mettre en place ; 3) un enseignement basé sur la recherche peut faire la différence ; 4) le développement de relations positives en classe ordinaire favorise l'apprentissage ; et 5) le travail en équipe entre les intervenants scolaires est à privilégier (Whitten *et al.*, 2012).

Les agences gouvernementales américaines, en quête de pratiques d'excellence pour prévenir et intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, ont soulevé que le modèle RAI s'avère le modèle d'intervention précoce et d'évaluation le « plus prometteur » pour repérer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans le *National Summit on Learning Disabilities* (2001). En 2004, l'*Individuals with Disabilities Education ACT* arrive au même constat. Dans certains États américains, l'expérimentation du modèle RAI est obligatoire. Ailleurs, comme il serait souvent difficile d'identifier les élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles, on adopte

plutôt le « *waiting to fail* » ou « attendre l'échec », c'est-à-dire que l'on attend que l'élève soit en échec pour intervenir, faute de moyens efficaces de le prévenir. Le modèle RAI est basée sur l'évaluation ainsi que sur la prévention des difficultés d'apprentissage (Vaughn et Fuchs, 2003), il s'agit d'une approche considérée comme proactive qui vise à évaluer tous les élèves, à suivre leurs progrès et à offrir des interventions en petits groupes pour les élèves identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage. Afin d'améliorer la qualité de l'enseignement, et ainsi réduire le nombre d'élèves en difficulté, le modèle RAI s'avère prometteur (Lembke, McMaster et Stecker, 2010). L'accent est mis sur l'intervention pédagogique efficace dans le but de prévenir l'échec scolaire. Ce modèle est également un outil qui contribuerait à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans la classe ordinaire (Whitten, Esteves et Woodrow, 2012). En général, les études portant sur l'implantation du modèle RAI au sein d'écoles primaires rendent les élèves plus performants en lecture et accusent une diminution du nombre d'élèves en difficulté en lecture (Bollman, Silbergliitt et Gibbons, 2007 ; Mellard, Frey et Woods, 2012 ; VanDerHeyden, Witt et Gilbertson, 2007). Dans une étude récente menée par O'Connor, Bocian, Beach, Sanchez et Flynn (2013), ceux-ci ont suivi une cohorte d'élèves en difficulté de la 1^{re} à la 4^e année du primaire, et l'ont comparée à un groupe témoin. À la fin de la 4^e année du primaire, les résultats indiquent que seulement 3,4 % des élèves éprouvent toujours de la difficulté comparativement à 5 % des élèves pour le groupe témoin.

Il s'agit d'un modèle d'intervention présenté selon trois paliers d'interventions (voir Figure 2.4). Au premier palier, l'enseignant intervient, en classe ordinaire, au moyen de pratiques ou de méthodes pédagogiques appuyées par la recherche. Un dépistage systématique des compétences en lecture, plus particulièrement dans le cas présent de leur fluidité en lecture, de tous les élèves s'effectue au moins trois fois par année. Au deuxième palier, un enseignement supplémentaire est offert (soit par l'enseignante ou l'orthopédagogue) en petits groupes, les activités pédagogiques proposées doivent

d'abord avoir prouvé scientifiquement leur efficacité en plus d'être axées sur les besoins des élèves et assurer tout au long un suivi des progrès de ces élèves. Au troisième palier, l'intervention est intensive et effectuée par l'orthopédagogue en plus d'être adaptée aux besoins individuels de l'élève, tout en assurant un suivi systématique de ses progrès. Ce qui diffère entre les paliers 2 et 3 est relatif à la durée de la période de participation des élèves à chacun des paliers, la fréquence ainsi que le nombre d'élèves par sous-groupe et la proximité de la rétroaction (Vaughn, Denton et Fletcher, 2010 ; Vaughn, Wanzek, Woodruff et Linan-Thompson, 2007). Dans le cadre d'une démarche d'interventions visant à favoriser le développement de la compétence à lire chez les 10 à 15 ans, le MELS (2011) a conçu un référentiel d'interventions en lecture suggérant d'ailleurs l'utilisation de ce modèle à trois paliers.



Source : inspiré de Vaughn et Klingner (2007)

Figure 2.4 Modèle d'intervention à trois paliers RAI (Réponse à l'intervention)

Aux États-Unis, plusieurs chercheurs ont mené des études afin d'identifier les conditions idéales pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage aux paliers 2 et 3 du modèle RAI. Quant à la durée de l'intervention, les chercheurs suggèrent entre 8 à 15 semaines pour les interventions au palier 2, et 20 semaines et plus pour celles effectuées au palier 3 (Harlacher, Sanford et Nelson Walker, 2014 ; Vaughn et Klingner 2007 ; Vaughn, Wanzek et Murray, 2012). En ce qui a trait au nombre d'élèves par sous-groupe, au palier 2 on recommande huit élèves au maximum (Chard et Ham, 2008 ; Harlacher *et al.*, 2014) et deux élèves par sous-groupe au palier 3 (Chard et Ham, 2008 ; Denton, Fletcher, Simos, Papanicolaou et Anthony, 2007 ; Harlacher *et al.*, 2014). De plus, on suggère 3 périodes de 50 minutes d'intervention par semaine au palier 2 (Denton *et al.*, 2007 ; Harlacher *et al.*, 2014) ; et 5 périodes de 50 minutes d'intervention par semaine au palier 3 (Abbott *et al.*, 2008 ; Harlacher *et al.*, 2014 ; Vaughn et Klingner, 2007). Au palier 2, les interventions doivent être intensives afin d'améliorer les résultats des élèves en difficulté tout en leur permettant de progresser rapidement afin de réduire l'écart entre eux et les élèves plus performants (Vaughn *et al.*, 2010). Bien entendu, les chercheurs y vont de leurs suggestions, mais il faut également conjuguer ces recommandations avec les contraintes du milieu scolaire lorsqu'on souhaite l'implanter dans une commission scolaire québécoise.

Selon plusieurs chercheurs, l'enseignement efficace de la lecture en contexte de classe ordinaire est suffisant pour assurer le progrès d'environ 70 à 80 % des élèves (Vaughn *et al.*, 2007). De 20 % à 30 % auraient besoin d'une intervention d'appoint et 5 % à 10 % d'interventions intensives (Vaughn et Klingner, 2007). Plusieurs études montrent que le modèle RAI améliore l'apprentissage des élèves en difficulté, en plus d'en diminuer le nombre et de réduire le redoublement (Fuchs, Fuchs et Vaughn, 2008 ; O'Connor, Harty et Fulmer, 2005 ; Sanderson Murray, Woodruff et Vaughn, 2010).

La recherche démontre qu'il y a beaucoup d'élèves qui éprouvent des difficultés en lecture malgré les interventions supplémentaires mises en place pour eux (Lam et McMaster, 2014). De 2 % à 6 % des lecteurs débutants ne répondraient pas de façon efficace aux interventions (Torgesen, 2000) et environ 20 % à 25 % des élèves en difficulté ne progresseraient pas suffisamment à la suite des différentes interventions mises en place (Fuchs et Fuchs, 2015). Ces élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en lecture nécessitent des interventions intensives et ciblées dans un contexte de petits groupes. Le modèle RAI pourrait fournir un tel cadre d'intervention avec ses trois paliers d'interventions.

Bien que le modèle RAI semble prometteur, il n'en demeure pas moins que, depuis sa mise en œuvre, certains chercheurs (Whitten, Esteves et Woodrow, 2012) ont identifié quelques difficultés associées à ce modèle : 1) un manque de formation du personnel ainsi qu'une certaine confusion qui règne autour de la communauté scolaire à la suite des changements de rôles et de pratiques de chacun des intervenants. De plus, 2) on minimise l'importance de répertorier différentes stratégies ou activités pédagogiques ayant démontré leur efficacité lors de recherches empiriques. Enfin, 3) une perception fautive concernant les élèves qui pourraient bénéficier de ce modèle. Selon ces auteurs, les intervenants pensent que ce modèle s'adresse seulement aux élèves en difficulté d'apprentissage, et ils sous-estiment les coûts reliés à sa mise en œuvre (formation du personnel, temps de concertation, etc.).

2.6 Des recherches portant sur le modèle RAI et la fluidité en lecture

Plusieurs recherches ayant porté sur le modèle RAI ont été réalisées aux États-Unis et certaines plus récemment au Canada. Cependant, peu de recherches portent à la fois

sur le modèle RAI et sur le développement des trois composantes de la fluidité en lecture.

O'Connor *et al.* (2002) ont mené une recherche auprès d'élèves en difficulté de lecture de la 2^e à la 5^e année du primaire et ont constaté des gains importants au niveau de la rapidité en lecture après des interventions plus soutenues sur une période de huit à dix semaines. Une étude longitudinale fut menée par O'Connor, Harty et Fulmer (2005) allant de la maternelle à la 3^e année du primaire en utilisant le modèle RAI pour intervenir auprès de cette population d'élèves. Les chercheurs souhaitaient mesurer les effets de l'intervention ciblée dès la maternelle une fois les élèves rendus en 3^e année du primaire. À chacun des paliers du modèle RAI, les interventions diffèrent : au palier 1, l'enseignant emploie des stratégies d'enseignement ayant démontré leur efficacité scientifique auprès de leurs élèves ; au palier 2, les élèves ayant été identifiés comme étant en difficulté, selon les critères établis par les chercheurs, bénéficient d'activités pédagogiques ciblées supplémentaires à raison de 10 à 15 minutes, 3 fois par semaine ; au palier 3, les élèves bénéficient d'activités pédagogiques ciblées répondant spécifiquement à leurs besoins à raison de 30 minutes, 5 fois par semaine. En comparant les résultats des élèves de 3^e année du primaire ayant été identifiés comme étant à risque en maternelle, les chercheurs en sont arrivés à la conclusion que ceux-ci ont fait des gains significatifs en ce qui a trait au décodage, à l'identification des mots, à la fluidité ainsi qu'à la compréhension en lecture.

Denton et Hocker (2006) ont mené une recherche s'intéressant au palier 2 du modèle RAI. Les élèves de 1^{re} et de 2^e année ont bénéficié d'interventions pour développer la fluidité en lecture, d'une durée de 40 minutes, 5 fois par semaine, en groupe de 3 élèves, et ce, d'octobre à mai. Par la suite, les élèves n'ayant pas progressé suffisamment selon les critères préétablis étaient sélectionnés pour des interventions au palier 3. Les chercheurs ont noté des gains importants pour la plupart des élèves en

difficulté à la suite des interventions au palier 3, comparativement au groupe contrôle. Dans leur recherche, Denton et Hocker (2006) relèvent la grande variabilité des résultats obtenus par les élèves au palier 3 du modèle RAI. En 2013, Denton *et al.* rajoutent que les élèves qui ne démontrent pas suffisamment de progrès à la suite des interventions au palier 3 nécessiteraient une plus longue période d'intervention. Ils émettent l'hypothèse qu'il est également possible que les élèves aux paliers 2 et 3 qui ne démontrent pas de progrès importants puissent avoir des difficultés de langage (Denton *et al.*, 2013).

En 2010, Sanderson Murray *et al.* ont mené une étude longitudinale utilisant le modèle RAI pour intervenir en lecture auprès d'élèves en difficulté et à risque d'un redoublement en 1^{re} année du primaire. Les chercheurs voulaient identifier si ce modèle d'intervention à trois paliers pouvait prévenir et même réduire le nombre de reprises en 1^{re} année du primaire. En conclusion, la reprise de la 1^{re} année a diminué de 47 % durant les deux ans d'utilisation du modèle RAI.

O'Connor, Gutierrez *et al.* (2013) se sont quant à eux intéressés aux effets de la durée de l'intervention sous différentes formes auprès d'élèves de la 1^{re} à la 4^e année du primaire au palier 2 du modèle RAI. Les interventions mises de l'avant dans cette recherche considéraient la lecture orale répétée à un adulte avec rétroaction. Ces chercheurs proposent des blocs d'interventions sur sept semaines consécutives et, à la suite de l'expérimentation, les chercheurs constatent que les gains les plus importants surviennent une fois que l'élève a fait un deuxième bloc d'interventions de sept semaines, soit au terme de quatorze semaines. Ces mêmes chercheurs constatent que les élèves ont fait des gains de 0,5 mot correctement lu par minute, soit une amélioration de la rapidité en lecture, à la suite du deuxième bloc d'interventions. L'étude démontre également que le fait de consacrer 10 ou 20 minutes par période d'intervention aurait très peu d'effets pour les élèves de 2^e année du primaire.

Cependant, les gains sont plus importants auprès des élèves de 4^e année du primaire auprès desquels on avait consacré 20 minutes par période d'intervention.

Alors, peu de recherches combinent à la fois le modèle RAI, les trois composantes de la fluidité de lecture aux trois niveaux scolaires. Les recherches mentionnées précédemment travaillent, pour la plupart, le palier 2 du modèle RAI. Il est possible également d'observer que la durée, l'intensité des différentes interventions ainsi que le niveau scolaire à l'étude diffèrent d'une recherche à l'autre. En plus, ces recherches ciblent souvent une seule composante de la fluidité, alors que dans le cas de la présente recherche, les trois composantes ont été sélectionnées. Ces recherches, pour la plupart, auraient pu être reproduites au Québec, sauf en ce qui concerne les supports écrits utilisés avec les élèves pour l'expérimentation. En ce qui concerne la recherche d'Arcand et Dion (2014), qui se déroule déjà en contexte québécois, elle ne cible que la prosodie en lien avec la compréhension, mais pourrait très bien être reproduite dans d'autres milieux scolaires au Québec.

2.7 Des recherches portant sur des activités pédagogiques pour développer la fluidité en lecture

La présente étude vise à élaborer et à mettre à l'essai un programme d'activités pédagogiques et d'en démontrer scientifiquement son efficacité en ce qui a trait au développement de la fluidité en lecture. La prochaine section présente les activités pédagogiques qui contribuent à mettre en pratique la lecture orale répétée ainsi que des résultats de recherche s'y rapportant.

2.7.1 La lecture orale répétée

La lecture orale répétée est l'une des activités pédagogiques qui permettraient de développer la fluidité en lecture. En 1979, Samuels propose plusieurs types d'activités pédagogiques qui recommandent la lecture orale répétée ; depuis, plusieurs d'entre elles ont fait l'objet d'études. Au fil du temps, la lecture orale répétée demeure l'une des interventions les plus bénéfiques et toujours utilisées pour améliorer l'exactitude ainsi que la rapidité en lecture (Kuhn, 2011 ; Kuhn et Stahl, 2003 ; National Reading Panel, 2000 ; Rasinski et Padak, 1996 ; Samuels, 2006). Rasinski (2008) rajoute qu'il est nécessaire d'inclure la prosodie aux activités de lecture orale répétée afin de faciliter l'accès au sens du texte lu. Encore récemment, la lecture orale répétée fut identifiée comme étant une des interventions les plus bénéfiques pour améliorer la fluidité en lecture auprès d'élèves avec et sans difficulté (Kuhn et Stahl, 2003 ; National Reading Panel, 2000 ; Rasinski et Padak, 1996 ; Rasinski et Hoffman, 2003 ; Stevens, Walker et Vaughn, 2017).

La lecture orale répétée, encadrée par un enseignant ou un tuteur, aurait un effet significatif non seulement sur la fluidité, mais également sur l'identification des mots ainsi que sur la compréhension en lecture (Hasbrouck, Ihnot et Rogers, 1999 ; National Reading Panel, 2000 ; Rasinski, 1990 ; Smith et Elley, 1997 ; Stevens *et al.*, 2017). Une autre façon d'améliorer la lecture orale répétée serait qu'un lecteur modèle lise le texte dans un premier temps, afin de fournir un modèle de fluidité de lecture du texte (Ardoin, William, Klubnik et McCall, 2009; Daly, Bonfiglio, Mattson, Persampieri et Foreman-Yates, 2005 ; Hapstak et Tracey, 2007 ; Stevens *et al.*, 2017). Des recherches (O'Shea, Sindelar et O'Shea, 1987 ; Stoddard, Valcante, Sindelar, O'Shea et Algozzine, 1993) ont montré que cette activité aurait un effet bénéfique sur la fluidité ; entre la première et la troisième lecture, la vitesse de lecture s'améliorerait de manière significative. De plus, avec la relecture des textes, les élèves deviennent plus habiles à

lire le texte, le comprendraient mieux et seraient capables de détecter et corriger leurs erreurs (Richards, 2000). Dans une méta-analyse de Therrien (2004), celle-ci a identifié que l'utilisation de la lecture orale répétée améliore à la fois la fluidité et la compréhension en lecture, et ce, autant auprès d'élèves avec que sans difficulté d'apprentissage. Dans une méta-analyse menée par Stevens *et al.* (2017), les chercheurs soutiennent que la lecture orale répétée apporte des effets positifs sur la rapidité, l'exactitude ainsi que la compréhension en lecture (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein et Gardner, 2004; Kubina, Amato, Schwilk et Therrien, 2008; Nelson, Alber et Gordy, 2004; O'Connor *et al.*, 2007; Welsch, 2007). De plus, la méta-analyse montre que la lecture orale répétée est également une intervention efficace à mener auprès des élèves en difficulté en lecture.

En 2004, Kuhn a mené une étude auprès de 24 élèves de 2^e année du primaire. Au moment du prétest, ces élèves accusaient un retard et se situaient, comme lecteurs, au niveau attendu en 1^{re} année. L'étude était d'une durée de 6 semaines, à raison de 3 rencontres par semaine, pour un total de 18 rencontres. Un groupe expérimental et un groupe témoin prenaient part à l'étude. Kuhn avait élaboré un programme de lecture orale répétée (2004, 2005) intitulé : *Fluency Oriented Oral Reading* que le groupe expérimental utilisait. Quant au groupe témoin, il écoutait seulement un lecteur lire un texte sans utiliser le programme élaboré par Kuhn. Les résultats montrent que le groupe expérimental s'est avéré beaucoup plus performant à la fin du programme quant à la reconnaissance automatique de mots et a démontré une meilleure progression au niveau de la lecture, soit du nombre de mots correctement lus par minute comparativement au groupe témoin.

2.7.1.1 Le cornet de lecture

La lecture orale répétée peut être effectuée seule ou avec le cornet de lecture. Plusieurs études affirment que l'apprentissage est plus efficace quand différents sens sont sollicités (Block, Parris et Whiteley, 2008 ; Hoffman, 1991). Dans cette activité, on sollicite le sens de l'audition, car l'élève s'entend lire plutôt que de lire silencieusement dans sa tête. L'élève lit le texte en plaçant un cornet de lecture à son oreille, comme il y placerait un téléphone. Il entend alors sa voix, de façon amplifiée et claire, ce qui pourrait l'isoler des autres bruits de la classe. Des recherches ont été effectuées en utilisant ces cornets de lecture appelés en anglais « *whisper phone* » ; les résultats montrent des effets bénéfiques quant à la progression de la fluidité, du décodage de mots ainsi que de la compréhension (Rasinski, 2002 ; Rasinski, Flexer, et Boomgarden-Szypulski, 2006). Afin de bien discriminer un mot, un élève aurait besoin qu'il soit prononcé dix fois plus fort que les bruits ambiants (Rasinski, Flexer et Boomgarden-Szypulski, 2006). Ceci serait dû au manque de maturité de la structure cérébrale auditive chez l'élève, qui n'est pas complètement mature avant l'âge de 15 ans (Bhatnagar, 2002). Cette immaturité neurologique engendre chez l'élève le besoin d'entendre « plus fort » le mot afin de bien l'identifier pour le reproduire. Les études portant sur le cerveau montrent que la stimulation de la structure cérébrale auditive du cerveau est essentielle au développement du langage ainsi que des compétences en lecture. Le cornet de lecture a été conçu afin de pallier cette difficulté. L'utilisation du cornet de lecture serait également bénéfique pour d'autres types d'apprenants, tels que les élèves autistes, ceux atteints d'un trouble du traitement auditif, aphasiques ou dysphasiques, ceux ayant un retard de développement ou des troubles du langage (Rasinski, 2002 ; Rasinski, Flexer et Boomgarden-Szypulski, 2006).

Dans la lecture orale répétée, l'élève peut lire le texte seul en utilisant un cornet de lecture et ainsi s'entendre lire de façon amplifiée ; comme mentionné précédemment,

cela aurait l'avantage d'isoler le lecteur des autres bruits de la classe, en amplifiant le son de sa voix. Les élèves font alors moins d'erreurs et deviennent plus habiles à détecter et à corriger leurs erreurs ; ils lisent avec plus de facilité et comprennent mieux le texte (Giasson, 2003).

2.7.1.2 La marche rythmique

Une autre forme de lecture orale répétée effectuée individuellement par l'élève est la marche rythmique. Pressley, Gaskins et Fingeret (2006) proposent d'utiliser des approches multidimensionnelles afin d'intervenir le plus efficacement possible auprès des élèves en difficulté. Peebles (2007) incorpore la marche à la lecture orale répétée, ce qu'elle appelle « la marche rythmique ». Therrien (2004) avance que l'élève en difficulté n'éprouve pas simplement de la difficulté à lire les mots de façon isolée, mais également à lire convenablement par groupes de mots. La marche rythmique vise à aider l'élève à couper la phrase par groupe de mots fonctionnels. Cette stratégie pourrait également porter le nom de « marche prosodique », elle ajoute du rythme à la lecture. Il s'agit d'utiliser la ponctuation ainsi que les indices syntaxiques pour regrouper les éléments d'une phrase et ainsi rythmer la marche de l'élève. Par exemple, dans la phrase : « Le gros chien brun se promène tout près des enfants. », celle-ci pourrait être coupée comme suit : Le gros chien brun/ se promène/ tout près des enfants.// Cette façon de lire contribue à améliorer la fluidité en lecture ainsi qu'à donner du sens au message lu (Young et Bowers, 1995). Taylor, Wade et Yekovich (1985) suggèrent qu'aider les élèves à regrouper les mots d'une longue phrase en plusieurs unités, comme expliqué dans l'exemple précédent, contribue à la progression de la fluidité en lecture tout en sollicitant plusieurs sens (Block, Parris et Whiteley, 2008 ; Hoffman, 1991). On suggère de reprendre l'exercice de la marche rythmique de trois à dix fois accompagnée de lectures orales répétées. Au fil des répétitions, l'élève prend de

l'assurance et sa lecture devient plus fluide. La lecture par groupe de mots fonctionnels en effectuant une marche rythmique est une activité pédagogique qui contribue au bon développement de la fluidité en lecture, selon Chard, Vaughn et Tyler (2002).

2.7.1.3 La lecture à l'unisson

Forme de lecture orale répétée, la lecture à l'unisson, est aussi appelée lecture chorale. Dans cette activité, la lecture est effectuée collectivement. L'activité consiste à faire lire le même texte par plusieurs élèves en même temps (Giasson, 2003 ; Paige, 2009 ; Rasinski, 2010 ; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Le but de l'activité est de lire en utilisant la prosodie adéquate pour faire ressortir le sens du texte, ce qui demandera plusieurs lectures. Par la suite, les élèves peuvent échanger ensemble et donner leur opinion face au texte lu ainsi que répondre oralement à quelques questions de compréhension.

Le but de cette activité est de lire avec prosodie en prenant soin de faire les pauses nécessaires au moment approprié. Le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) recommande cette activité pour favoriser le développement de la fluidité. La lecture partagée, la lecture en duo ainsi que le théâtre de lecteurs (lecture orale répétée) figurent également parmi ces recommandations.

Le rapport du *National Reading Panel* (2000) identifie la lecture à l'unisson comme étant une activité de groupe favorisant une progression de la fluidité ainsi que la compréhension en lecture. Bien que la lecture à l'unisson soit plus souvent utilisée auprès de jeunes lecteurs, il est prouvé que cela peut être bénéfique auprès d'élèves plus vieux. En 2011, Paige a réalisé une étude auprès d'élèves de 6^e année du primaire, où, tous les jours, les élèves de la classe lisaient un texte à l'unisson pendant

16 minutes. Les résultats montrent une progression au niveau du décodage ainsi que de la reconnaissance automatique des mots. Pour Paige (2011), ce qui ressort également de cette étude, c'est que lorsqu'on lit en n'ayant qu'une voix pour toute la classe, personne n'est identifié comme étant le meilleur lecteur ou le lecteur en difficulté.

2.7.1.4 La lecture en duo

La lecture en duo est une forme de lecture orale répétée, celle-ci serait un autre excellent moyen d'aider les élèves en difficulté de lecture, selon Topping (1987) qui fut l'un des premiers à écrire sur le sujet. Topping (1987) cherchait une façon simple et efficace d'aider les parents à intervenir efficacement auprès de leur enfant. Selon son étude, Topping (1987) rapporte que les élèves qui mettent cette approche en pratique tous les jours, c'est-à-dire lire de 10 à 15 minutes avec un adulte, font trois fois plus de progrès en fluidité de lecture et cinq fois plus en compréhension de lecture que ceux n'utilisant pas cette approche.

Inspirés par Topping (1987, 1992, 1995, 2001), Rasinski et Padak (2005) ont demandé à des parents de faire de la lecture en duo avec leur enfant de 10 à 15 minutes par soir. Dans un premier temps, le parent lit un poème ou un passage de texte, après ils le lisent ensemble plusieurs fois, et pour terminer, l'enfant lit à son parent qui lui donne de la rétroaction.

Les résultats d'une méta-analyse ayant déterminé les méthodes d'enseignement efficaces pour favoriser l'apprentissage de la lecture auprès d'élèves en difficulté au primaire placent l'apprentissage en duo au 2^e rang (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Elbaum et Vaughn (2001) ont montré que les élèves en difficulté obtiennent un rendement en lecture, de façon générale, plus élevé lorsqu'ils travaillent

en dyades. Rosenshine (2002) suggère quant à lui d'incorporer l'enseignement explicite à la lecture en duo, combinant ainsi en une seule activité les deux méthodes d'enseignement de la lecture les plus efficaces auprès des élèves en difficulté.

Plusieurs chercheurs concluent que la lecture en duo contribue à la fois au développement de la fluidité en lecture, à améliorer la confiance de l'élève en tant que lecteur, en plus de libérer son attention pour lui permettre de consacrer plus d'énergie à la compréhension du message lu (Koskinen et Blum, 1986 ; Wood et Nichols, 2000 ; Topping, 2006).

2.7.1.5 Le théâtre de lecteurs

Une autre forme de lecture orale répétée consiste à mettre en place un théâtre de lecteurs. Dans cette activité pédagogique, il s'agit de s'exercer à lire de petites pièces de théâtre ou saynètes d'au plus six personnages, le tout dans le but d'en faire une présentation devant un auditoire. Les élèves utilisent leurs voix et expressions faciales pour interpréter les différents personnages. Cela ne requiert ni costumes ni décors et, en plus, c'est une façon amusante de faire lire les élèves. Le théâtre de lecteurs constitue une forme de lecture orale répétée puisque les élèves ont à lire, à plusieurs reprises, la pièce de théâtre avant de la présenter devant de plus jeunes élèves. Diverses recherches ont montré l'effet bénéfique de cette répétition sur la fluidité de lecture (National Reading Panel, 2000).

Cette activité, très appréciée des élèves, constitue une forme de lecture orale répétée qui améliore la reconnaissance automatique des mots, la prosodie, ainsi que la compréhension en lecture (Griffith et Rasinski, 2004 ; Martinez, Roser et Strecker, 1999 ; Rasinski, 2003 ; Young et Rasinski, 2009). Il s'agit d'une approche efficace et

motivante pour les élèves éprouvant des difficultés en lecture. En utilisant le théâtre de lecteurs comme activité pédagogique pour pratiquer la lecture orale répétée, l'élève s'investit et persévère vers son but qui est de présenter sa pièce de théâtre devant des spectateurs. De plus, cette lecture est assistée puisqu'une rétroaction régulière est offerte aux élèves afin que le texte soit bien interprété. Ces pièces ne requièrent pas de costume, ni de décor, simplement une bonne capacité à livrer un message à voix haute avec fluidité. Le théâtre de lecteurs fournit à l'élève des situations signifiantes dans lesquelles la motivation serait augmentée (Faver, 2008 ; Hudson, Lane et Pullen, 2005 ; Wigfield, Guthrie, Tonks et Perencevich, 2004).

Martinez *et al.* (1999) ont noté des gains significatifs en lecture auprès de 28 élèves de 2^e année du primaire ayant bénéficié d'un programme de théâtre de lecteurs sur une période de 10 semaines, du lundi au vendredi. Le vendredi était réservé à la présentation des pièces devant un auditoire. Au terme du projet, les groupes expérimentaux ont obtenu les résultats suivants : les élèves participant au projet ont fait en moyenne des gains de 17 mots correctement lus par minute comparativement à 6 pour le groupe témoin.

En 2009, Young et Rasinski ont mené une étude auprès de 29 élèves fréquentant une classe de 2^e année du primaire. Au moment du prétest, ces élèves se situaient en moyenne au niveau attendu pour des lecteurs de 1^{re} année du primaire. Donc, tous les jours durant l'année scolaire, sur de courtes périodes d'environ 20 minutes, les élèves de cette classe ont pratiqué des pièces de théâtre. Au terme de l'expérimentation, des effets significatifs sur la fluidité en lecture de ces élèves ont été notés, certains se situant alors à un niveau de 2^e année, et pour d'autres, à un niveau de lecture supérieur aux attentes.

Clark, Morrison et Wilcox (2009) ont également mené une étude sur une période de huit semaines auprès d'élèves de 4^e année en difficulté en lecture, en utilisant le théâtre de lecteurs. Les chercheurs ont noté des progrès au niveau de la rapidité ainsi que de la prosodie des lecteurs.

En conclusion de cette section portant sur la lecture orale répétée, on constate que plusieurs études empiriques démontrent l'efficacité de certaines activités pédagogiques. Dans une étude réalisée dans le cadre d'une maîtrise (Bessette, 2012), la combinaison de certaines de ces activités a été expérimentée. Cette étude regroupait 16 élèves en grandes difficultés en lecture au 2^e cycle du primaire formant un groupe expérimental ($n = 8$ de 3^e année; $n = 8$ de 4^e année). L'étude s'est déroulée sur 24 semaines à raison de 3 périodes de 50 minutes chacune. Les résultats ont montré des effets bénéfiques quant à l'augmentation du nombre de mots lus, soit la rapidité (Bessette, 2012). La prochaine section présente d'autres activités pédagogiques qui contribuent également à améliorer la fluidité en lecture.

2.7.2 La lecture partagée

Le soutien offert à l'élève fait partie de plusieurs activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture. On utilise alors l'aide d'un adulte pour assister l'élève dans la tâche à accomplir (dans Brown, 2007).

Dans le but de mieux illustrer la lecture partagée, nous proposons la définition suivante :

Relire plusieurs fois un écrit permet de le lire avec fluidité. La modélisation d'une bonne lecture par un lecteur compétent aide les élèves à lire avec fluidité et compréhension. Le manque de fluidité en lecture est un des facteurs qui peuvent transformer les lecteurs moyens en lecteurs en difficulté. (Adapté de Pressley et Block, 2002 ; Allington, 2001), (Brown, 2007, p. 11)

Cette activité a pour effet de proposer un lecteur modèle à celui qui développe sa compétence à lire. La lecture partagée a pour objectif d'aider les élèves à développer une meilleure fluidité, mais permet également de développer une multitude de stratégies efficaces pour la lecture et la compréhension de textes (Brown, 2007). L'enseignant lit un texte à haute voix pendant que les élèves suivent des yeux la progression de la lecture sur leur texte. Celui-ci sert de lecteur modèle, il modélise la lecture de façon prosodique, c'est-à-dire en prenant soin de faire la lecture par groupe de mots fonctionnels ainsi qu'en explicitant les stratégies à mettre en place pour comprendre le texte. Selon la méta-analyse de Stevens, Walker et Vaughn (2017), les effets de la lecture orale répétée sont plus prononcés si l'on fournit une modélisation du texte à lire par les élèves (Ardoin *et al.*, 2009 ; Daly *et al.*, 2005 ; Hapstak et Tracey, 2007). La lecture partagée diffère des autres types d'activités par le soutien que l'élève reçoit de l'enseignant durant la période de lecture. Lors de la lecture orale par l'enseignant, si les élèves effectuent en plus eux-mêmes la lecture du texte, les recherches montrent que ces derniers peuvent relire seuls le reste du texte avec plus de fluidité et en commettant moins d'erreurs de lecture (Allington, 2001).

La lecture partagée vise à outiller l'élève afin qu'il puisse devenir autonome dans son processus d'apprentissage de la lecture. L'enseignant soutient et guide l'élève afin qu'il assume progressivement la responsabilité de son apprentissage, le plaçant alors dans sa zone proximale de développement (Vygostky, 1997). Dans cette zone, l'élève peut résoudre, avec de l'aide, un problème qu'il ne peut résoudre seul. L'étayage est l'intervention que l'on réalise dans cette zone. Pour que l'élève fasse des

apprentissages, il est primordial de s'assurer que le niveau des textes qui lui sont proposés représente un défi qui le stimulera à vouloir lire davantage. Il est important de bien cibler le niveau de difficulté, sinon cela peut constituer un obstacle difficile à surmonter et, par le fait même, décourager l'élève face à cette tâche. Les textes proposés doivent permettre à l'élève de lire à un niveau fonctionnel, c'est-à-dire que l'élève doit être capable de lire avec un taux d'exactitude se situant entre 92 et 98 % un texte d'au moins 100 mots. On recommande de permettre à l'élève d'atteindre un taux optimal de précision de 95 % (Diller, 2011) ; ce taux procure un sentiment de confiance à l'élève ainsi qu'un certain défi à relever.

Une recherche d'Allington (2001) a déjà montré que la lecture partagée constitue un moyen efficace d'améliorer la compétence en lecture en 2^e année. Les élèves ayant participé aux groupes de lecture partagée réussissent mieux à analyser les mots, à comprendre les textes lus en plus d'améliorer leur fluidité en lecture, et ce, après quatre mois (Allington, 2001).

L'enseignement explicite et la rétroaction contribuent de façon générale à aider l'élève dans ses apprentissages.

2.7.3 La rétroaction

La rétroaction donnée à l'élève, jumelée à la lecture orale répétée, a été identifiée comme étant l'une des meilleures méthodes pour améliorer la fluidité en lecture, et ce, dans un contexte où l'on retrouve un élève et un adulte (Hasbrouck *et al.*, 1999 ; Meyer et Felton, 1999 ; Rasinski, 1990 ; Smith et Elley, 1997). Le *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD, 2000) ajoute que l'exactitude ainsi que la rapidité en lecture seraient plus bénéfiques avec de la rétroaction directe de

l'enseignant. En 2002, une synthèse de plusieurs recherches, effectuée par Chard, Vaughn et Tyler et traitant des activités efficaces pour améliorer la fluidité en lecture auprès d'une population en difficulté d'apprentissage de la 1^{re} à la 5^e année, relève ce que Smith (1979) avait déjà constaté auparavant. Les résultats confirment l'impact de la rétroaction venant de l'adulte comparativement à celle venant d'un pair. Dans une méta-analyse menée par Therrien (2004), la rétroaction de l'adulte a été relevée comme primordiale au bon développement de la fluidité en lecture ainsi que pour favoriser la compréhension. Des recherches suggèrent que l'enseignement de la fluidité serait plus bénéfique lorsqu'on la jumèle à la fois à la lecture orale répétée, à l'enseignement explicite ainsi qu'à la rétroaction de l'adulte (Chard, Vaughn et Tyler, 2002 ; O'Connor, White et Swanson, 2007 ; Vadasy et Sanders, 2008). De plus, lorsque la rétroaction est immédiate et informative, elle aurait davantage d'influence sur les apprentissages de l'élève (Hattie et Timperley, 2007). Pour être efficace, la rétroaction doit être claire, constante et significative (Hattie et Timperley, 2007).

L'analyse de plusieurs recherches, effectuée par le *National Reading Panel* (2000), a permis de conclure que la lecture orale répétée jumelée à de la rétroaction venant de l'adulte produit des gains les plus significatifs en lecture.

2.7.4 L'enseignement explicite

Pour clore cette section sur les recherches ayant porté sur des activités pédagogiques pour développer la fluidité en lecture, nous abordons l'enseignement explicite qui ne contribue pas uniquement au développement de la fluidité, mais également à rehausser la qualité de l'enseignement dans différentes matières scolaires. Le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) définit l'enseignement explicite comme étant un enseignement qui comporte un niveau élevé d'interaction et d'échange

entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant fournit des explications claires, directes, concises et spécifiques en lien avec l'objectif d'étude. Rosenshine (1986) fut l'un des premiers à réaliser des recherches portant sur le thème de l'efficacité de l'enseignement explicite (modelage, pratique guidée et pratique autonome). Selon Rosenshine (1986), l'enseignement explicite serait particulièrement bénéfique auprès des élèves en difficulté, puisque l'enseignant morcelle la tâche en plus de fournir un modèle à l'élève. Swanson et Deshler (2003) présentent les sept étapes de l'enseignement explicite comme suit : 1) rappel du but de l'activité, 2) rappel des connaissances antérieures, 3) présentation d'exemples ou démonstration, qui serait l'étape de modelage, 4) poser des questions aux élèves, 5) faire travailler les élèves seuls ou en équipe, 6) donner de la rétroaction qui pourrait correspondre à l'étape de pratique guidée, et enfin, pour terminer avec 7) la pratique autonome.

Les résultats d'une méta-analyse ayant déterminé les méthodes d'enseignement efficaces pour favoriser l'apprentissage de la lecture auprès des élèves en difficulté au primaire placent l'enseignement explicite au 1^{er} rang (Bissonnette *et al.*, 2010). Cette méta-analyse comporte une synthèse de 362 recherches sur une période de 40 ans et regroupe les résultats obtenus auprès de plus de 30 000 élèves.

Selon plusieurs études, l'enseignement explicite serait efficace pour favoriser l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, et ce, auprès d'élèves avec ou sans difficulté d'apprentissage (Rosenshine, 1986). D'autres chercheurs avancent que l'enseignement explicite favorise la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004 ; Swanson et Hoskyn, 1998). Dans ce type d'enseignement, le modelage, l'une des sept étapes de l'enseignement explicite, se retrouve au cœur des activités pédagogiques. Des activités pédagogiques employant l'enseignement explicite pour développer la lecture devraient donc comporter du modelage, de la rétroaction, de la pratique guidée et de la

pratique autonome. Dans cette approche de l'enseignement, l'enseignant, ou un lecteur modèle qui est un pair, modélise une lecture fluide avec rapidité, exactitude et prosodie.

En conclusion de ce chapitre, cette thèse s'inspire du modèle RAI pour organiser et structurer les différentes activités pédagogiques proposées. La présentation des différents modèles développementaux de l'acquisition de la lecture brosse un portrait de l'apprentissage de la lecture dans son ensemble et contribue à mieux comprendre le chemin parcouru par l'élève pour devenir un lecteur compétent. Les différentes activités pédagogiques proposées seront utilisées pour favoriser le développement des trois composantes de la fluidité en lecture. Ces activités pédagogiques sont utilisées de façon entrelacée, selon le palier concerné, dans le but de favoriser le développement des trois composantes de la fluidité en lecture.

2.8 La question spécifique et les objectifs de recherche

À la lumière du cadre de référence constitué, la question spécifique de recherche est formulée comme suit : « quels sont les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques s'inspirant du modèle RAI sur le développement de la fluidité en lecture chez des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire ? » Nous visons également à atteindre les deux objectifs suivants :

- Évaluer les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire.
- Décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire.

En somme, cette étude a pour objectif d'évaluer les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire, en plus de décrire et d'analyser la progression aux 3 paliers du modèle RAI.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La portée et la fonction d'une recherche empirique comportant un enjeu pragmatique (Van der Maren, 2003) sont évidemment la production de nouvelles connaissances, et éventuellement, un changement de pratiques éducatives (Tomamichel, 2003). Ce type de recherche permet d'établir une relation entre les savoirs issus de la recherche et les activités pédagogiques qui pourraient être mises en place dans un contexte scolaire authentique, durant une année scolaire.

Il est généralement convenu en sciences de l'éducation que la recherche doit se soucier de son impact sur la pratique éducative. Or, les résultats de la présente recherche visent ultimement à guider et outiller les enseignants sur la façon d'intégrer de manière efficace des activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture dans leurs pratiques éducatives. La présente étude porte sur l'élaboration et la mise à l'essai d'un programme composé des huit activités pédagogiques présentées dans le cadre de référence et réparties aux trois paliers du modèle RAI : la lecture orale répétée, le cornet de lecture, la marche rythmique, la lecture à l'unisson, la lecture en duo, le théâtre de lecteurs, la lecture partagée et la rétroaction. L'enseignement explicite fait partie intégrante du programme d'activités pédagogiques autant en classe ordinaire qu'en sous-groupes en contexte d'orthopédagogie.

3.1 La posture épistémologique

La visée de cette étude est de décrire dans quelle mesure une combinaison d'activités pédagogiques favorise le développement de la fluidité en lecture. Pour les besoins de la présente recherche, une méthode quantitative est utilisée pour mesurer les trois composantes de la fluidité en lecture : la rapidité, l'exactitude et la prosodie.

L'expérimentation se déroule en milieu naturel, soit en milieu scolaire de niveau primaire, afin d'analyser, à partir d'un devis quasi expérimental, les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture. Le devis quasi expérimental utilise une structure s'apparentant au devis expérimental ; il répond à deux des trois caractéristiques du devis expérimental, soit la manipulation de la variable indépendante par le chercheur et l'utilisation d'un groupe témoin. Le projet ne répond pas à la troisième caractéristique en ce qui a trait à la répartition aléatoire des participants (Fortin, 2010). En effet, la sélection des participants ne s'est pas faite de façon aléatoire, mais plutôt en respectant un certain nombre de critères préétablis par la chercheuse-praticienne, comme décrit dans la section 3.6. Des analyses de cause à effet entre les variables indépendante (le programme d'activités pédagogiques) et dépendante (la fluidité en lecture) peuvent ensuite être effectuées. La notion de causalité est centrale à la recherche quasi expérimentale puisqu'elle tente de mettre en relation les variables indépendante et dépendante (Fortin, 2010). La recherche expérimentale est souvent utilisée pour comparer un groupe qui bénéficie d'une intervention par rapport à un autre qui n'en reçoit pas (Fortin, 2010 ; Gaudreau, 2011). En ce qui concerne les recherches quasi expérimentales, il est souvent nécessaire de faire des collectes de données à différents moments, afin de vérifier les changements survenus au terme du projet (Fortin, 2010). Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons effectué un prétest

pour les trois composantes de la fluidité en lecture avant le début de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques et un posttest une fois le programme terminé.

Dans la présente recherche, la chercheuse-praticienne adopte une posture critique ; elle joue le rôle de chercheuse-praticienne puisqu'elle fait partie prenante des acteurs ayant effectué cette mise à l'essai (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). De plus, dans ce type de recherche, la chercheuse-praticienne vit et interagit avec les sujets, et établit avec eux des liens dans le but de mieux comprendre la dynamique à l'étude. Cette étude vise également à rapprocher la pratique et la théorie en plus de participer à la révision et à la transformation des savoirs. Le savoir est alors vu comme un élément d'émancipation par la réflexion sur l'action (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004). L'action dans un milieu naturel s'effectue par et avec les différents acteurs participant à la recherche.

3.2 Les participants

La mise à l'essai a été effectuée auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire dans deux écoles expérimentales dans lesquelles la chercheuse-praticienne œuvre à titre d'orthopédagogue. Les participants sont des élèves qui proviennent d'écoles primaires publiques mixtes en milieu rural situées sur la Rive-Sud de Montréal. Afin de sélectionner les groupes témoins, certains critères ont été établis. L'école devait : être dans la même commission scolaire que les groupes expérimentaux, être située dans la même région, être une école ayant un nombre équivalent d'élèves et avoir un indice de défavorisation similaire à celui des écoles expérimentales. Les groupes témoins, quant à eux, ont été choisis en se basant sur les indices de défavorisation du MELS (2014a), afin que les écoles expérimentales et témoins aient des indices comparables. Les indices allant de 1 à 10, du plus favorisé au plus défavorisé évaluent les écoles sur deux indices : a) l'indice de seuil de faible revenu (SFR), celui-ci ayant trait au revenu

familial ; et b) l'indice de milieu socio-économique (IMSE), celui-ci ayant trait à la scolarité de la mère. Les trois écoles sélectionnées pour le projet, tant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin, se situent à 3 pour le SFR et à 3 pour le IMSE.

Le nombre d'élèves en 2^e année est de $n = 46$ pour le groupe expérimental, comparé à $n = 36$ pour le groupe témoin ; en 3^e année il est de $n = 49$ pour le groupe expérimental, comparé à $n = 36$ pour le groupe témoin ; en 4^e année il est de $n = 54$ pour le groupe expérimental, comparé à $n = 39$ pour le groupe témoin. Au total, 260 élèves ont été évalués, soit 149 pour les groupes expérimentaux et 111 pour les groupes témoins. En 2^e année, on retrouve 16 garçons et 30 filles pour les groupes expérimentaux, comparativement à 17 garçons et 19 filles pour les groupes témoins ; les élèves sont âgés de 7 à 8 ans. En 3^e année, on retrouve 30 garçons et 19 filles pour les groupes expérimentaux, comparativement à 15 garçons et 21 filles pour les groupes témoins ; les élèves sont âgés de 8 à 9 ans. En 4^e année, on retrouve 34 garçons et 20 filles pour les groupes expérimentaux, comparativement à 22 garçons et 17 filles pour les groupes témoins ; les élèves sont âgés de 9 à 10 ans. La langue parlée à la maison est principalement le français pour tous les élèves des groupes expérimentaux et témoins.

À l'intérieur même de l'échantillon, il est important de noter qu'un plus grand nombre d'élèves en difficulté figure au sein des groupes expérimentaux comparativement aux groupes témoins, et ce, dès le prétest. Afin d'identifier les élèves en difficulté des groupes témoins, nous avons utilisé les mêmes critères d'évaluation — présentés dans la section 3.6 — que ceux employés pour les groupes expérimentaux. Pour les élèves en 2^e année du primaire, nous avons identifié 6 élèves en difficulté dans le groupe témoin comparativement à 11 pour le groupe expérimental. En 3^e année, nous avons identifié 7 élèves en difficulté dans le groupe témoin en comparaison de 11 pour le groupe expérimental. Nous avons identifié 5 élèves en difficulté pour le groupe témoin comparativement à 9 pour le groupe expérimental en 4^e année du primaire.

Plusieurs raisons justifient le choix de privilégier des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire. Tout d'abord, la fluidité en lecture commence à se développer dès la 2^e année du primaire (Giasson, 2011). En 3^e année, le lecteur passe à une lecture dite courante et en 4^e année, selon Chall *et al.* (1990), l'élève passe du lecteur qui apprend à lire au lecteur qui lit pour comprendre. De plus, les élèves qui ne lisent pas efficacement en 3^e année sont quatre fois plus à risque d'abandonner l'école avant l'obtention du diplôme que les lecteurs habiles (Hernandez, 2011). Nous avons donc choisi ces trois niveaux scolaires afin de décrire leur progression en lecture à la suite de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques.

3.3 Les intervenants

Comme intervenante, la chercheuse-praticienne a veillé à l'élaboration et à la mise à l'essai du programme dans les écoles expérimentales dans lesquelles elle œuvre à titre d'orthopédagogue. La chercheuse-praticienne s'est occupée à elle seule de l'élaboration, de la mise à l'essai, de la formation, de l'évaluation ainsi que du suivi de l'étude. Elle a également piloté avec les élèves les activités pédagogiques aux paliers 2 et 3 du modèle RAI. Les enseignants participant au projet ont agi également comme intervenants. Comme précisé précédemment, des rencontres mensuelles ont été prévues entre les enseignants et la chercheuse-praticienne afin d'implanter le programme d'activités pédagogiques dans les classes ordinaires. Lors de ces rencontres mensuelles, les enseignants recevaient de la formation concernant les différentes composantes de la fluidité en lecture et portant sur les différentes activités pédagogiques à implanter au palier 1 dans le cadre du programme d'activités pédagogiques. De plus, lors de ces rencontres, les enseignants discutaient de ce qu'ils avaient mis en place durant cette période. Du temps de préparation a été alloué aux enseignants afin qu'ils puissent préparer le matériel nécessaire à implanter durant le prochain mois. Ces rencontres se

tenaient par niveau scolaire. En ce qui concerne les enseignants des groupes témoins, nous ne disposons pas d'information spécifique concernant les pratiques pédagogiques et le matériel utilisé dans chacune des classes. Les enseignants des groupes témoins ont conservé leurs pratiques pédagogiques « habituelles ».

La chercheuse-praticienne a tenu un journal de bord où elle consignait les dates et la durée des rencontres, ainsi que les activités réalisées avec chacun des sous-groupes aux paliers 2 et 3 du modèle RAI.

Un budget accordé par le MELS pour 2013-2015 a permis d'effectuer, en 2013-2014, une préexpérimentation auprès de groupes expérimentaux. Des résultats en lien avec cette préexpérimentation ont été analysés et ont fait l'objet de publications (Dubé, Ouellet et Bessette, 2016 ; Dubé, Bessette et Ouellet, 2017). La chercheuse-praticienne a ensuite amélioré les procédures pour réaliser la présente étude en 2014-2015 et comparer les résultats des élèves participants à ceux des groupes témoins. Ce budget obtenu du MELS a également contribué à libérer les enseignants pour la tenue des rencontres mensuelles. De plus, la chercheuse-praticienne a formé et accompagné les enseignants de classes ordinaires dans l'enseignement explicite des activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture pour réaliser la mise à l'essai des activités pédagogiques au palier 1 du RAI.

3.4 Les instruments

Des instruments et des grilles ont été sélectionnés afin d'effectuer d'abord la collecte et ensuite l'analyse des données.

3.4.1 Les instruments de collecte

D'abord, pour le prétest réalisé à l'aide de trois grilles d'analyse — qui sont présentées dans les lignes qui suivent — des seuils minimaux ont été établis pour évaluer les trois composantes de la fluidité en lecture, soit la rapidité, l'exactitude et la prosodie. Les mêmes trois grilles ont également servi à établir des seuils minimaux pour le posttest. Les instruments sélectionnés, soit les textes à lire, ont servi à évaluer la progression des élèves entre le prétest et le posttest, et à identifier les élèves éprouvant des difficultés en lecture, ceux n'ayant pas obtenu des résultats selon les seuils attendus pour leur niveau scolaire. Ces instruments ont permis de sélectionner les élèves qui ont besoin de bénéficier d'interventions supplémentaires au 2^e palier, et pour certains, au 3^e palier du modèle RAI.

3.4.2 Les grilles d'analyse de la fluidité en lecture

Afin d'évaluer les trois composantes de la fluidité en lecture, soit la rapidité, l'exactitude et la prosodie, trois grilles validées ont été utilisées.

En premier lieu, pour la rapidité, nous avons utilisé la grille de Hasbrouck et Tindal (2006) créée en milieu anglophone. Ce type de grille est utilisé dans de nombreuses études, dont celles de Deno, Mirkin et Chiang (1982), Fuchs, Fuchs et Maxwell (1988), Marston (1989), Rasinski et Padak (2005). La grille de Hasbrouck et Tindal (2006), présentée au Tableau 3.1, nous permet de situer l'élève par rapport à son niveau scolaire, selon la saison, de le situer dans son rang percentile, en plus de nous informer sur la progression hebdomadaire possible en nombre de mots correctement lus par minute. La colonne progression hebdomadaire nous permet de suivre les progrès de l'élève en comparant ces progrès par rapport à ceux attendus dans cette grille

(Hasbrouck et Tindal, 2006). La rapidité en lecture correspond au nombre de mots correctement lus pendant 60 secondes. À titre d'exemple, si l'élève a lu 95 mots en 60 secondes, mais a commis 5 méprises, il obtient 90 mots correctement lus par minute.

Tableau 3.1 Barème d'évaluation de la rapidité (nombre de mots correctement lus par minute)

Niveau scolaire	Percentile	Automne	Hiver	Été	Progression moyenne attendue par semaine
1	90	-	81	111	1.9
	75	-	47	82	2.2
	50	-	23	53	1.9
	25	-	12	28	1.0
	10	-	6	15	0.6
2	90	106	125	142	1.1
	75	79	100	117	1.2
	50	51	72	89	1.2
	25	25	42	61	1.1
	10	11	18	31	0.6
3	90	128	146	162	1.1
	75	99	120	137	1.2
	50	71	92	107	1.1
	25	44	62	78	1.1
	10	21	36	48	0.8
4	90	145	166	180	1.1
	75	119	139	152	1.0
	50	94	112	123	0.9
	25	68	87	98	0.9
	10	45	61	72	0.8
5	90	166	182	194	0.9
	75	139	156	168	0.9
	50	110	127	139	0.9
	25	85	99	109	0.8
	10	61	74	83	0.7

Niveau scolaire	Percentile	Automne	Hiver	Été	Progression moyenne attendue par semaine
6	90	177	195	204	0.8
	75	153	167	177	0.8
	50	127	140	150	0.7
	25	98	111	122	0.8
	10	68	82	93	0.8
7	90	180	192	202	0.7
	75	156	165	177	0.7
	50	128	136	150	0.7
	25	102	109	123	0.7
	10	79	88	98	0.6
8	90	185	199	199	0.4
	75	161	173	177	0.5
	50	133	146	151	0.6
	25	106	115	124	0.6
	10	77	84	97	0.6

Source : Hasbrouck et Tindal (2006)

En deuxième lieu, l'exactitude a été analysée à l'aide de la grille validée et utilisée par Fuchs, Fuchs, Deno (1982), Leslie et Caldwell (1995) et plus tard par Gillet et Temple (2000) et Rasinski et Padak (2005). Lorsque les auteurs ont révisé ces grilles, les niveaux (indépendant, fonctionnel et de frustration) sont restés les mêmes. Seuls les pourcentages entre les niveaux ont changé. L'exactitude se mesure en comptabilisant le nombre de mots correctement lus par l'élève par minute, sur le nombre total de mots lus, multiplié par 100. Cette équation nous permet d'obtenir le taux d'exactitude en pourcentage, pour ensuite transposer ce pourcentage en trois niveaux d'exactitude. Trois niveaux d'exactitude ont été établis et s'échelonnent du niveau de frustration (sous 92 % de réussite), en passant par le niveau fonctionnel (de 92 à 98 % de réussite), pour atteindre le niveau indépendant (de 99 à 100 %). La grille de Rasinski et Padak (2005) respecte davantage les critères d'analyse de textes actuels, où l'élève devrait être en mesure d'identifier avec exactitude 95 % des mots du texte. En dessous de 92 % de taux d'exactitude, le texte lui pose un trop grand défi (Diller, 2011), étant donné

qu'à ce niveau l'élève éprouve beaucoup de difficultés à lire le texte, même avec de l'aide.

L'exactitude se calcule en divisant le nombre de mots correctement lus en 60 secondes par le nombre total de mots lus. Prenons l'exemple précédent : 90 mots\minute divisé par 95 mots lus pour obtenir un taux de 95 % d'exactitude. Le Tableau 3.2 ci-bas (Gillet et Temple, 2000 ; Rasinski et Padak, 2005) permet de situer l'élève par rapport à son niveau d'exactitude.

Tableau 3.2 Évaluation de l'exactitude : taux de précision de lecture

<p><u>Niveau indépendant</u> : 99–100 % réussite L'élève est capable de lire de façon indépendante, sans aide.</p>
<p><u>Niveau fonctionnel</u> : 92–98 % réussite L'élève est capable de lire avec de l'aide.</p>
<p><u>Niveau de frustration</u> : sous 92 % de réussite L'élève éprouve beaucoup de difficultés à lire le texte, même avec de l'aide.</p>

Source : Gillet et Temple (2000) ; Rasinski et Padak (2005)

En terminant, pour analyser la prosodie, la grille utilisée vient du *National Assessment of Educational Progress* (NAEP, 1995). Elle nous permet de situer l'élève par rapport à un niveau de fluidité en lecture. Les quatre niveaux s'échelonnent du niveau 1, de l'élève qui lit mot à mot, au niveau 4, où l'élève lit de façon fonctionnelle. Cette grille avait été conçue pour évaluer seulement des élèves de 4^e année lors d'une épreuve de lecture en 1992. Dix ans plus tard, plusieurs chercheurs utilisaient toujours la même grille pour tous les niveaux de lecteurs ; encore aujourd'hui, plusieurs auteurs l'utilisent (Kuhn, 2009 ; Kuhn *et al.*, 2010 ; Rasinski, 2010 ; Rasinski *et al.*, 2011). La chercheuse-praticienne a écouté les élèves participants lire à haute voix un texte sélectionné, selon le niveau scolaire, et elle a attribué un niveau de prosodie à chacun des élèves, en prétest et en posttest.

La prosodie se mesure en portant un jugement en écoutant lire l'élève. À l'aide du tableau 3.3 (NAEP, 1995), la chercheuse-praticienne situe le niveau de prosodie de chacun des élèves évalués au prétest et au posttest.

Tableau 3.3 Prosodie : niveaux de fluidité en lecture

Niveau 1 : Lit principalement mot par mot, occasionnellement 2 ou 3 mots. Donne une lecture sans prosodie ni intonation. Lecture laborieuse et difficile.

Niveau 2 : Lit principalement 2 mots à la fois, occasionnellement 3 ou 4 mots. La lecture par groupe de mots est déficiente. Peu ou pas d'intonation ni de prosodie.

Niveau 3 : Lit principalement 3 ou 4 mots, et parfois plus. Ici, dans la plupart des phrases, la syntaxe est adéquate. Des parties de texte sont lues avec prosodie et intonation.

Niveau 4 : Lit de façon fonctionnelle par groupe de mots. À l'occasion, il commet certaines méprises, mais la structure est préservée. La majorité du texte est lu avec prosodie et intonation. On sent clairement une certaine aisance.

Traduction libre de NAEP (1995), dans Rasinski (2010).

3.4.3 L'analyse des trois composantes de la fluidité en lecture

Les évaluations au prétest ainsi qu'au posttest de tous les élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire ont été effectuées par la chercheuse-praticienne. Les élèves ont été évalués individuellement dans un endroit calme et la tâche fut expliquée préalablement à tous les élèves, et ce, lors du prétest et du posttest. En septembre, lors du prétest, et en mai, lors du posttest, les élèves ont lu le même texte, selon leur niveau scolaire. En 2^e année, le texte comporte 142 mots, en 3^e année 149 mots et en 4^e année également 112 mots (voir Annexe J). Les textes proviennent d'un outil d'évaluation de la Trousse des Draveurs. La lecture du texte par l'élève est chronométrée durant 60 secondes. Lors de l'évaluation, la chercheuse-praticienne note les méprises et porte un jugement quant au niveau de prosodie de l'élève. Dans un deuxième temps, une fois l'évaluation de tous les élèves terminées la chercheuse-praticienne procède aux différents calculs afin d'établir les résultats obtenus par les élèves évalués de la 2^e à la 4^e année du primaire.

Aux paliers 2 et 3, pour le pistage des progrès en fluidité de lecture, les élèves ont été évalués à un intervalle d'une ou deux semaines, selon le palier, afin d'examiner leur progression à l'aide d'un texte d'une centaine de mots à lire de façon chronométrée en 60 secondes. Pour les élèves en 2^e année du primaire (Tranquille et Tchou, 2007a), le texte était de 117 mots, en 3^e année (*ibid.*, 2007b) de 113 mots et en 4^e année de 113 mots (*ibid.*, 2007c) (Voir Annexe B). De plus, à l'Annexe A se trouve le calendrier de la méthodologie avec échancier de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques.

À l'Annexe D, un tableau détaillé du programme d'activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI.

Le calcul des résultats pour les trois composantes de la fluidité en lecture, soit la rapidité, l'exactitude et la prosodie, s'effectue de la même façon au prétest, au posttest ainsi que lors du pistage des élèves au cours de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques.

3.5 Les principes directeurs retenus pour l'élaboration et la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques

Les activités pédagogiques effectuées dans le cadre du projet doctoral ont été sélectionnées à partir d'écrits scientifiques recensés dont les résultats montraient leur efficacité dans le développement de la fluidité en lecture. Le modèle RAI a également servi d'appui à la mise à l'essai dans le cadre du projet doctoral, un modèle d'organisation dont les résultats de recherche montrent des effets positifs, selon plusieurs auteurs (Sanderson Murray *et al.*, 2010 ; O'Connor *et al.*, 2005).

Les différentes activités pédagogiques ont été combinées et implantées, en s'inspirant des trois paliers du modèle RAI, afin de bien correspondre aux besoins spécifiques des élèves avec ou sans difficulté en lecture. Dans le cadre du présent projet doctoral, les activités pédagogiques ont été effectuées en classe ordinaire au primaire ainsi qu'en sous-groupes à l'extérieur de la classe ordinaire (local de la chercheuse-praticienne qui est l'orthopédagogue de l'école) pour les paliers 2 et 3 du modèle RAI. Ce programme est élaboré et mis à l'essai pour être implanté sur plusieurs jours, pour offrir des interventions répétitives, mais variées et de courte durée pendant quelques minutes par période d'intervention.

À la lumière des différentes recherches recensées précédemment, la présente étude tient compte de plusieurs recommandations de ces chercheurs. Elle inclut l'enseignement explicite, la lecture orale répétée, la rétroaction de la part de l'adulte et l'opportunité de lire à haute voix tous les jours sur des périodes allant de 15 à 30 minutes (Bissonnette *et al.*, 2010 ; Chard *et al.*, 2002 ; Kuhn *et al.*, 2010 ; Mostow et Beck, 2005 ; National Reading Panel, 2000 ; O'Connor *et al.*, 2007 ; Rasinski, 2003 ; Rosenshine, 2008 ; Rupley, 2009 ; Samuels, 1979, 1997 ; Vadasy et Sanders, 2008). Nous nous inspirons du modèle RAI pour guider l'organisation des activités pédagogiques aux trois paliers du modèle, et plus particulièrement en ce qui a trait à la durée des activités pédagogiques (en nombre de minutes par période d'intervention et en nombre de semaines d'interventions à chacun des paliers) ainsi qu'à la taille des différents sous-groupes. De plus, ces huit activités pédagogiques sont variées et réparties aux trois paliers du modèle RAI dans le but de favoriser la motivation des élèves.

Il s'avère important de noter que pour les besoins de la présente recherche, seules les trois composantes de la fluidité en lecture seront analysées, bien que la définition retenue inclue la finalité de l'acte de lire, soit la compréhension. Il a été décidé que le traitement de tous ces résultats serait d'une trop grande ampleur dans le cadre d'une

thèse de doctorat. Les résultats recueillis en compréhension de lecture pourront faire l'objet d'articles scientifiques ultérieurement.

L'enseignement explicite est au cœur de l'enseignement des différentes stratégies enseignées aux élèves dans le cadre de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques, comme le suggèrent certains auteurs (Baker, Gensten, Lee, 2002 ; Ehri *et al.*, 2001 ; Gersten et Baker, 2001 ; Kroesbergen et Van Luit, 2003 ; Swanson, 1999). Une recherche de Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie et Schaffer (2002) portant sur l'efficacité des écoles révèle que les écoles les plus efficaces ont recours à l'enseignement explicite pour développer les compétences des élèves. Dans la présente étude, l'enseignement explicite est utilisé à tous les paliers du modèle RAI ; différentes composantes impliquées dans l'apprentissage de la lecture sont favorisées par l'utilisation de l'enseignement explicite, comme le décodage (Ehri *et al.*, 2001) et la reconnaissance des mots (Swanson, 1999).

3.5.1 La description de l'élaboration et de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques aux trois paliers du modèle RAI

Cette section décrit l'élaboration et la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI pour les élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire.

Pour contribuer à la mise à l'essai, les enseignants de la 2^e à la 4^e année du primaire sont rencontrés tous les mois. Des rencontres sont prévues dans la grille-horaire du personnel par la direction de l'établissement afin que ceux-ci puissent se familiariser avec les composantes de la fluidité en lecture ainsi qu'avec les différentes activités pédagogiques qui constituent le programme. Dans le programme élaboré dans le cadre

de la présente étude, des activités pédagogiques — présentées dans le chapitre précédent — sont d’abord expérimentées par les enseignants en classe ordinaire avec leurs élèves. Des activités pédagogiques comportant la lecture orale répétée, la lecture à l’unisson, le cornet de lecture, la lecture en duo, le théâtre de lecteurs et la lecture partagée sont effectuées en classe ordinaire, par les enseignants, à chaque semaine au palier 1 du modèle RAI. Tout au long de l’année, les enseignants ont bénéficié de formations et ont mis en place des pratiques pédagogiques spécifiques dans leur enseignement de la lecture pour tous les élèves de la classe ordinaire. Six activités pédagogiques sur les huit proposées — mentionnées précédemment — sont réalisées avec tous les élèves au palier 1 du modèle RAI et échelonnées d’octobre à mai. En Annexe A, un calendrier de l’élaboration et de mise à l’essai du projet est présenté.

En septembre, tous les élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire ont été évalués pour les trois composantes de la fluidité de lecture, et ce, dans les groupes expérimentaux et témoins. Le prétest a eu lieu lors des premières semaines de septembre et était composé de grilles validées pour évaluer les trois composantes de la fluidité en lecture et d’épreuves expérimentales, c’est-à-dire, les différents textes utilisés pour évaluer les élèves. Par la suite, les données ont été analysées et interprétées afin d’identifier les élèves ayant besoin d’interventions supplémentaires au palier 2 du modèle RAI.

La phase d’activités pédagogiques au palier 2 du modèle RAI, pour les élèves en difficulté d’apprentissage en lecture, s’est déroulée sur 13 semaines, à raison de 2 périodes de 50 minutes sur un horaire de 6 jours (Harlacher *et al.*, 2014) ; l’horaire a été établi ainsi parce que la commission scolaire d’où proviennent nos participants a adopté un horaire sur un cycle de 6 jours et comprend des périodes de 50 minutes. Bien qu’elle puisse être effectuée par les enseignants, cette phase d’activités pédagogiques a été confiée uniquement à la chercheuse-praticienne qui œuvre en tant qu’orthopédagogue dans les écoles des groupes expérimentaux et qui est également la

chercheuse-praticienne dans le cadre de ce projet. Chaque sous-groupe au palier 2 du modèle RAI comportait quatre élèves. L'évaluation de la progression des apprentissages des élèves s'est effectuée à l'aide d'une évaluation individuelle en lecture. Aux trois semaines, l'élève devait lire le même texte, selon le niveau scolaire, d'une centaine de mots en 60 secondes (Annexe B). Les données recueillies ont permis de pister les progrès de chaque élève et ainsi d'établir les besoins précis de chacun. Au terme des 13 semaines d'activités pédagogiques, seuls les élèves n'atteignant pas les critères de progression attendus (ceux mentionnés dans la section 3.6) ont été sélectionnés pour poursuivre au palier 3 du modèle RAI. À ce moment, les élèves atteignant les seuils ne bénéficient plus d'un suivi supplémentaire et participent uniquement aux activités pédagogiques du palier 1 en classe ordinaire.

Les élèves qui sont passés au palier 3 du modèle RAI bénéficient de l'intervention pédagogique en sous-groupes de deux élèves. L'intervention s'est déroulée sur une période de 19 semaines, à raison de 2 périodes de 50 minutes par cycle de 6 jours (Harlacher *et al.*, 2014). Au palier 3, l'intensité de l'intervention pédagogique doit être augmentée ainsi que le nombre de semaines d'intervention tout en diminuant le nombre d'élèves par sous-groupe, comparativement au palier 2 du modèle RAI. Au palier 3 du modèle RAI dans la présente recherche, le nombre d'élèves par sous-groupe est de deux. Nous verrons en détail chacun des paliers.

3.5.1.1 Palier 1

Au palier 1 du modèle RAI, soit dans les classes ordinaires, les enseignants ont expérimenté le programme d'activités pédagogiques que nous avons nommé : « La lecture en 4 temps » (voir Annexe H). Le programme d'activités pédagogiques s'est échelonné sur 32 semaines, d'octobre à mai, à raison de 4 périodes d'environ

20 minutes chacune sur un cycle de 6 jours. Afin d'élaborer ce programme d'activités pédagogiques, six activités ont été combinées : la lecture orale répétée (Samuels, 1997 ; Therrien, 2004), le cornet de lecture (Rasinski, Flexer et Boomgarden-Szypulski, 2006), la lecture à l'unisson (Giasson, 2003), la lecture en duo (Brown, 2007; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009 ; Bissonnette *et al.*, 2010) ; la lecture partagée (Allington, 2001) et le théâtre de lecteurs (Griffith et Rasinski, 2004 ; Martinez *et al.*, 1999 ; Rasinski, 2003 ; Young et Rasinski, 2009). D'octobre à décembre, cinq des six activités pédagogiques proposées ont été réalisées en classe ordinaire, au palier 1, de la 2^e à la 4^e année. Ce programme d'activités pédagogiques prend une vingtaine de minutes par jour et se déroule sur quatre jours. À chacune des journées, des activités pédagogiques bien définies sont à réaliser dans le cadre de ce programme. Le détail des activités de chacune des quatre journées se trouve à l'Annexe H. En moyenne, les enseignants y consacrent de 40 à 50 minutes par semaine.

La sixième activité pédagogique, soit le théâtre de lecteurs, a été réalisée à partir de janvier. Ainsi, de janvier à mai, ces mêmes classes ont mené en alternance le programme d'activités pédagogiques, la *Lecture en 4 temps* et le théâtre de lecteurs, une autre forme de lecture orale répétée (Griffith et Rasinski, 2004 ; Martinez *et al.*, 1999 ; Rasinski, 2003 ; Young et Rasinski, 2009). Des pièces de théâtre ou saynètes sont proposées aux élèves et les rôles sont préalablement définis par l'enseignant. La chercheuse-praticienne a fourni des pièces de théâtre ou saynètes aux enseignants (exemples en Annexe I) (Richard, 2012). Le théâtre de lecteurs se réalise sur plusieurs semaines qui vont de la répétition des textes liés aux rôles à la présentation des pièces de théâtre ou saynètes devant un auditoire. Donc, durant ce temps, le programme d'activités pédagogiques *La lecture en 4 temps* (Annexe H) ne figure pas à l'horaire des enseignants, mais reprend une fois les pièces de théâtre ou saynètes terminées.

3.5.1.2 Palier 2

Au palier 2 du modèle RAI, soit pour les élèves ayant été identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage en lecture, des activités pédagogiques ont été prévues en sous-groupes de quatre élèves dans le local de la chercheuse-praticienne. À ce palier, les activités pédagogiques sont expérimentées à raison de 2 périodes de 50 minutes chacune par cycle de 6 jours. Au palier 2, différentes activités pédagogiques sont effectuées lors de chacune des périodes, alors que d'autres ne sont proposées qu'une période sur deux afin de varier le contenu et garder la motivation des élèves (Voir Annexe J).

Lors de chaque période d'activités pédagogiques, en sous-groupes de quatre élèves avec la chercheuse-praticienne, les élèves utilisent le cornet de lecture pour lire des mots, de courtes phrases, de même que des pseudo-mots (non-mots) (Voir Annexe I), (Rasinski, 2002 ; Rasinski, Flexer et Boomgarden-Szypulski, 2006). De plus, un texte coupé par groupe de mots fonctionnels a dû être lu par les élèves en effectuant la marche rythmique pour chacune des phrases, soit en se déplaçant physiquement d'un groupe de mots à la fois (Peebles, 2007) (Annexe I). À la suite de la lecture des phrases, tous ont lu ces mêmes phrases à l'unisson (Giasson, 2003). Lors de la période suivante, les élèves devaient lire à voix haute, à trois reprises, des syllabes, des mots ainsi que des phrases lors d'une activité de lecture orale répétée (Samuels, 1997 ; Therrien, 2004). Différents écrits mentionnent que les bienfaits de la lecture orale répétée sont notables entre la troisième et la cinquième répétition du même texte (O'Shea *et al.*, 1987 ; Reutzel, 2003 ; Rawson et Middleton, 2009). Selon ces mêmes auteurs, la lecture orale répétée aurait des effets sur le développement de la rapidité et de l'exactitude en lecture. D'ailleurs, trois répétitions semblent être la pratique la plus favorable (O'Shea *et al.*, 1985, 1987 ; Stoddard *et al.*, 1993). La chercheuse-praticienne modélise la lecture que les élèves ont à faire lors de cette période. Par la suite, les élèves

font la lecture avec leur cornet de lecture et, tour à tour, lisent à la chercheuse-praticienne qui donne de la rétroaction immédiate sous forme de « lecture assistée » à l'élève (Therrien, 2004). Lorsque la rétroaction est immédiate et informative, elle aurait davantage d'influence sur les apprentissages de l'élève (Gunn, Smolkowki, Biglan, Black et Blair, 2005 ; Hattie et Timperley, 2007). À cela s'ajoute la lecture de mots et de non-mots. Il est important de mentionner que la chercheuse-praticienne modélise toujours dans un premier temps la lecture des phrases ou des textes à lire, elle sert de lecteur modèle, et ce, lors de toutes les périodes puisque la modélisation de la lecture du texte à lire s'avère efficace, surtout auprès des élèves en difficulté en lecture (O'Shea *et al.*, 1987 ; Rose et Beattie, 1986 ; Smith, 1979).

3.5.1.3 Palier 3

Au palier 3 du modèle RAI, les élèves bénéficient d'interventions à raison de 2 périodes de 50 minutes en sous-groupes de 2 élèves, par cycle de 6 jours pour une durée de 19 semaines. Les activités pédagogiques au palier 3 sont : la lecture orale répétée de syllabes, de mots, de non-mots et de phrases classifiées par sons spécifiques ainsi que la marche rythmique (voir l'Annexe I pour un exemple de phrases rythmiques rédigées par la chercheuse-praticienne). S'ajoute à cela la lecture assistée à l'aide d'un livre venant de la nouvelle collection Escalire (Caron-Cantin, 2014) écrit pour correspondre au niveau de compétence du lecteur, par niveau scolaire et gradué selon une version modifiée de l'échelle de Fountas et Pinnell (1999). À l'Annexe J se trouve la liste des activités pédagogiques par palier d'interventions du modèle RAI ainsi qu'une planification temporelle pour chacune des activités.

Il s'avère difficile d'associer chacune des activités pédagogiques à une composante spécifique de la fluidité en lecture, car le programme proposé fonctionne comme un

tout ayant pour but d'améliorer le développement de la fluidité en lecture dans son ensemble. Comme mentionné précédemment, les textes utilisés aux paliers 2 et 3 ont été choisis en respectant le niveau de l'élève, soit sa zone proximale de développement (Clay, 1991 ; Fountas et Pinnell, 1999 ; Vygostky, 1997). Les textes aux paliers 2 et 3 ont été sélectionnés par la chercheuse-praticienne qui a utilisé la collection Escalire (Caron-Cantin, 2014) qui correspondait au niveau de compétence du lecteur. En revanche, les textes utilisés au palier 1 ont été choisis par les enseignants et sont présumés correspondre au niveau de compétence des élèves de leur classe. L'activité pédagogique la marche rythmique est utilisée uniquement aux paliers 2 et 3 puisque l'organisation de l'activité se prête mieux à un contexte de sous-groupe qu'en classe ordinaire. En annexe J sont présentées les informations concernant le temps nécessaire pour mener cette activité.

3.6 Les critères d'évaluation de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI

3.6.1 Chez les élèves de 2^e année

Afin d'analyser la rapidité, la grille de Hasbrouck et Tindal (2006) (voir Tableau 3.1) situe les élèves par rapport à une vitesse de lecture attendue en la comparant à celle d'une population d'élèves de la même année scolaire. En 2^e année, les élèves n'atteignant pas le seuil minimal de 25 mots correctement lus par minute sont identifiés comme étant en difficulté en lecture.

Pour analyser l'exactitude en 2^e année, les élèves qui ont obtenu un taux d'exactitude en lecture inférieur à 92 % de réussite, situant l'élève au « niveau de frustration » selon la grille d'analyse validée (Gillet et Temple, 2000 ; Rasinski et Padak, 2005 (voir le Tableau 3.2) sont identifiés comme étant en difficulté en lecture dans le cadre de notre

étude. De la 2^e à la 4^e année, les niveaux d'exactitude sont les mêmes ; cependant, les seuils changent selon l'année scolaire. Pour analyser le niveau de prosodie, le *National Assessment of Educational Progress* (1995) propose un tableau de quatre niveaux de prosodie allant d'une lecture mot à mot (niveau 1) à une lecture fonctionnelle (niveau 4). En 2^e année, les élèves se situant au niveau 1, soit les élèves qui lisent principalement mot à mot, occasionnellement deux ou trois mots, sont identifiés en difficulté en lecture. Rappelons qu'il y avait 6 élèves en difficulté dans le groupe témoin et 11 dans le groupe expérimental lors du prétest. Pour le groupe expérimental, les élèves n'atteignant pas les seuils mentionnés précédemment ont bénéficié d'activités pédagogiques au palier 2 du modèle RAI. Voici ci-après un tableau synthèse des seuils minimaux qui ont été retenus pour les élèves de 2^e année.

3.6.2 Chez les élèves de 3^e année

En 3^e année, pour analyser la rapidité, les élèves n'atteignant pas le seuil minimal de 44 mots correctement lus par minute ont été identifiés comme ayant des difficultés en lecture pour les besoins de notre étude. Pour mesurer l'exactitude, le seuil minimum a été établi à un taux inférieur à 92 %. Pour analyser le niveau de prosodie, le NAEP (1995) établit un tableau de quatre niveaux de prosodie (voir le Tableau 3.3), allant d'une lecture mot à mot (niveau 1) à une lecture fonctionnelle (niveau 4). En 3^e année, les élèves se situant au niveau 2, soit les élèves qui lisent principalement deux mots à la fois, occasionnellement trois ou quatre mots sont identifiés comme étant en difficulté en lecture. Rappelons qu'il y avait 7 élèves en difficulté dans le groupe témoin et 11 dans le groupe expérimental lors du prétest. Les élèves n'atteignant pas ces seuils ont bénéficié d'activités pédagogiques au palier 2 du modèle RAI. Voici ci-après un tableau synthèse des seuils minimaux qui ont été retenus pour les élèves de 3^e année.

3.6.3 Chez les élèves de 4^e année

En 4^e année, pour analyser la rapidité, les élèves n'atteignant pas le seuil minimal de 68 mots correctement lus par minute ont été identifiés en difficulté en lecture. Et pour mesurer l'exactitude, les élèves atteignant un taux inférieur à 92% ont été identifiés comme ayant des difficultés en lecture dans le cadre de notre étude. Pour analyser le niveau de prosodie, le NAEP (1995) (voir le Tableau 3.3), établit quatre niveaux de prosodie, allant d'une lecture mot à mot (niveau 1) à une lecture fonctionnelle (niveau 4). En 4^e année, les élèves se situant au niveau 2 ou 3, soit les élèves qui lisent principalement deux mots à la fois, occasionnellement trois ou quatre, ou pour qui certains segments du texte sont lus avec prosodie et intonation, ont été identifiés en difficulté en lecture. Rappelons qu'il y avait cinq élèves en difficulté dans le groupe témoin, et neuf dans le groupe expérimental lors du prétest. Les élèves n'atteignant pas ces seuils ont bénéficié d'activités pédagogiques au palier 2 du modèle RAI en sous-groupes de quatre élèves. Voici ci-après un tableau synthèse des seuils minimaux qui ont été retenus pour les élèves de 4^e année.

3.6.4 Le passage au 2^e palier

Au terme des 13 semaines, pour tous les niveaux scolaires, les élèves qui n'ont pas atteint pas les critères mentionnés précédemment ont bénéficié d'activités pédagogiques au palier 3 du modèle RAI. Les activités pédagogiques ont été réalisées en sous-groupes de deux élèves, pour une durée de 19 semaines, à raison de 2 périodes hebdomadaires de 50 minutes (Harlacher *et al.*, 2014). En terminant, tous les élèves ayant participé aux trois paliers du RAI, et ce, de la 2^e à la 4^e année, ont fait l'objet d'un posttest. Les tableaux 3.4, 3.5 et 3.6 présentent les seuils minimaux de la 2^e à la 4^e année du primaire.

Tableau 3.4 Synthèse des seuils minimaux pour les élèves de 2^e année

	Seuil minimal palier 2	Seuil minimal, passage au palier 3
Rapidité	25 mots correctement lus par minute.	42 mots correctement lus par minute.
Exactitude	Inférieur à 92 %, au niveau de frustration.	Inférieur à 92 %, au niveau de frustration.
Prosodie	Toujours au niveau 1.	Toujours au niveau 1.

Au palier 2, les interventions s'échelonnent sur 13 semaines et au palier 3 sur 19 semaines.

Tableau 3.5 Synthèse des seuils minimaux pour les élèves de 3^e année

	Seuil minimal palier 2	Seuil minimal, passage au palier 3
Rapidité	44 mots correctement lus par minute.	62 mots correctement lus par minute.
Exactitude	Inférieur à 92 %, au niveau de frustration.	Inférieur à 92 %, au niveau de frustration.
Prosodie	Toujours au niveau 2.	Toujours au niveau 2.

Au palier 2, les interventions s'échelonnent sur 13 semaines et au palier 3 sur 19 semaines.

Tableau 3.6 Synthèse des seuils minimaux pour les élèves de 4^e année

	Seuil minimal palier 2	Seuil minimal, passage au palier 3
Rapidité	68 mots correctement lus par minute.	87 mots correctement lus par minute.
Exactitude	Inférieur à 92 %, au niveau de frustration.	Pas progressé vers le niveau fonctionnel.
Prosodie	Au niveau 2 ou 3.	Encore au niveau 3.

Au palier 2, les interventions s'échelonnent sur 13 semaines et au palier 3 sur 19 semaines.

3.7 L'analyse des données

Les données ont été compilées et analysées pour chaque élève des groupes expérimentaux et témoins. Les données ont été organisées par niveau scolaire ainsi que selon les trois paliers du modèle RAI pour les groupes expérimentaux. Pour les groupes témoins, seuls le prétest et le posttest ont été comparés par niveau scolaire puisqu'il

n'y a eu aucune intervention pédagogique particulière, donc, théoriquement, tous les élèves des groupes témoins sont demeurés au palier 1. Nous avons évalué la progression des élèves ayant bénéficié des activités pédagogiques dans les groupes expérimentaux ; leur progression a été comparée avec celle des élèves ayant reçu un enseignement traditionnel dans une classe ordinaire, n'ayant pas participé à la mise à l'essai, mais qui sont scolarisés dans une école comparable selon les indices de défavorisation du MELS (2014a) et provenant tous de la même commission scolaire.

3.7.1 L'analyse des données pour l'objectif 1

Dans un premier temps, des analyses descriptives (moyenne, médiane et écart type) ont été effectuées pour chacun des sous-groupes d'élèves aux trois paliers d'interventions du modèle RAI pour les groupes expérimentaux en vue de comparer les résultats obtenus au prétest et au posttest, afin de décrire les effets du programme sur le développement de la fluidité en lecture et d'atteindre le 1^{er} objectif spécifique qui est d'évaluer les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai du programme. Ce même type d'analyse fut utilisé pour obtenir les résultats présentés dans le mémoire de maîtrise de Boily (2011) portant sur un programme de fluidité en lecture. Une seconde étude réalisée dans le cadre d'une maîtrise, celle de Chiasson Del Balso (2017), utilise ce même type d'analyse pour l'obtention de ses résultats portant sur la combinaison de la lecture répétée assistée et le théâtre de-lecteurs pour développer la fluidité en lecture.

Dans un 2^e temps, au palier 1 du modèle RAI, les résultats obtenus au prétest et au posttest des groupes expérimentaux et leur analyse descriptive ont été comparés à ceux des groupes témoins, selon le niveau scolaire, pour les trois composantes de la fluidité en lecture. Le test de Wilcoxon, qui est un test statistique non paramétrique, a été utilisé pour traiter les échantillons de petite taille (Howell, 2006). Ce test est l'équivalent non

paramétrique du test T de Student (Howell, 2008). En l'occurrence, il a été impossible d'utiliser un test paramétrique pour les différences en regard de la prosodie. Les échelles de mesure nominale et ordinale ne nous permettent pas de calculer une moyenne ou un écart type, mais elles produisent des fréquences qui seront donc soumises à des analyses non paramétriques. Étant donné que cette variable est ordinale, il n'est pas possible d'utiliser des scores de gain pour comparer les résultats obtenus.

Les résultats aux prétests ont été comparés pour vérifier l'équivalence des groupes, en cas d'équivalence, des tests T de Student (Jolicoeur, 1997 ; Polit, 1996) ont été analysés pour comparer les résultats aux posttests. Le test T de Student (Jolicoeur, 1997 ; Polit, 1996), qui est un test paramétrique qui sert à déterminer la différence entre les moyennes de deux populations, a contribué à comparer les performances et la progression des deux groupes soit, dans notre cas, les groupes expérimentaux et témoins au palier 1 du modèle RAI. De plus, ce test a permis de vérifier si la différence entre les groupes expérimentaux et témoins est statistiquement significative.

En cas de différence au prétest, des ANCOVA (analyse de covariance) ont été utilisées pour comparer les résultats aux posttests en contrôlant les différences aux prétests. Lorsque les conditions d'utilisation de l'ANCOVA n'étaient pas respectées, il a fallu se rabattre sur l'analyse des scores de gain, c'est-à-dire vérifier si, dans les deux groupes, l'augmentation moyenne entre le prétest et le posttest a été statistiquement équivalente.

L'analyse de covariance (ANCOVA) est un test statistique paramétrique qui sert à comparer la variance de chaque groupe avec la variance qui existe entre les groupes. La particularité de l'ANCOVA est de calculer cet effet en contrôlant l'effet d'une autre variable continue qui a un impact présumé sur la relation initiale. Ceci revient à tester l'effet de la variable indépendante (catégorielle) sur la variable dépendante (continue)

une fois que l'effet de la covariable sur la variable dépendante est enlevé (Howell, 2008).

Ces deux tests ont été effectués avec le logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Ces analyses des données du prétest et du posttest ont contribué à atteindre notre premier objectif de recherche qui est d'évaluer les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai du programme sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire.

3.7.2 L'analyse des données pour l'objectif 2

Les mêmes données ont été utilisées pour analyser les résultats en vue d'atteindre notre deuxième objectif spécifique de recherche qui vise à décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire, mais cette fois-ci en comparant les résultats des participants du groupe expérimental selon les trois paliers du modèle RAI. Pour les élèves des paliers 2 et 3, aucun test statistique ne peut être utilisé, car il n'y a pas de groupe témoin.

3.8 Les aspects éthique et déontologique

Afin de respecter les normes liées à l'éthique de la recherche effectuée avec des sujets humains, des précautions déontologiques ont été utilisées avant et pendant le déroulement de l'expérimentation. Dans un premier temps, un certificat éthique a été accordé par le comité de la recherche sur les sujets humains de l'UQAM (Annexe E). Le projet a été présenté à la direction des écoles concernées et a obtenu leur accord pour que leurs enseignants et les élèves de leurs écoles y participent. En début d'année

scolaire, lors d'une rencontre de parents dans les écoles expérimentales, le projet a été présenté dans les classes ordinaires de la 2^e à la 4^e année du primaire. Les parents des élèves des groupes témoins ont également été rencontrés afin d'expliquer le projet de recherche et de recueillir les signatures des formulaires de consentement parental. Étant donné que tous les participants de notre étude sont des sujets mineurs, un formulaire d'autorisation parental a été envoyé aux parents de tous les élèves de la 2^e à la 4^e année leur demandant leur consentement afin que leur enfant participe à ce projet de recherche. Ce formulaire d'autorisation parentale explique le but général de la recherche, la procédure utilisée (évaluation, durée, etc.), les avantages et les risques, les précautions liées à l'anonymat et la confidentialité des renseignements recueillis (Annexe F). Lors de la réception des formulaires signés, un code alphanumérique fut attribué à chaque élève. Ces mesures furent prises afin que les données soient traitées de manière confidentielle et anonyme. Les formulaires expliquent que les participants sont libres de se retirer de l'intervention à tout moment, qu'il n'y a pas de risque encouru lors de leur participation et que les données demeurent confidentielles et anonymes.

Dans l'éventualité où un parent refuse que son enfant participe au projet, les résultats de celui-ci ne sont pas comptabilisés. De plus, pour les élèves ayant bénéficié d'activités pédagogiques au palier 2 du modèle RAI, un appel téléphonique de la part de la chercheuse-praticienne a été effectué auprès des parents afin de leur expliquer le fonctionnement du projet. Par la suite, un second formulaire de consentement parental autorisant leur enfant à bénéficier d'activités pédagogiques au palier 2 a été envoyé à la maison pour qu'ils puissent le signer (Annexe F). Les enseignants ont également signé un formulaire de consentement (Annexe G). Toutes les données collectées ont été numérotées et sont conservées sous clé au laboratoire du groupe ADEL (Apprenants en difficulté et littératie) à l'UQAM.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette étude a pour but d'évaluer les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques sur le développement de la fluidité en lecture chez des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire. Dans un premier temps, rappelons la question spécifique de recherche : « quels sont les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques s'inspirant du modèle RAI sur le développement de la fluidité en lecture chez des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire ». Les deux objectifs de recherche sont : 1) évaluer les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire ; 2) décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI.

Dans ce chapitre, nous décrivons d'abord la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques élaboré dans la présente étude. Sont ensuite présentés les résultats obtenus au moyen d'analyses descriptives pour les trois composantes de la fluidité en lecture soit : la rapidité, l'exactitude et la prosodie, et ce, pour les élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire des groupes expérimentaux et témoins. Ces résultats réfèrent au premier objectif de la présente étude. Ensuite, la progression des groupes expérimentaux aux trois composantes de la fluidité en lecture est présentée pour les trois paliers du modèle RAI : ces résultats sont en lien avec le deuxième objectif.

4.1 Les effets de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire

La prochaine section présente les résultats des élèves de 2^e année du groupe expérimental. Rappelons les trois composantes évaluées pour mesurer la fluidité en lecture, soit la rapidité, l'exactitude et la prosodie. En premier lieu, la rapidité se mesure en comptabilisant le nombre total de mots lus en une minute, moins le nombre d'erreurs commises en cours de lecture. En deuxième lieu, l'exactitude se mesure en comptabilisant le nombre de méprises de l'élève par rapport au nombre de mots correctement lus par minute, on obtient alors un taux d'exactitude. Le taux d'exactitude se calcule en divisant le nombre de mots correctement lus par le nombre total de mots lus en une minute. Cependant, il est également pertinent d'examiner quel est le niveau prosodie de l'élève. L'évaluation de la prosodie permet de situer l'élève par rapport à l'un des quatre niveaux de prosodie (voir Tableau 3.3). À la lumière des résultats obtenus, nous pourrions évaluer les effets de la mise à l'essai de notre programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire.

4.1.1 La fluidité en lecture des élèves de 2^e année

Les résultats obtenus par le groupe expérimental ont été analysés pour chacune des trois composantes (rapidité, exactitude, prosodie) de la fluidité en lecture. L'échantillon de participants représente tous les élèves participant au programme, soit les élèves avec et sans difficulté en lecture. L'Annexe K présente les figures (Figure K.1, Figure K.2 et Figure K.3) illustrent les résultats des trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves de 2^e année du primaire. Afin d'analyser les progrès des élèves, la grille de

Hasbrouck et Tindal (2006) est utilisée, telle que présentée dans le Tableau 3.1 du troisième chapitre.

Afin de faciliter la compréhension des résultats présentés dans les différents tableaux, voici une légende : la taille de l'échantillon (n), du minimum (min), du maximum (max), la médiane (md), de la moyenne (m) et de l'écart-type (s).

4.1.1.1 La rapidité

Les résultats obtenus pour la composante rapidité (nombre de mots correctement lus par minute) au prétest et au posttest des élèves de 2^e année du primaire sont détaillés dans le Tableau 4.1. Ces résultats indiquent qu'il y a un écart entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest.

Tableau 4.1 Résultats aux prétest et posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 2^e année

Groupe	n	m	s	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	46	34,5	23	3	32	98
<i>Posttest</i>						
Expérimental	46	78,4	31	20	73	171

Analyses descriptives

Comme en témoigne le Tableau 4.1, on dénote une amélioration en ce qui a trait à la rapidité en lecture pour la moyenne du groupe des élèves de 2^e année du primaire. Les élèves passent de 34,5 mots correctement lus par minute au prétest à 78,4 mots

correctement lus par minute au posttest, pour une augmentation de 43,9 mots correctement lus par minute. Selon la progression attendue au Tableau 3.1 (Hasbrouck et Tindal, 2006), l'augmentation hebdomadaire moyenne devrait être de 1,2 mot correctement lu par minute. Le programme d'activités pédagogiques s'étant déroulé sur une période de 32 semaines, la progression attendue aurait dû être de 38,4 mots correctement lus par minute, alors que les élèves ont progressé de 43,9 mots correctement lus par minute. Rappelons que ces résultats regroupent la classe en entier, soit les trois paliers du modèle RAI, allant des élèves les plus forts aux élèves les plus faibles du groupe expérimental.

4.1.1.2 L'exactitude

Les résultats obtenus pour la composante exactitude au prétest et au posttest des élèves de 2^e année du primaire sont détaillés dans le Tableau 4.2. Ces résultats indiquent qu'il y a un écart entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest. Afin d'analyser les progrès des élèves, la grille d'évaluation de l'exactitude (Gillet et Temple, 2000) ; Rasinski et Padak, 2005) est utilisée, telle que présentée dans le Tableau 3.2 du troisième chapitre.

Tableau 4.2 Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 2^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	46	86,8	13,1	50	90	100
<i>Posttest</i>						
Expérimental	46	96,9	4,6	74	99	100

Analyses descriptives

Comme en témoigne le Tableau 4.2, les résultats suggèrent une progression en ce qui a trait à l'exactitude en lecture pour les élèves de 2^e année du primaire. Les élèves passent de 86,8 % du taux d'exactitude au prétest à 96,9 % au posttest pour une augmentation de 10,1 % du taux d'exactitude. Au moment du prétest, la moyenne des résultats situe les élèves de 2^e année à un niveau de frustration où l'élève éprouve beaucoup de difficultés à lire un texte, même avec de l'aide; alors qu'au posttest les résultats situent les élèves à un niveau fonctionnel où celui-ci est capable de lire avec de l'aide occasionnelle. Ces résultats regroupent tout le groupe expérimental, soit les trois paliers du modèle RAI, allant des élèves les plus forts aux élèves les plus faibles des groupes expérimentaux.

4.1.1.3 La prosodie

Les résultats obtenus pour la composante prosodie au prétest et au posttest d'élèves de 2^e année du primaire figurent dans le Tableau 4.3. Les résultats obtenus aux trois paliers du modèle RAI au prétest et au posttest ont été agrégés pour établir le résultat moyen.

Afin d'analyser les progrès des élèves, la grille du NAEP (1995) est utilisée, telle que présentée dans le Tableau 3.3 du troisième chapitre. Il est important de mentionner qu'il n'y a que quatre niveaux de prosodie, soit les niveaux 1 à 4. Ainsi, le passage d'un niveau à un autre est un gain important en soi puisqu'il rapproche l'élève d'un niveau de lecture prosodique.

Tableau 4.3 Résultats aux prétest et posttest pour la prosodie du groupe expérimental de 2^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	min	max
<i>Prétest</i>				
Expérimental	46	1	1	3
<i>Posttest</i>				
Expérimental	46	3	2	4

Analyses descriptives

Les résultats illustrés au Tableau 4.3 témoignent d'une amélioration pour la composante prosodie en lecture pour les élèves de 2^e année du primaire. Les élèves passent en moyenne du niveau 1 au prétest au niveau 3 au posttest, pour une progression de 2 niveaux de prosodie. Au moment du prétest, les résultats situent les élèves au niveau 1 pour la prosodie, niveau auquel on lit principalement mot par mot, la lecture est laborieuse et difficile. Au posttest, les résultats situent les élèves au niveau 3, où l'élève est capable de lire plusieurs mots à la fois, tout en lisant le texte de façon expressive. Ces résultats regroupent tous les participants du groupe expérimental du modèle RAI, allant des élèves les plus forts aux élèves les plus faibles des groupes expérimentaux.

4.1.2 La fluidité en lecture des élèves de 3^e année

Les résultats obtenus par le groupe expérimental ont été analysés pour chacune des trois composantes (rapidité, exactitude, prosodie) de la fluidité en lecture ; il regroupe tous les élèves ayant bénéficié du programme. L'Annexe K présente les figures (Figure K.4, Figure K.5, Figure K.6) illustrant les résultats des trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves de 3^e année du primaire.

4.1.2.1 La rapidité

Afin d'analyser les progrès des élèves, la grille de Hasbrouck et Tindal (2006) est utilisée, telle que présentée au Tableau 3.1 du troisième chapitre.

Les résultats obtenus pour la composante rapidité au prétest et au posttest des élèves de 3^e année du primaire sont détaillés dans le Tableau 4.4. Ces résultats indiquent qu'il y a un écart, et donc une progression, entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest.

Tableau 4.4 Résultats aux prétest et posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 3^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	49	70,1	25,5	28	76	131
<i>Posttest</i>						
Expérimental	49	109,7	25,6	55	111	167

Analyses descriptives

Comme en témoignent les résultats illustrés au Tableau 4.4, on voit une progression en ce qui a trait à la rapidité en lecture pour les élèves de 3^e année du primaire. Nos résultats montrent que les élèves passent de 70,1 mots correctement lus par minute au prétest à 109,7 mots correctement lus par minute au posttest, pour une augmentation de 39,6 mots correctement lus par minute. Selon la progression attendue au Tableau 3.1 de Hasbrouck et Tindal (2006), l'augmentation moyenne hebdomadaire attendue est de 1,1 mot correctement lu par minute. Puisque le programme d'activités pédagogiques s'est déroulé pendant 32 semaines, la progression aurait dû être de 35,2 mots correctement lus par minute, alors que les élèves de 3^e année du primaire ont

progressé de 39,6 mots correctement lus par minute en ce qui a trait à la rapidité en lecture. Ces résultats représentent la moyenne de tous les participants du groupe expérimental, soit aux trois paliers du modèle RAI, allant des élèves les plus forts aux élèves les plus faibles.

4.1.2.2 L'exactitude

Les résultats obtenus pour la composante exactitude au prétest et au posttest des élèves de 3^e année du primaire sont détaillés dans le Tableau 4.5, ces résultats indiquent qu'il y a un écart entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest. Afin d'analyser les progrès des élèves, la grille de présentée dans le Tableau 3.2 du troisième chapitre (Gillet et Temple, 2000 ; Rasinski et Padak, 2005) est utilisée.

Tableau 4.5 Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 3^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	51	96	3,7	82	97	100
<i>Posttest</i>						
Expérimental	51	98,9	1,3	95	99	100

Analyses descriptives

Le Tableau 4.5 présente les résultats qui témoignent d'une amélioration en ce qui a trait à l'exactitude en lecture. En effet, les élèves passent d'un taux d'exactitude de 96 % au prétest à 98,9 % au posttest. On constate alors une augmentation de 2,9 % du taux d'exactitude pour les élèves de 3^e année du primaire. Lors du prétest, les élèves se

situaient au niveau fonctionnel, et au posttest ils progressent au niveau indépendant. Ces résultats représentent la moyenne obtenue par tous les participants du groupe expérimental, soit aux trois paliers du modèle RAI, allant des élèves les plus forts aux élèves les plus faibles du groupe expérimental.

4.1.2.3 La prosodie

Les résultats obtenus pour la composante prosodie au prétest et au posttest des élèves de 3^e année du primaire sont détaillés dans le Tableau 4.6. Ces résultats indiquent qu'il y a un écart entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest.

Afin d'analyser les progrès des élèves, la grille du NAEP (1995) est utilisée, telle que présentée dans le Tableau 3.3 du troisième chapitre. Il est important de mentionner qu'il n'y a que quatre niveaux de prosodie, soit les niveaux 1 à 4. Ainsi, le passage d'un niveau à un autre est un gain important en soi, puisqu'il rapproche l'élève d'un niveau de lecture fluide.

Tableau 4.6 Résultats aux prétest et posttest de la prosodie du groupe expérimental de 3^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	min	max
<i>Prétest</i>				
Expérimental	51	3	1	4
<i>Posttest</i>				
Expérimental	51	4	3	4

Analyses descriptives

Comme en témoigne le Tableau 4.6, on note une amélioration en ce qui a trait à la prosodie en lecture. En effet, la moyenne du groupe d'élèves passe du niveau 3 au prétest au niveau 4 au posttest pour une augmentation d'un niveau de prosodie pour les élèves de 3^e année du primaire. Au moment du prétest, les résultats montrent que la moyenne des élèves se situe au niveau 3 pour la prosodie ; niveau auquel l'élève lit principalement 2 mots à la fois, occasionnellement 3 ou 4 mots et parfois plus, des parties de texte sont lues avec prosodie et intonation. Ainsi, les résultats montrent que les élèves se situent au niveau 4 au posttest, où l'élève est capable de lire de façon fonctionnelle par groupe de mots et la majorité du texte est lu avec prosodie et intonation. Ces résultats regroupent les participants du groupe expérimental, soit aux trois paliers du modèle RAI, allant des élèves les plus forts aux élèves les plus faibles.

4.1.3 La fluidité en lecture des élèves de 4^e année

Les résultats obtenus par le groupe expérimental ont été analysés pour chacune des trois composantes (rapidité, exactitude, prosodie) de la fluidité en lecture. L'échantillon d'élèves représente tous les élèves de 4^e année ayant participé au programme. À l'Annexe K, vous trouverez les figures (Figure K.7, Figure K.8 et Figure K.9) illustrant les résultats des trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves de 4^e année du primaire. Afin d'analyser les progrès des élèves, la grille de Hasbrouck et Tindal (2006) est utilisée, telle que présentée dans le Tableau 3.1 du troisième chapitre.

4.1.3.1 La rapidité

Les résultats obtenus pour la composante rapidité au prétest et au posttest des élèves de 4^e année du primaire sont détaillés dans le Tableau 4.7. Ces résultats indiquent qu'il y a un écart entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest.

Tableau 4.7 Résultats au prétest et au posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 4^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	54	100,9	32	42	97	170
<i>Posttest</i>						
Expérimental	54	128,9	32,9	60	131	198

Analyses descriptives

Le Tableau 4.7 témoigne d'une amélioration pour la composante rapidité en lecture pour les élèves de 4^e année du primaire. Les élèves passent d'un nombre de 100,9 mots lus correctement à la minute au prétest à 128,9 au posttest, pour une augmentation de 28 mots correctement lus par minute. Selon la progression attendue au Tableau 3.1 de Hasbrouck et Tindal (2006), l'augmentation moyenne hebdomadaire attendue est de 0,9 mot correctement lu par minute. Le programme d'activités pédagogiques s'étant déroulé sur 32 semaines, la progression aurait dû être de 28 mots correctement lus par minute, et les élèves de 4^e année du primaire ont atteint ce seuil de 28 mots correctement lus par minute.

4.1.3.2 L'exactitude

Les résultats obtenus pour la composante exactitude au prétest et au posttest des élèves de 4^e année du primaire sont détaillés dans le Tableau 4.8. Ces résultats indiquent qu'il y a un écart entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest. Afin d'analyser les progrès des élèves, la grille présentée dans le Tableau 3.2 du troisième chapitre (Gillet et Temple, 2000 ; Rasinski et Padak, 2005) est utilisée.

Tableau 4.8 Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 4^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	54	96,9	2,6	87	97	100
<i>Posttest</i>						
Expérimental	54	99,1	1,3	94	100	100

Analyses descriptives

Une amélioration au niveau de la composante exactitude en lecture est notée au Tableau 4.8. Les résultats montrent que les élèves passent d'un taux d'exactitude de 96,9 % au prétest à 99,1 % au posttest. On remarque une augmentation de 2,2 % du taux d'exactitude pour les élèves de 4^e année du primaire. Lors du prétest, les élèves se situaient au niveau fonctionnel et au posttest ils se situent au niveau supérieur, soit le niveau indépendant. Ces résultats présentent la moyenne obtenue par tous les participants de 4^e année, aux trois paliers du modèle RAI, allant des élèves les plus forts aux élèves les plus faibles du groupe expérimental.

4.1.3.3 La prosodie

Les résultats obtenus pour la composante prosodie au prétest et au posttest des élèves de 4^e année du primaire sont détaillés dans le Tableau 4.9. Ces résultats indiquent qu'il y a un écart entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest.

Afin d'analyser les progrès des élèves, la grille du NAEP (1995) est utilisée, telle que présentée dans le Tableau 3.3 du troisième chapitre. Il est important de mentionner qu'il n'y a que quatre niveaux de prosodie, soit de 1 à 4. Ainsi, le passage d'un niveau à un autre est un gain important en soi, puisqu'il rapproche l'élève d'un niveau de lecture fluide.

Tableau 4.9 Résultats aux prétest et posttest pour la prosodie du groupe expérimental de 4^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	min	max
<i>Prétest</i>				
Expérimental	54	3	2	4
<i>Posttest</i>				
Expérimental	54	4	3	4

Analyses descriptives

On remarque une amélioration au niveau de la composante prosodie en lecture pour les élèves de 4^e année du primaire, comme en témoigne le Tableau 4.9. Les résultats montrent que les élèves passent du niveau 3 au prétest au niveau 4 au posttest pour une augmentation d'un niveau de prosodie. Au moment du prétest, les résultats situent les élèves au niveau 3 pour la prosodie ; niveau auquel l'élève lit principalement 3 ou 4 mots à la fois, et parfois plus : dans la plupart des phrases, la syntaxe est adéquate et

des parties de texte sont lues avec prosodie et intonation, alors qu'en posttest, les résultats situent les élèves au niveau 4, où l'élève est capable de lire la plus grande partie du texte avec prosodie et intonation.

4.2 Comparaison entre les résultats des groupes expérimentaux et témoins

Les résultats qui sont présentés regroupent tous les participants des groupes expérimentaux et témoins, allant des élèves les plus forts aux élèves les plus faibles. À l'Annexe K, nous présentons, les figures (Figure K.10, Figure K.11 et Figure K.12) illustrant les résultats des trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves de 2^e année du primaire. À la lumière des résultats obtenus, nous pourrions évaluer les effets de la mise à l'essai de notre programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire.

4.2.1 Comparaison des résultats entre le groupe expérimental et le groupe témoin de 2^e année du primaire

4.2.1.1 La rapidité

Le Tableau 4.10 présente les statistiques descriptives des scores de rapidité des élèves de 2^e année au prétest et au posttest. Le Tableau 4.11 présente les scores de gain, soit la différence entre les scores des groupes expérimental et témoin au prétest et posttest.

Afin de faciliter la lecture des différents tableaux, nous vous présentons la légende pour les tests statistiques : médiane (*md*), le (*d*) de Cohen et l'intervalle de confiance (*c*).

Tableau 4.10 Statistiques descriptives des scores de rapidité au prétest et au posttest des élèves de 2^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	46	34,5	23	3	32	98
Témoin	36	45,9	21,9	7	43	93
<i>Posttest</i>						
Expérimental	46	78,4	31	20	73	171
Témoin	36	85,7	29,4	30	87	141

Tableau 4.11 Statistiques descriptives des scores de gain de rapidité des élèves de 2^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
Expérimental	46	43,9	16,3	15	42,5	107
Témoin	36	39,8	15,8	11	40	80

Les tableaux 4.10 et 4.11 témoignent d'une progression en ce qui a trait à la composante rapidité en lecture, et ce, autant auprès du groupe expérimental que témoin. Les élèves du groupe expérimental passent de 34,5 mots correctement lus par minute au prétest à 78,4 mots correctement lus par minute au posttest. Une augmentation moyenne de 43,9 mots correctement lus par minute est notée pour les élèves de 2^e année du groupe expérimental. Alors que pour le groupe témoin, les élèves passent de 45,9 mots au prétest à 85,7 mots au posttest, pour une augmentation moyenne de 39,8 mots correctement lus par minute. Le groupe expérimental fait des progrès plus importants que le groupe témoin, et ce, même si celui-ci avait des résultats plus faibles dès le prétest.

Tests statistiques

Une analyse de covariance a été effectuée (ANCOVA) afin de comparer les différences entre les groupes au prétest. La différence calculée entre les moyennes au posttest est de 7,3 mots correctement lus en une minute, ce qui correspond à un effet de petite taille, bien que cette différence ne soit pas significative, mais il semble tout de même y avoir un effet non négligeable en faveur du groupe expérimental ($p = 0,25$; $d = 0,26$; I. C. 95 % = -2,9 à 11,3).

4.2.1.2 L'exactitude

Le Tableau 4.12 présente les statistiques descriptives des scores de rapidité des élèves de 2^e année au prétest et au posttest. Le Tableau 4.13 présente les scores de gain, soit la différence entre les scores des groupes expérimental et témoin au prétest et posttest.

Tableau 4.12 Statistiques descriptives des pourcentages d'exactitude au prétest et au posttest des élèves de 2^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	46	86,8	13,1	50	90	100
Témoin	36	91	9	58	94	99
<i>Posttest</i>						
Expérimental	46	96,9	4,6	74	99	100
Témoin	36	96	3,9	82	97	100

Tableau 4.13 Statistiques descriptives des scores de gain d'exactitude des élèves de 2^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
Expérimental	46	10,1	11,4	0	7,5	49
Témoin	36	5,0	6,5	0	3	29

Comme en témoignent les tableaux 4.12 et 4.13, on constate une progression en ce qui a trait à la composante exactitude, et ce, tant auprès du groupe expérimental que témoin. Pour les élèves du groupe expérimental de 2^e année du primaire, les élèves passent de 86,8 % au prétest à 96,9 % au posttest pour la composante exactitude en lecture. Une augmentation moyenne de 10,1 % du taux d'exactitude est constatée pour les élèves de 2^e année du groupe expérimental. Ils passent d'un niveau de frustration à un niveau fonctionnel où l'élève est capable de lire un texte avec de l'aide, alors qu'au niveau précédent la lecture était difficile même avec de l'aide. Pour le groupe témoin de 2^e année du primaire, les élèves passent de 91 % au prétest à 96 % au posttest. On remarque une augmentation moyenne de 5,0 % du taux d'exactitude. Le groupe témoin passe du niveau de frustration au niveau fonctionnel.

Tests statistiques

Une analyse de covariance a été effectuée (ANCOVA) afin de comparer des différences entre les groupes au prétest, et aucune différence n'est relevée entre les résultats des groupes expérimental et témoin. La différence calculée entre les moyennes au posttest est de 0,9 %, une différence statistiquement significative en faveur du groupe expérimental ($p = 0,01$; $d = 0,56$; I. C. 95 % = 1 à 9).

4.2.1.3 La prosodie

Le Tableau 4.14 présente les statistiques descriptives de la prosodie des élèves de 2^e année au prétest et au posttest.

Tableau 4.14 Statistiques descriptives des scores de prosodie au prétest et au posttest des élèves de 2^e année

Groupe	<i>n</i>	min	1 ^{er} quartile	md	3 ^e quartile	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	46	1	1	1	2	3
Témoin	36	1	2	2	2	3
<i>Posttest</i>						
Expérimental	46	2	2	3	3	4
Témoin	36	1	2	3	3	4

Dans le Tableau 4.14, nous pouvons constater une progression pour la composante prosodie en lecture, et ce, tant auprès du groupe expérimental que du groupe témoin. Les résultats obtenus aux trois paliers du modèle RAI au prétest et au posttest ont été agrégés pour établir le résultat global du groupe expérimental. Chez les élèves du groupe expérimental de 2^e année, pour la composante prosodie en lecture, la valeur médiane passe de 1 au prétest à 3 au posttest. Une augmentation de deux niveaux de prosodie est constatée pour au moins la moitié des élèves du groupe expérimental. Pour le groupe témoin, la médiane passe de 2 au prétest à 3 au posttest, pour une augmentation d'un niveau de prosodie pour au moins la moitié des élèves de ces groupes.

Tests statistiques

Les résultats montrent une différence de taille assez importante au prétest, le groupe témoin ayant des valeurs plus élevées au niveau de la prosodie ($p = 0,002$; $d = 0,73$). Au posttest, les résultats montrent plutôt une équivalence entre les valeurs des deux groupes ($p = 0,52$; $d = 0,14$), ce qui suggère que les valeurs du groupe expérimental ont augmenté davantage entre le pré et le posttest. Pour comparer chaque groupe entre le prétest et le posttest, le test de Wilcoxon pour échantillons appariés a été utilisé. Les élèves du groupe expérimental ont connu une forte augmentation : 44 élèves sur 46 ont augmenté leur score en prosodie, alors que seuls deux élèves ont eu le même score au prétest et au posttest, mais aucun n'a vu son score diminuer ($p < 0,0001$; $d = 1,81$). Des 36 élèves du groupe témoin, 24 ont obtenu une augmentation de score, 12 ont obtenu le même score au posttest, et aucun n'a régressé.

4.2.2 Comparaison des résultats entre le groupe expérimental et le groupe témoin de 3^e année du primaire

Dans cette section, les résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe témoin des élèves de 3^e année du primaire seront comparés pour les trois composantes de la fluidité en lecture. À l'Annexe K, vous trouverez les figures (Figure K.13, Figure K.14 et Figure K.15) illustrant les résultats des trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves de 3^e année du primaire.

4.2.2.1 La rapidité

Le Tableau 4.15 présente les statistiques descriptives des scores de rapidité des élèves de 3^e année au prétest et au posttest. Le Tableau 4.16 présente les scores de gain, soit la différence entre les scores des groupes expérimental et témoin au prétest et posttest.

Tableau 4.15 Statistiques descriptives des scores de rapidité au prétest et au posttest des élèves de 3^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	49	70,1	25,5	28	76	131
Témoin	36	63,2	21,6	26	67	99
<i>Posttest</i>						
Expérimental	49	109,7	25,6	55	111	167
Témoin	36	112,1	35,2	43	112,5	182

Tableau 4.16 Statistiques descriptives des scores de gain de rapidité des élèves de 3^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
Expérimental	49	39,6	16,4	5	42	71
Témoin	36	48,9	23,6	11	50	117

Comme en témoignent les tableaux 4.15 et 4.16, une progression est notée en ce qui a trait à la composante rapidité en lecture, et ce, tant auprès du groupe expérimental que témoin des élèves de 3^e année du primaire. Pour les élèves du groupe expérimental de 3^e année du primaire pour la composante rapidité en lecture, les élèves passent de 70,1 mots correctement lus par minute au prétest à 109,7 mots correctement lus par minute au posttest. Une augmentation moyenne de 39,6 mots correctement lus par minute est notée. Pour le groupe témoin de 3^e année du primaire, les élèves passent de

63,2 mots correctement lus par minute au prétest à 112,1 mots correctement lus par minute au posttest. Une augmentation moyenne de 48,9 mots correctement lus par minute est constatée le groupe témoin.

Tests statistiques

Des ANCOVA ont été utilisées pour effectuer les tests statistiques. La différence entre les moyennes des groupes au prétest n'est pas significative, bien que le groupe expérimental ait une moyenne plus élevée que le groupe témoin ($p = 0,18$; $d = 0,30$). Au posttest, c'est le groupe témoin qui a une moyenne plus élevée, bien que cette différence ne soit pas significative non plus ($p = 0,73$; $d = 0,08$). Cette différence devient toutefois significative lorsque l'interaction entre les groupes et le score au prétest est modélisée, ce qui revient à dire que le groupe témoin a connu une augmentation plus importante que le groupe expérimental, comme en fait foi le Tableau 4.16 ; notons que cette différence est de taille moyenne (différence estimée de moyenne en faveur des groupes témoins = 9,3 ; $p = 0,03$; $d = 0,45$). On remarque également différentes tailles d'échantillon pour la composante rapidité du groupe expérimental de 3^e année (49 au lieu de 51) ainsi que pour le groupe témoin (36 au lieu de 38) qui sont dues à des données extrêmes et qui ont été retirées.

4.2.2.2 L'exactitude

Le Tableau 4.17 présente les statistiques descriptives des scores de rapidité des élèves de 2^e année au prétest et au posttest. Le Tableau 4.18 présente les scores de gain, soit la différence entre les scores des groupes expérimental et témoin au prétest et posttest.

Tableau 4.17 Statistiques descriptives des pourcentages d'exactitude au prétest et au posttest des élèves de 3^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	51	96	3,7	82	97	100
Témoin	36	94,4	3,6	86	95	100
<i>Posttest</i>						
Expérimental	51	98,9	1,3	95	99	100
Témoin	36	97,6	2,2	91	98	100

Tableau 4.18 Statistiques descriptives des scores de gain d'exactitude des élèves de 3^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
Expérimental	51	2,9	3,5	0	2	16
Témoin	36	3,2	2,7	0	2	9

En observant les résultats des tableaux 4.17 et 4.18, une progression en ce qui a trait à la composante exactitude en lecture est constatée, et ce, tant auprès du groupe expérimental que témoin. Les élèves de 3^e année du primaire du groupe expérimental passent, pour la composante exactitude, de 96 % au prétest à 98,9 % au posttest. Une augmentation moyenne de 2,9 % du taux d'exactitude est notée pour les élèves de 3^e année du groupe expérimental. Le groupe expérimental passe ainsi du seuil minimal du niveau fonctionnel au niveau indépendant. Pour le groupe témoin, les élèves passent de 94,4 % au prétest à 97,6 % au posttest en ce qui a trait au taux d'exactitude. On constate une augmentation moyenne de 3,2 % du taux d'exactitude pour les élèves de 3^e année du groupe témoin. Malgré des progrès, le groupe témoin reste au niveau fonctionnel, ce qui signifie que l'élève est capable de lire, mais avec de l'aide.

Tests statistiques

Des Ancova révèlent que le groupe expérimental obtient des moyennes plus élevées à la fois au prétest ($p = 0,05$; $d = 0,44$) et au posttest ($p = 0,003$; $d = 0,66$), mais que la différence de gain entre le groupe expérimental et le groupe témoin n'est pas significative ($p = 0,66$; $d = 0,1$). Ces résultats ne sont pas concluants, surtout qu'il y a un effet de plafond assez fort dû au fait que beaucoup d'élèves ont des scores de 99 ou 100 % au posttest. Également, différentes tailles d'échantillon sont constatées pour la composante exactitude de 3^e année pour le groupe témoin (36 au lieu de 38) en raison de données extrêmes et qui ont été retirées.

4.2.2.3 La prosodie

Le Tableau 4.19 présente les statistiques descriptives de la prosodie des élèves de 3^e année au prétest et au posttest.

Tableau 4.19 Statistiques descriptives des scores de prosodie au prétest et au posttest des élèves de 3^e année

Groupe	<i>n</i>	min	1 ^{er} quartile	md	3 ^e quartile	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	51	1	2	3	3	4
Témoin	38	1	2	3	3	3
<i>Posttest</i>						
Expérimental	51	3	3	4	4	4
Témoin	38	2	3	3	3	4

Comme en témoigne le Tableau 4.19, une progression est notée en ce qui a trait à la composante prosodie en lecture, et ce, tant auprès du groupe expérimental que du

groupe témoin. Pour les élèves du groupe expérimental, en ce qui a trait à la composante prosodie en lecture, la valeur médiane passe de 3 au prétest à 4 au posttest. Une augmentation de un niveau de prosodie est constatée pour au moins la moitié des élèves de 3^e année du groupe expérimental. Pour le groupe témoin, la médiane reste à 3, mais les valeurs minimales et maximales augmentent, ce qui montre que les valeurs globales sont plus élevées au posttest.

Tests statistiques

Le test non paramétrique de Wilcoxon a été utilisé pour comparer les valeurs des deux groupes au prétest. Les résultats montrent une différence non significative et de taille assez faible au prétest, le groupe expérimental ayant des valeurs plus élevées ($p = 0,14$; $d = 0,32$). Au posttest, les résultats montrent plutôt une différence moyenne/forte en faveur du groupe expérimental ($p = 0,001$; $d = 0,72$), ce qui suggère que les valeurs du groupe expérimental ont augmenté davantage entre le pré et le posttest. Pour comparer chaque groupe entre le posttest et le prétest, le test de Wilcoxon pour échantillons appariés a été utilisé. Les élèves du groupe expérimental ont connu une forte augmentation : 42 élèves sur 51 ont augmenté leur score en prosodie, alors que 9 élèves ont obtenu le même score au posttest et au prétest, et qu'aucun n'a vu son score diminuer ($p < 0,0001$; $d = 1,62$). Les élèves du groupe témoin ont aussi vu leur score augmenter largement, mais cette augmentation est tout de même inférieure à l'augmentation du groupe expérimental ($p < 0,0001$; $d = 1,32$). Des 38 élèves du groupe témoin, 23 ont connu une augmentation, 15 ont obtenu le même score au posttest et aucun n'a régressé.

4.2.3 Comparaison des résultats entre le groupe expérimental et le groupe témoin en 4^e année du primaire

Dans cette section, les résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe témoin des élèves de 4^e année du primaire seront comparés pour les trois composantes de la fluidité en lecture. Les figures (Figure K.16, Figure K.17 et Figure K.18) illustrant les résultats des trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves de 4^e année du primaire se trouvent à l'Annexe K.

4.2.3.1 La rapidité

Le Tableau 4.20 présente les statistiques descriptives des scores de rapidité des élèves de 4^e année au prétest et au posttest. Le Tableau 4.21 présente les scores de gain, soit la différence entre les scores des groupes expérimental et témoin au prétest et posttest.

Tableau 4.20 Statistiques descriptives des scores de rapidité au prétest et au posttest des élèves de 4^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	54	100,9	32	42	97	170
Témoin	40	108,6	36,8	47	103	187
<i>Posttest</i>						
Expérimental	54	128,9	32,9	60	131	198
Témoin	40	141,1	45,1	57	134	247

Tableau 4.21 Statistiques descriptives des scores de gain de rapidité des élèves de 4^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
Expérimental	54	28	15,5	18	27	65
Témoin	40	32,5	25,9	10	25,5	105

Comme en témoignent les tableaux 4.20 et 4.21, une progression en ce qui a trait à la composante rapidité en lecture est constatée, et ce, tant auprès des élèves du groupe expérimental que ceux du groupe témoin de 4^e année. Les élèves du groupe expérimental passent de 100,9 mots correctement lus par minute au prétest à 128,9 mots correctement lus par minute au posttest. On constate une augmentation moyenne de 28 mots correctement lus par minute, en ce qui a trait à la rapidité en lecture, pour les élèves de 4^e année du groupe expérimental. Les élèves du groupe témoin passent de 108,6 mots correctement lus par minute au prétest à 141,1 mots correctement lus par minute au posttest. Une augmentation moyenne de 32,5 mots correctement lus par minute est notée. Encore une fois, il est important de souligner que le groupe expérimental comportait plus d'élèves en difficulté que le groupe témoin. Afin d'identifier les élèves en difficulté du groupe témoin, les mêmes critères d'évaluation que ceux utilisés pour le groupe expérimental ont été utilisés.

Tests statistiques

Des Ancova révèlent une meilleure performance en ce qui a trait à la composante rapidité en lecture des participants de 4^e année du groupe témoin, tant au prétest ($p = 0,29$; $d = 0,22$; I. C. 95% = -6,8 à 22,2) qu'au posttest ($p = 0,15$; $d = 0,3$; I. C. 95% = -4,7 à 28,9), bien que ces différences ne soient pas statistiquement significatives. Une analyse de covariance révèle une moyenne estimée au posttest supérieure de 4,6 mots

correctement lus par minute pour le groupe témoin, une différence de très petite taille et non significative ($p = 0,74$; $d = 0,06$; I. C. 95% = -22,7 à 32,0).

4.2.3.2 L'exactitude

Le Tableau 4.22 présente les statistiques descriptives des scores de rapidité des élèves de 2^e année au prétest et au posttest. Le Tableau 4.23 présente les scores de gain, soit la différence entre les scores des groupes expérimental et témoin au prétest et posttest.

Tableau 4.22 Statistiques descriptives des pourcentages d'exactitude au prétest et au posttest des élèves de 4^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	54	96,9	2,6	87	97	100
Témoin	38	97,1	1,9	91	97,5	100
<i>Posttest</i>						
Expérimental	54	99,1	1,3	94	100	100
Témoin	38	98,6	1,2	96	99	100

Tableau 4.23 Statistiques descriptives des scores de gain d'exactitude des élèves de 4^e année

Groupe	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
Expérimental	54	2,2	1,9	0	2	8
Témoin	38	1,5	1,4	0	1	5

Les tableaux 4.22 et 4.23, témoignent d'une progression en ce qui a trait à la composante exactitude en lecture, et ce, tant auprès du groupe expérimental que du groupe témoin, bien que cette progression soit limitée par un effet de plafond pour le

groupe expérimental. Pour la composante exactitude en lecture, les élèves de 4^e année du groupe expérimental passent de 96,9 % d'exactitude au prétest à 99,1 % d'exactitude au posttest. Une augmentation moyenne de 2,2 % du taux d'exactitude est notée pour les élèves du groupe expérimental. Ils passent du niveau fonctionnel à un niveau indépendant, où l'élève est capable de lire de façon indépendante, sans aide, comparativement au groupe témoin qui reste au niveau fonctionnel. Pour le groupe témoin de 4^e année du primaire, les élèves passent de 97,1 % d'exactitude au prétest à 98,6 % d'exactitude au posttest. On constate une augmentation moyenne de 1,5 % du taux d'exactitude pour les élèves de 4^e année du groupe témoin. Malgré cette augmentation, les élèves du groupe témoin n'accèdent pas à un niveau supérieur, ils demeurent au niveau fonctionnel.

Tests statistiques

Des ANCOVA révèlent que le groupe expérimental obtient un score de gain légèrement plus élevé, mais il y a un effet de plafond très fort ($p = 0,73$; $d = 0,45$; $C. 95\% = 0,04$ à $1,42$).

4.2.3.3 La prosodie

Le Tableau 4.24 présente les statistiques descriptives de la prosodie des élèves de 4^e année au prétest et au posttest.

Tableau 4.24 Statistiques descriptives des scores de prosodie au prétest et au posttest des élèves de 4^e année

Groupe	<i>n</i>	min	1 ^{er} quartile	md	3 ^e quartile	max
<i>Prétest</i>						
Expérimental	54	2	3	3	4	4
Témoin	40	2	3	3	4	4
<i>Posttest</i>						
Expérimental	54	3	4	4	4	4
Témoin	40	3	3	4	4	4

Le Tableau 4.24 témoigne d'une progression en ce qui a trait à la composante prosodie en lecture, et ce, tant auprès du groupe expérimental que du groupe témoin. La valeur médiane du groupe expérimental passe de 3 à 4 pour les élèves du groupe expérimental ainsi que pour ceux du groupe témoin.

Test statistique

Le test non paramétrique de Wilcoxon est utilisé pour comparer les valeurs des deux groupes au prétest au niveau de la prosodie. Les résultats montrent une différence non significative de taille assez faible au prétest, le groupe témoin ayant des valeurs plus élevées ($p = 0,30$; $d = 0,21$). Au posttest, les résultats montrent plutôt une différence de taille moyenne en faveur du groupe expérimental ($p = 0,03$; $d = 0,45$), ce qui suggère que les valeurs du groupe expérimental ont augmenté davantage entre le prétest et le posttest. Pour comparer chaque groupe entre le posttest et le prétest, le test de Wilcoxon pour échantillons appariés a été utilisé. Les élèves du groupe expérimental ont connu une forte augmentation de leur score en prosodie: 32 élèves sur 54 ont augmenté leur score en prosodie, alors que 22 élèves ont obtenu le même score au posttest et au prétest, et qu'aucun n'a vu son score diminuer ($p < 0,0001$; $d = 1,3$). Les élèves du

groupe témoin ont aussi vu leur score augmenter largement au niveau de la prosodie, mais cette augmentation est tout de même inférieure à l'augmentation du groupe expérimental ($p = 0,003$; $d = 0,71$). Les résultats de tous les tests concordent donc et permettent d'affirmer que les élèves du groupe expérimental ont progressé davantage que ceux du groupe témoin.

En guise de synthèse, à l'annexe K, les figures K.28, K.29 et K.30 présentent les résultats obtenus aux trois composantes de la fluidité en lecture pour les groupes expérimentaux et témoins.

4.3 La progression de la fluidité en lecture des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire aux trois paliers du modèle RAI

Afin d'atteindre le 2^e objectif de cette étude, les résultats obtenus ont été analysés pour chacune des trois composantes de la fluidité en lecture (rapidité, exactitude et prosodie), et ce, par palier d'interventions du modèle RAI, de la 2^e à la 4^e année du primaire.

Dans un premier temps, afin d'établir le nombre de mots correctement lus par minute, soit la composante rapidité, nous avons compté le nombre total de mots lus en une minute, moins le nombre de méprises en cours de lecture. En deuxième lieu, l'exactitude se mesure en comptabilisant le nombre de mots lus de l'élève par rapport au nombre de mots correctement lus par minute, on obtient alors un pourcentage de mots correctement lus, ce qui nous permet de situer l'élève parmi trois niveaux d'exactitude : de frustration, fonctionnel et indépendant. Un niveau d'exactitude inférieur à 92 % situe l'élève au niveau de frustration, où l'élève éprouve beaucoup de difficultés à lire le texte, même avec de l'aide. Un niveau d'exactitude entre 92 % et

98 % situe l'élève à un niveau fonctionnel, où l'élève est capable de lire avec de l'aide. Un niveau d'exactitude entre 99 et 100 % situe l'élève au niveau indépendant, où l'élève est capable de lire de façon indépendante, sans aide. Pour terminer, la prosodie permet de situer l'élève par rapport à l'un des quatre niveaux de prosodie (voir Tableau 3.3) (NAEP, 1995). Au niveau 1, l'élève lit principalement mot par mot, occasionnellement 2 ou 3 mots, la lecture est donc laborieuse et sans intonation, ni prosodie. Au niveau 2, l'élève lit principalement 2 mots à la fois, occasionnellement 3 ou 4 mots, la lecture n'est pas effectuée par groupe de mots fonctionnels, en ayant peu d'intonation ou de prosodie. Au niveau 3, l'élève lit principalement 3 ou 4 mots et parfois plus. Dans la plupart des phrases, des parties de phrases sont lues avec prosodie et intonation. Au niveau 4, l'élève lit de façon fonctionnelle par groupe de mots, une grande partie du texte est lue avec prosodie et intonation.

4.3.1 Progrès des élèves de 2^e année

4.3.1.1 En rapidité aux trois paliers du modèle RAI

Les résultats obtenus pour la composante rapidité (nombre de mots correctement lus par minute) au prétest et au posttest par palier du modèle RAI sont détaillés dans le Tableau 4.25. À l'Annexe K sont présentées les figures (Figure K.19, Figure K.20 et Figure K.21) illustrant les résultats des trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves de 2^e année du primaire pour les trois paliers du modèle RAI. La comparaison de la moyenne des résultats obtenus au prétest avec ceux du posttest montre que les élèves des trois paliers ont progressé au niveau de la rapidité en lecture ; il est à noter que l'écart est particulièrement important chez les élèves au palier 2 du modèle RAI qui passent de 14 mots correctement lus par minute à 63,1 au posttest. La comparaison de la moyenne des résultats obtenus au prétest avec ceux du posttest montre que les trois paliers ont progressé au niveau de la rapidité en lecture pour le groupe

expérimental de 2^e année du primaire, mais les participants ayant bénéficié du programme d'activités pédagogiques en fluidité en lecture au palier 2 ont progressé davantage que ceux du palier 1.

Tableau 4.25 Résultats aux prétest et posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 2^e année aux trois paliers du modèle RAI

Groupe	RAI	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>							
Expérimental	1	34	42,4	21,3	11	42	98
	2	8	14	7	3	13,5	25
	3	4	7,5	3,7	4	7	12
<i>Posttest</i>							
Expérimental	1	34	87,2	30	34	88,5	171
	2	8	63,1	10	45	68,5	73
	3	4	34,3	14,3	20	31,5	54

Analyses descriptives

Une progression en ce qui a trait à la rapidité en lecture est remarquée, et ce, aux trois paliers du modèle RAI, comme en témoigne le Tableau 4.25.

Les élèves de 2^e année du primaire au palier 1 passent de 42,4 mots correctement lus par minute au prétest à 87,2 mots correctement lus par minute au posttest. Une augmentation moyenne de 44,8 mots correctement lus par minute est remarquée pour les élèves de la 2^e année du primaire en ce qui a trait à la composante rapidité en lecture. Les élèves au palier 2, pour leur part, passent de 14 mots correctement lus par minute au prétest à 63,1 mots correctement lus par minute au posttest. Une augmentation moyenne de 49,1 mots correctement lus par minute est constatée pour les élèves de la 2^e année du primaire du palier 2. Pour les élèves au palier 3, ces derniers passent de

7,5 mots correctement lus par minute au prétest, à 34,3 mots correctement lus par minute au posttest. Une progression moyenne de 26,8 mots correctement lus par minute pour les élèves de la 2^e année du primaire est donc constatée au palier 3 au niveau de la rapidité en lecture.

4.3.1.2 En exactitude aux trois paliers du modèle RAI

Les résultats obtenus pour la composante exactitude au prétest et au posttest par palier du modèle RAI sont détaillés dans le Tableau 4.26. Ces résultats nous indiquent que les élèves du groupe expérimental ont progressé, et ce, aux trois paliers du modèle RAI. Il est à noter que la progression entre le prétest et le posttest est particulièrement importante chez les élèves au palier 2 qui passent de 72,9 % de mots correctement lus par minute à 97,7 % au posttest en ce qui a trait au taux d'exactitude en lecture.

Tableau 4.26 Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 2^e année aux trois paliers du modèle RAI

Groupe	RAI	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>							
Expérimental	1	34	92,3	7,2	73	95	100
	2	8	72,9	14,9	50	77,5	89
	3	4	68,5	14,5	55	68,5	82
<i>Posttest</i>							
Expérimental	1	34	97,8	2,8	89	99	100
	2	8	97,7	1,3	96	97,5	99
	3	4	88	10,4	74	89,5	99

Analyses descriptives

On constate une progression en ce qui a trait au taux d'exactitude en lecture, et ce, aux trois paliers du modèle RAI, comme en témoigne le Tableau 4.26.

Au palier 1, les élèves de 2^e année du primaire passent de 92,3 % de taux d'exactitude au prétest à 97,8 % au posttest. Une augmentation moyenne de 5,5 % du taux d'exactitude pour les participants de la 2^e année est notée. Pour les élèves au palier 2, ceux-ci passent de 72,9 % au prétest à 97,7 % au posttest. Une augmentation moyenne de 24,8 % du taux d'exactitude est notée pour les participants au palier 2. Pour les élèves au palier 3, ces derniers passent de 68,5 % de taux d'exactitude au prétest à 88 % au posttest. L'augmentation moyenne du taux d'exactitude est de 19,5 % pour les participants de la 2^e année au palier 3.

4.3.1.3 En prosodie aux trois paliers du modèle RAI

Les résultats obtenus pour la composante prosodie au prétest et au posttest, par palier du modèle RAI, sont détaillés dans le Tableau 4.27. La comparaison de la moyenne des résultats obtenus au prétest avec ceux du posttest montre que les trois paliers ont progressé au niveau de la prosodie en lecture.

Tableau 4.27 Résultats aux prétest et posttest pour la prosodie du groupe expérimental de 2^e année aux trois paliers du modèle RAI

Groupe	RAI	<i>n</i>	md	min	max
<i>Prétest</i>					
Expérimental	1	34	2	1	3
	2	8	1	1	1
	3	4	1	1	1
<i>Posttest</i>					
Expérimental	1	34	3	2	4
	2	8	2	2	3
	3	4	2	2	2

Analyses descriptives

Une progression est remarquée en ce qui a trait à la composante prosodie en lecture, et ce, aux trois paliers du modèle RAI, comme en témoigne le Tableau 4.27.

Pour les élèves au palier 1, ceux-ci passent du niveau 2 de prosodie au prétest au niveau 3 de prosodie au posttest. Une augmentation moyenne de un niveau de prosodie pour les participants de la 2^e année du primaire au palier 1. Pour les élèves au palier 2, ces derniers passent de 1 au prétest à 2 au posttest. Une augmentation moyenne de un niveau de prosodie pour les participants est remarquée de la 2^e année du primaire au palier 2. Pour les élèves au palier 3, ces derniers passent du niveau 1 de prosodie au prétest au niveau 2 de prosodie au posttest, on constate une augmentation moyenne de un niveau de prosodie pour les participants de la 2^e année du primaire au palier 3.

4.3.2 Progrès des élèves de 3^e année

4.3.2.1 En rapidité aux trois paliers du modèle RAI

Les résultats obtenus pour la composante rapidité au prétest et au posttest par palier du modèle RAI sont détaillés dans le Tableau 4.28. À l'Annexe K, sont présentées les figures (Figure K.22, Figure K.23 et Figure K.24) illustrant les résultats des trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves de 3^e année du primaire pour les trois paliers du modèle RAI. Ces résultats indiquent tout d'abord que l'écart entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest a augmenté pour les trois paliers du modèle RAI. Il est à noter que l'écart est particulièrement important chez les élèves au palier 2 qui passent de 44,7 mots correctement lus par minute au prétest à 97,4 au posttest en ce qui a trait à la rapidité en lecture.

Tableau 4.28 Résultats aux prétest et posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 3^e année aux trois paliers du modèle RAI

Groupe	RAI	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	<i>min</i>	md	max
<i>Prétest</i>							
Expérimental	1	38	78,5	22,4	28	84	131
	2	7	44,7	8,6	31	45	58
	3	4	35,3	9,5	28	32,5	48
<i>Posttest</i>							
Expérimental	1	38	116	23,9	118	55	167
	2	7	97,4	16,1	94	71	116
	3	4	71,8	12	71	61	84

Analyses descriptives

Le Tableau 4.28 témoigne d'une progression en ce qui a trait à la rapidité en lecture, et ce, aux trois paliers du modèle RAI.

Pour les élèves de 3^e année du primaire au palier 1, ceux-ci passent de 78,5 mots correctement lus par minute au prétest à 116 mots correctement lus par minute au posttest. Une augmentation moyenne de 37,5 mots correctement lus par minute pour les participants de la 3^e année du primaire au palier 1 en ce qui a trait à la rapidité en lecture. Les élèves au palier 2, pour leur part, passent de 44,7 mots correctement lus par minute au prétest à 97,4 mots correctement lus au posttest. On constate une augmentation moyenne de 52,7 mots correctement lus par minute pour les participants de la 3^e année du primaire au palier 2. Pour les élèves au palier 3, ces derniers passent de 35,3 mots correctement lus par minute au prétest à 71,8 mots correctement lus par minute au posttest. Une augmentation moyenne de 36,5 mots correctement lus par minute pour les élèves du palier 3.

4.3.2.2 En exactitude aux trois paliers du modèle RAI

Les résultats obtenus pour la composante exactitude au prétest et au posttest par palier du modèle RAI sont détaillés dans le Tableau 4.29. La comparaison de la moyenne des résultats obtenus au prétest avec ceux du posttest montre que les trois paliers ont progressé au niveau de l'exactitude en lecture. Chez les élèves de 3^e année du primaire au palier 3, on note que la progression est particulièrement importante pour ces élèves qui passent de 90 % à 97 % au posttest, en ce qui a trait au taux d'exactitude en lecture.

Tableau 4.29 Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 3^e année aux trois paliers du modèle RAI

Groupe	RAI	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
<i>Prétest</i>							
Expérimental	1	40	97	2,1	91	98	100
	2	7	94	6	82	96	99
	3	4	90	5,4	85	89,5	96
<i>Posttest</i>							
Expérimental	1	40	99,1	1,1	99	99	100
	2	7	98,9	1,2	97	99	100
	3	4	97	1,4	95	97,5	98

Analyses descriptives

Comme en témoigne le Tableau 4.29, on remarque une progression en ce qui a trait au taux d'exactitude en lecture, et ce, aux trois paliers du modèle RAI.

Au palier 1, les élèves de 3^e année du primaire passent de 97 % de taux d'exactitude au prétest à 99,1 % de taux d'exactitude au posttest. Une augmentation moyenne de 2,1 % du taux d'exactitude chez les élèves de 3^e année du primaire au palier 1. Les élèves au palier 2, pour leur part, passent de 94 % de taux d'exactitude au prétest à 98,9 % de taux d'exactitude au posttest. On constate une augmentation moyenne de 4,9 % du taux d'exactitude pour les participants de la 3^e année du primaire au palier 2. Pour les élèves au palier 3, ces derniers passent de 90 % de taux d'exactitude au prétest à 97 % de taux d'exactitude au posttest. Une augmentation moyenne de 7 % du taux d'exactitude pour les participants de 3^e année du primaire au palier 3.

4.3.2.3 En prosodie aux trois paliers du modèle RAI

Les résultats obtenus pour la composante prosodie au prétest et au posttest par palier du modèle RAI sont détaillés dans le Tableau 4.30. Les résultats indiquent tout d'abord une progression entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest pour les trois paliers du modèle RAI, l'écart étant de un pour le groupe expérimental.

Tableau 4.30 Résultats aux prétest et posttest pour la prosodie du groupe expérimental de 3^e année aux trois paliers du modèle RAI

Groupe	RAI	<i>n</i>	md	min	max
<i>Prétest</i>					
Expérimental	1	40	3	2	4
	2	7	2	2	3
	3	4	2	1	2
<i>Posttest</i>					
Expérimental	1	40	4	3	4
	2	7	3	3	4
	3	4	3	3	3

Analyses descriptives

On constate une progression en ce qui a trait à la composante prosodie en lecture, et ce, aux trois paliers du modèle RAI, comme en témoigne le Tableau 4.30.

Pour les élèves de 3^e année du primaire au palier 1, ceux-ci passent du niveau 3 de prosodie au prétest au niveau 4 de prosodie au posttest. On constate une augmentation moyenne de un niveau de prosodie pour les participants de la 3^e année du palier 1. Les élèves au palier 2, pour leur part, passent du niveau 2 de prosodie au prétest au niveau 3 de prosodie au posttest. Une augmentation moyenne de un niveau de prosodie est

constatée pour les élèves de 3^e année du primaire au palier 2. Pour les élèves au palier 3, ces derniers passent du niveau 2 de prosodie au prétest au niveau 3 de prosodie au posttest. Une augmentation moyenne de un niveau de prosodie pour les participants de 3^e année du primaire au palier 3.

4.3.3 Progrès des élèves de 4^e année

4.3.3.1 En rapidité aux trois paliers du modèle RAI

Les résultats obtenus pour la composante rapidité au prétest et au posttest par palier du modèle RAI sont détaillés dans le Tableau 4.31. L'Annexe K, présente les figures (Figure K.25, Figure K.26, Figure K.27) illustrant les résultats des trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves de 4^e année du primaire pour les trois paliers du modèle RAI. La comparaison de la moyenne des résultats obtenus au prétest avec ceux du posttest montre que les trois paliers ont progressé au niveau de la rapidité en lecture ; il est à noter que la progression est particulièrement importante chez les élèves au palier 2 du modèle RAI qui passe de 62,4 mots correctement lus par minute au prétest à 92,9 au posttest.

Tableau 4.31 Résultats aux prétest et posttest pour la rapidité du groupe expérimental de 4^e année aux trois paliers du modèle RAI

Groupe	RAI	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
Prétest							
Expérimental	1	45	109,1	28,3	52	111	170
	2	8	62,4	32,4	47	109	187
	3	1	42	0	42	42	42
Posttest							
Expérimental	1	45	136,8	28,9	81	143	198
	2	8	92,9	19,6	78	82,5	125
	3	1	60	0	60	60	60

Analyses descriptives

Le Tableau 4.31 témoigne d'une progression en ce qui a trait à la rapidité en lecture, et ce, aux trois paliers du modèle RAI. Chez les élèves de 4^e année du primaire au palier 1, ceux-ci passent de 109,1 mots correctement lus par minute au prétest à 136,8 mots correctement lus par minute au posttest. Une augmentation moyenne de 27,7 mots correctement lus par minute pour les participants de la 4^e année au palier 1. Les élèves au palier 2, pour leur part, passent de 62,4 mots correctement lus par minute au prétest à 92,9 mots correctement lus par minute au posttest. On constate une augmentation moyenne de 30,5 mots correctement lus par minute pour les élèves de 4^e année du primaire au palier 2. Pour les élèves au palier 3, ces derniers passent de 42 mots correctement lus par minute au prétest à 60 mots correctement lus par minute au posttest. Une augmentation moyenne de 18 mots correctement lus par minute pour les participants de 4^e année du primaire au palier 3.

4.3.3.2 En exactitude aux trois paliers du modèle RAI

En ce qui a trait à la composante exactitude, les résultats obtenus au prétest et au posttest, par palier du modèle RAI, sont détaillés dans le Tableau 4.32. Ces résultats indiquent tout d'abord une progression entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest pour les trois paliers du modèle RAI. Il est à noter que la progression est particulièrement importante chez les élèves au palier 3 qui passent d'un taux de 90 % au prétest à un taux de 98 % au posttest en ce qui a trait à l'exactitude en lecture.

Tableau 4.32 Résultats aux prétest et posttest pour l'exactitude du groupe expérimental de 4^e année aux trois paliers du modèle RAI

Groupe	RAI	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	min	md	max
Prétest							
Expérimental	1	45	97,5	1,8	92	98	100
	2	8	94,1	3,5	87	95,5	97
	3	1	90	0	90	90	90
Posttest							
Expérimental	1	45	99,4	1	96	100	100
	2	8	97,9	2	94	98	100
	3	1	98	0	98	98	98

Analyses descriptives

On remarque une progression en ce qui a trait au taux d'exactitude en lecture, et ce, aux trois paliers du modèle RAI, comme en témoigne le Tableau 4.32. Au palier 1, les élèves de 4^e année du primaire passent de 97,5 % de taux d'exactitude au prétest à 99,4 % de taux d'exactitude au posttest. Nous notons une augmentation moyenne de 1,9 % du taux d'exactitude pour les participants de la 4^e année au palier 1. Les élèves au palier 2 passent de 94,1 % de taux d'exactitude au prétest à 97,9 % de taux

d'exactitude au posttest. Nous notons une augmentation moyenne de 3,8 % du taux d'exactitude pour les participants au palier 2. Pour les élèves au palier 3, ceux-ci passent de 90 % de taux d'exactitude au prétest à 98 % de taux d'exactitude au posttest. Une augmentation moyenne de 8 % du taux d'exactitude pour les élèves de 4^e année du primaire au palier 3.

4.3.3.3 En prosodie aux trois paliers du modèle RAI

Les résultats obtenus pour la composante prosodie au prétest et au posttest par palier du modèle RAI sont détaillés dans le Tableau 4.33. Une progression entre la moyenne obtenue au prétest et au posttest est notée pour les trois paliers du modèle RAI, l'écart étant de un pour le groupe expérimental.

Tableau 4.33 Résultats aux prétest et posttest pour la prosodie du groupe expérimental de 4^e année aux trois paliers du modèle RAI

Groupe	RAI	<i>n</i>	md	min	max
Prétest					
Expérimental	1	45	3	2	4
	2	8	2	2	3
	3	1	2	2	2
Posttest					
Expérimental	1	45	4	3	4
	2	8	3	3	4
	3	1	3	3	3

Analyses descriptives

Comme en témoigne le Tableau 4.33, on constate une progression en ce qui a trait à la composante prosodie en lecture, et ce, aux trois paliers du modèle RAI. Pour les élèves au palier 1, ceux-ci passent du niveau 3 de prosodie au prétest au niveau 4 de prosodie au posttest. Nous notons une augmentation moyenne de un niveau de prosodie pour les élèves de 4^e année du primaire au palier 1. Les élèves au palier 2 passent du niveau 2 de prosodie au prétest au niveau 3 de prosodie au posttest. Nous notons une augmentation moyenne de un niveau de prosodie pour les participants de la 4^e année du palier 2. Pour les élèves au palier 3, ceux-ci passent du niveau 2 de prosodie au prétest au niveau 3 de prosodie au posttest. Nous notons une augmentation moyenne de un niveau de prosodie pour les élèves en 4^e année du primaire au palier 3.

Nos résultats suggèrent que ce sont les élèves de 2^e année du primaire qui ont le plus progressé à la suite de la mise à l'essai de ce programme d'activités pédagogiques, tant au niveau de la rapidité que de l'exactitude. Cependant, nous remarquons que les élèves de 2^e et 4^e année du primaire ont fait des gains statistiquement significatifs (de taille moyenne) en ce qui a trait à la composante exactitude lorsqu'on les compare aux groupes témoins. L'élaboration et la mise à l'essai du programme : *La lecture en 4 temps* a engendré des progrès chez les élèves participants. De façon générale, tous les élèves participants ont progressé entre le début et la fin de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques, tant ceux qui éprouvaient des difficultés que ceux sans difficulté particulière. Bien que les élèves des groupes témoins aient également progressé, les progrès réalisés par les groupes expérimentaux sont plus importants dans plusieurs cas, notamment au niveau l'exactitude en 2^e et en 4^e année et de la prosodie en 2^e, 3^e et 4^e année.

En guise de synthèse, à l'annexe K, les figures K.31, K.32 et K.33 présentent les résultats obtenus aux trois composantes de la fluidité en lecture pour les groupes expérimentaux pour chacun des paliers du modèle RAI.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats obtenus par les élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire des groupes expérimentaux et témoins ont été présentés au chapitre précédent, et ce, pour les trois composantes de la fluidité en lecture, soit la rapidité, l'exactitude et la prosodie. De plus, les résultats par palier d'interventions du modèle RAI pour les élèves des groupes expérimentaux ont également été présentés et analysés. La question spécifique de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre est : quels sont les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques s'inspirant du modèle RAI sur le développement de la fluidité en lecture chez des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire ? Nous visions également à atteindre les deux objectifs suivants : 1) évaluer les effets de l'élaboration et la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire ; 2) décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire.

Les éléments principaux pour répondre à la question générale ainsi que pour atteindre les deux objectifs de recherche ont été présentés. Les résultats montrent que les participants des groupes expérimentaux ont progressé sur le plan des trois composantes de la fluidité en lecture de la 2^e à la 4^e année du primaire, et ce, aux trois paliers du modèle RAI. Toutefois, certaines nuances sont à apporter en regard des résultats obtenus.

Dans ce chapitre sont discutés en premier lieu les effets observés par rapport à l'élaboration et à la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques auprès des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire. En second lieu, la progression de la fluidité aux trois paliers du modèle RAI en lecture sera discutée.

5.1 Un retour sur les résultats en lien avec l'objectif 1

L'objectif 1, rappelons-le, est d'évaluer les effets de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture chez des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire. Les prochains paragraphes discutent des résultats observés sur la rapidité, l'exactitude et la prosodie en lecture des élèves.

5.1.1 La rapidité en lecture

Rappelons que la rapidité en lecture fait référence à la capacité de l'élève à lire rapidement la majorité des mots qu'il rencontre lors de sa lecture (Kuhn, 2008). Donc, si le lecteur doit consacrer trop d'attention au décodage des mots, il ne lui reste que peu d'attention pour accéder au sens du texte lu (Kuhn et Stahl, 2003 ; Laberge et Samuel, 1974). Rasinski, Rikli et Johnston (2009) mentionnent qu'à elle seule la rapidité ne permet pas d'avoir un portrait global des compétences en lecture des élèves. Encore aujourd'hui, il existe dans nos écoles cette conception ou fausse représentation de la lecture pour les élèves. Dans les recherches traitant de la fluidité en lecture, la rapidité en lecture, c'est-à-dire le nombre de mots correctement lus par minute, sert à mesurer la progression des élèves (Deno, 1985 ; Deno, Mirkin, Chiang, 1982 ; Marston, 1989 ; Rasinski, 2004). La plupart des recherches recensées identifient les résultats par sous-tests administrés, par exemple : la rapidité, la conscience phonologique, le vocabulaire

et la compréhension en lecture. Ce fait rend difficile la comparaison des résultats des différentes recherches traitant de la fluidité en lecture avec la présente recherche.

Les résultats des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire des groupes expérimentaux ont été analysés en les comparant à ceux obtenus par les groupes témoins pour la composante rapidité de lecture. Comme présenté au quatrième chapitre, les résultats témoignent des effets bénéfiques de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques pour les élèves en ayant bénéficié. Nous verrons les effets observés pour chacune des trois composantes en lecture, soit : la rapidité, l'exactitude et la prosodie.

Les élèves des groupes expérimentaux ont atteint, et souvent même dépassé la progression moyenne hebdomadaire attendue en nombre de mots correctement lus par minute, selon la grille de Hasbrouck et Tindal (2006), (voir Tableau 3.1). Dès le prétest, au niveau de la rapidité en lecture, les élèves de 2^e et 4^e année du primaire des groupes témoins obtiennent des résultats supérieurs aux groupes expérimentaux ; cependant, à la suite de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques, les groupes expérimentaux réussissent à rattraper, dans plusieurs cas, leur écart avec les élèves des groupes témoins.

Les résultats, pour la rapidité en lecture au prétest des élèves du groupe expérimental de 2^e année du primaire, étaient inférieurs de 11,4 mots correctement lus par minute en comparaison au groupe témoin. À titre de rappel, en 2^e année du primaire, nous avons identifié 6 élèves en difficulté dans le groupe témoin comparativement à 11 dans le groupe expérimental. Malgré cela, on constate une amélioration importante, mais non statistiquement significative, en faveur du groupe expérimental de 2^e année du primaire quant à la rapidité en lecture. Les élèves du groupe expérimental de 2^e année du primaire ont dépassé la progression attendue, selon Hasbrouck et Tindal (2006) (voir Tableau 3.1), qui était de 38,4 mots correctement lus par minute, pour atteindre

43,9 mots correctement lus par minute (dépassement de 5,5 mots/minute). En comparaison, le groupe témoin dépasse la progression suggérée d'environ 1 mot correctement lu par minute. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les habiletés en lecture sont en émergence entre la 1^{re} et la 3^e année du primaire (Chall, 1996 ; Kuhn et Stahl, 2003).

De plus, nos résultats concordent avec ceux de Rasinski *et al.* (1994), qui, à la suite de l'implantation du programme FDL auprès d'élèves de 2^e année du primaire, arrivent à la même conclusion que notre recherche, soit que les groupes expérimentaux obtiennent de meilleurs résultats comparativement aux groupes témoins, sans que ceux-ci soient statistiquement significatifs.

Les résultats positifs de l'étude de Kuhn et Stahl (2003), quant à l'expérimentation du programme FOOR, sont supérieurs à ceux du groupe témoin et convergent avec ceux obtenus dans notre étude, bien que l'étude de Kuhn et Stahl (2003) présente les résultats des élèves les plus en difficulté en lecture, alors que dans notre recherche sont exposés les résultats tant des élèves avec que sans difficulté.

En 2005, Stahl et Heubach ont mis à l'essai un programme d'activités pédagogiques (FORI) similaire à celui présenté dans la présente étude. Au terme de l'expérimentation, des gains significatifs ont été notés pour 103 des 105 élèves en grande difficulté de 2^e année du primaire y participant.

Wanzek et Vaughn (2007) ont fait une synthèse de recherches ayant porté sur les effets de l'intervention précoce dans le développement de la lecture. Les résultats de la synthèse Wanzek et Vaughn (2007) suggèrent qu'intervenir tôt auprès des élèves, soit dès la 1^{re} année du primaire, serait plus bénéfique qu'intervenir chez des élèves de 2^e et 3^e année du primaire. Malgré ces derniers constats, les résultats obtenus dans le cadre

de la présente recherche démontrent tout de même des progrès importants auprès de nos élèves de 2^e année du primaire.

En ce qui concerne les élèves de 3^e année, le Tableau 4.15 expose les résultats obtenus au prétest et au posttest pour les groupes expérimental et témoin en ce qui a trait à la composante rapidité en lecture. Nos résultats montrent que les élèves du groupe expérimental passent de 70,1 mots correctement lus par minute au prétest à 109,7 au posttest. Le groupe témoin passe quant à lui de 63,2 mots correctement lus par minute au prétest à 112,1 au posttest. À titre de rappel, nous avons identifié 7 élèves en difficulté dans le groupe témoin comparativement à 11 dans le groupe expérimental. Le fait que le groupe expérimental ait plus d'élèves en difficulté comparativement au groupe témoin est un élément qui serait une explication probable des résultats obtenus au posttest. Les élèves du groupe expérimental de 3^e année du primaire ont tout de même dépassé la progression attendue selon Hasbrouck et Tindal (2006) (voir Tableau 3.1), qui était de 35,2 mots correctement lus par minute pour atteindre 39,6 mots correctement lus par minute, comparativement au groupe témoin qui dépasse également cette progression et obtient 48,9 mots correctement lus par minute ; cette différence n'est cependant pas statistiquement significative.

Selon Rasinski (2004) et Shanahan et Shanahan (2012), dès la 3^e année du primaire, au niveau de la rapidité en lecture, c'est-à-dire le nombre de mots correctement lus par minute, un lecteur devrait être capable de lire un texte de 100 mots en commettant moins de 10 % d'erreurs. Dans le même ordre d'idées, Hasbrouck et Tindal (1992, 2006) établissent quant à eux qu'à la fin de la 3^e année du primaire, les élèves devraient être capables de lire près de 110 mots par minute. Déjà en 3^e année du primaire, plusieurs élèves atteignent ce seuil et lisent de façon fonctionnelle, tandis que d'autres n'atteignent ce seuil qu'en 4^e année. L'évolution de la compétence à lire ne se termine

pas au primaire, mais est en développement tout au long de notre vie adulte (Giasson, 2011).

Bien que les élèves de 3^e année du primaire du groupe expérimental n'aient pas obtenu des résultats supérieurs en ce qui a trait à la rapidité en lecture comparativement au groupe témoin au posttest, il est important de constater qu'ils dépassent quand même la progression attendue selon Hasbrouck et Tindal (2006), ce qui est en soi un progrès important. En 2003, Kuhn et Stahl ont fait une synthèse de la littérature traitant du développement de la fluidité en lecture. Dans cette synthèse, ils font mention d'une étude menée par Koskinen et Blum (1986), où un programme est implanté auprès d'élèves de 3^e année du primaire éprouvant de la difficulté en lecture. Les résultats de cette recherche font ressortir les gains de rapidité en lecture d'un groupe expérimental d'élèves comparativement à un groupe témoin. Les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche incluent ceux de tous les élèves de la classe ordinaire, alors que dans le cas de la recherche de Koskinen et Blum (1986), seulement les élèves les plus en difficulté ont pris part à la recherche. Il existe peu d'études comparables à la nôtre qui analysent de façon spécifique la rapidité en lecture pour tous les élèves de 3^e année du primaire, ce qui rend difficile la comparaison des résultats. Ainsi, pour autant que nous sachions, les résultats présentés ici sont originaux et mettent l'emphase sur l'importance de mettre en place en classe ordinaire un programme d'activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture et de ses composantes. Ce programme est efficace pour tous les types d'élèves, et particulièrement auprès des élèves ayant des difficultés persistantes en lecture, et ce, malgré l'enseignement dont ils ont bénéficié en classe ordinaire.

En 4^e année, les résultats au prétest, en ce qui a trait à la composante rapidité en lecture pour le groupe expérimental, étaient inférieurs de 8 mots correctement lus par minute en comparaison au groupe témoin, et ce, dès le prétest. En plus, à titre de rappel, nous

avons identifié cinq élèves en difficulté dans le groupe témoin comparativement à neuf dans le groupe expérimental de 4^e année. Malgré les résultats plus faibles pour le groupe expérimental, les élèves ont tout de même atteint la progression attendue, selon Hasbrouck et Tindal (2006 ; voir Tableau 3.1), qui était de 28 mots correctement lus par minute, comparativement au groupe témoin qui dépasse également la progression attendue pour obtenir 32,5 mots correctement lus par minute. Ainsi en 3^e et 4^e année du primaire, on remarque que les groupes témoins obtiennent de meilleurs résultats que les groupes expérimentaux en ce qui a trait à la composante rapidité en lecture ; cependant, ces derniers se démarquent en ce qui concerne les deux autres composantes de la fluidité en lecture.

Des chercheurs ont identifié une augmentation du nombre de cas d'élèves ayant besoin d'aide supplémentaire après la 3^e année du primaire (Blackorby *et al.*, 2010). Une étude menée en 2005 par Daane *et al.* révèle que près de la moitié des 1 000 élèves de 4^e année prenant part à leur étude n'atteignent pas le seuil minimal au niveau de la rapidité en lecture pour ce groupe d'âge. La plupart des recherches recensées ont étudié ensemble les lecteurs de 2^e et 3^e année et les lecteurs de 4^e année sont traités avec ceux de 5^e et 6^e année, et allant même jusqu'en 12^e année. Peu d'études portent sur la fluidité en lecture du lecteur en difficulté au-delà de la 3^e année du primaire. Nous avons tenté de recenser des études s'étant intéressées à la rapidité en lecture en 4^e année du primaire, sans pour autant y parvenir. Nos résultats obtenus quant à la rapidité en lecture des élèves de 4^e année du primaire dans une condition expérimentale, où une intervention a été menée, sont donc originaux. De plus, les résultats obtenus font ressortir qu'il est important d'intervenir auprès de ces élèves afin de les aider à développer une lecture fonctionnelle et fluide et d'éviter que les difficultés en lecture persévèrent ou augmentent.

En conclusion, la rapidité en lecture est une composante importante à développer auprès de nos élèves, sans pour autant négliger les autres composantes. La rapidité en lecture fait partie d'un tout qui optimise le développement de la fluidité en lecture et les 2^e années de notre groupe expérimental ont progressé davantage que ceux du groupe témoin au niveau de cette composante, sans que ce résultat soit statistiquement significatif.

5.1.2 L'exactitude en lecture

Rappelons que l'exactitude est une composante de la fluidité en lecture et qu'elle est nécessaire à la construction de sens (Kuhn, 2008 ; National Reading Panel, 2000). L'exactitude fait référence à la capacité du lecteur à lire le plus exactement possible les mots ; donc, un lecteur compétent aura un haut taux d'exactitude (Torgesen et Hudson, 2006 ; Kuhn, 2008). De plus, l'exactitude mesure la capacité du lecteur à reconnaître instantanément des mots fréquents sans avoir à les décoder (Ellery, 2009). L'élève doit être capable de lire avec exactitude le plus grand nombre de mots possible pour faciliter la compréhension du texte.

Au terme de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques, les pourcentages de taux d'exactitude progressent de la 2^e à la 4^e année du primaire pour les groupes expérimentaux. Rappelons qu'en 2^e ainsi qu'en 4^e année du primaire, des gains statistiquement significatifs de taille moyenne ont été notés en faveur des groupes expérimentaux.

En 2^e année, au prétest, le groupe expérimental avait un taux d'exactitude de 86,8 %, et lorsqu'on se réfère au Tableau 3.2 (Gillet et Temple, 2000 ; Rasinski et Padak, 2005), il est remarqué que le taux d'exactitude du groupe expérimental est de beaucoup en

deçà du seuil attendu de 92 %, soit le niveau frustration, alors que le groupe témoin obtient un taux d'exactitude de 91 % déjà au prétest, se situant presque déjà au niveau fonctionnel. La progression a donc été plus grande pour le groupe expérimental, qui passe d'un taux d'exactitude de 86,8 % à 96,9 %, soit du niveau de frustration au niveau fonctionnel. Une différence statistiquement significative en faveur du groupe expérimental est constatée pour les résultats obtenus pour la composante exactitude auprès des élèves de 2^e année du primaire. Ces résultats sont d'autant plus importants étant donné qu'il faut rappeler qu'il y avait 11 élèves en difficulté identifiés dans le groupe expérimental comparativement à 6 pour le groupe témoin. Les études recensées jusqu'à maintenant traitent surtout de l'exactitude en lien avec la compréhension en lecture (Allington, 2009 ; Giasson, 2003 ; Kent, Wanzek et Al Otaiba, 2017 ; Miller et Schwanenflugel, 2006 ; Samuels, 1979 ; Whalley et Hansen, 2006 ; Young et Rasinski, 2009), ce qui nous porte à croire qu'aucune autre étude (à notre connaissance) n'a isolé l'analyse de cette composante et, par conséquent, n'a obtenu de résultats comparables quant à l'effet d'un programme d'activités pédagogiques pour améliorer l'exactitude chez des élèves de 2^e année du primaire.

En 3^e année, le groupe témoin a fait une progression plus élevée que le groupe expérimental, sans être statistiquement significatif pour la composante exactitude en lecture. En se référant au Tableau 3.2 (Gillet et Temple, 2000 ; Rasinski et Padak, 2005), les groupes expérimental et témoin se situent au niveau fonctionnel dès le prétest. Cependant, les résultats obtenus au posttest montrent que le groupe expérimental, qui passe de 96 % à 98,9 %, progresse suffisamment pour se situer au niveau indépendant, ce qui constitue une amélioration notable. Malgré les progrès pour le groupe témoin qui passe de 94,4% à 97,6%, ce dernier demeure au niveau fonctionnel. Encore une fois, les études recensées jusqu'à maintenant traitent surtout de l'exactitude en lien avec la compréhension en lecture (Allington, 2009 ; Giasson, 2003 ; Kent *et al.*, 2017 ; Miller et Schwanenflugel, 2006 ; Samuels, 1979 ; Whalley et

Hansen, 2006 ; Young et Rasinski, 2009). Dans ces études, les résultats obtenus sont en lien avec les sous-tests passés dans chacune des recherches, par exemple : la rapidité, la lecture de mots, le vocabulaire et la compréhension; alors que dans la présente recherche, chacune des trois composantes de la fluidité en lecture est présentée de façon isolée, ce qui rend la comparaison avec d'autres recherches un peu plus ardues.

Enfin, en 4^e année, le groupe expérimental a fait une progression plus élevée que le groupe témoin en ce qui a trait au taux d'exactitude. On constate une différence statistiquement significative en faveur du groupe expérimental pour les résultats obtenus pour la composante exactitude en 4^e année du primaire. Le groupe expérimental passe encore une fois au niveau supérieur, soit au niveau indépendant, c'est-à-dire que l'élève est capable de lire de façon indépendante, sans aide. Le groupe expérimental passe de 96,9 % à 99,1 % de taux d'exactitude, tandis que le groupe témoin passe de 97,1 % à 98,6 %.

Rappelons que les études recensées (Juul *et al.*, 2014 ; O'Connor, Gutierrez *et al.*, 2013) jusqu'à maintenant traitent surtout du lien entre l'exactitude et la compréhension en lecture chez des lecteurs plus vieux, comme dans le présent cas, en 4^e année du primaire. Dans ces études, les résultats obtenus pour l'exactitude ne sont souvent pas présentés de façon spécifique comme dans le cas de la présente recherche. Ainsi, l'interprétation que nous en faisons permet d'avancer que nos résultats sont originaux. Cette recherche fait ressortir l'importance de mettre en place un programme d'activités pédagogiques pour favoriser le développement de l'exactitude en lecture auprès des élèves de 4^e année du primaire.

En conclusion, les gains significatifs notés quant à l'exactitude chez les élèves de 2^e et de 4^e année du primaire ont contribué à rehausser les performances en lecture de nos participants par le fait qu'un haut taux d'exactitude améliorerait la capacité d'accéder

au sens du texte lu (Torgesen *et al.*, 2001). Ces gains montrent l'importance de mettre en place un programme d'activités pédagogiques en classe ordinaire pour développer cette composante qui est, à ce jour, moins documentée scientifiquement.

5.1.3 La prosodie en lecture

Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Stahl, Wisenbaker (2004) définissent **la prosodie** en lecture comme suit :

[...] passer de la lecture monotone à une lecture tenant compte des indices visuels [virgule] pour arriver à une lecture marquée par des variations naturelles de l'intonation, du ton et du rythme à mesure que le texte est lu de façon expressive pour souligner le sens. (traduction libre)

Rappelons que la prosodie se définit comme étant l'habileté à lire à haute voix en utilisant de façon efficace la ponctuation et les liaisons dans le but de produire une lecture qui sonne comme la langue parlée (Richards, 2000). Une lecture prosodique est un signe que le lecteur a les capacités de construire du sens (Torgesen et Hudson, 2006). Selon Allington (2001), la reconnaissance automatique de mots ainsi que l'enseignement de la prosodie doivent faire partie intégrante de tout programme d'activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture, surtout en ce qui concerne les élèves en difficulté d'apprentissage. Parmi les activités pédagogiques de notre programme, le théâtre de lecteurs a également été utilisé pour développer la prosodie en lecture et les résultats obtenus par les élèves témoignent de l'efficacité d'une telle activité. D'autres chercheurs, tels que Griffith et Rasinski (2004), Martinez *et al.* (1999), Rasinski (2003), et Young et Rasinski (2009), ont également observé des gains importants dans le développement de la prosodie par l'utilisation du théâtre de lecteurs. Selon Rasinski *et al.* (2006), la prosodie serait une

des composantes de la fluidité en lecture les plus oubliées dans l'enseignement de la lecture. La prosodie est souvent vue comme l'habileté de faire sonner le message écrit comme la langue orale (Kuhn et Stahl, 2003 ; Kuhn, 2004, 2005). Les marques de ponctuation dictent comment lire, un peu comme un musicien qui lit sa feuille de musique (Truss, 2004). Benjamin *et al.* (2009) relèvent que la prosodie contribue plus que l'automatisme à la compréhension en lecture. Une lecture prosodique, par ses inflexions, son ton et son rythme, ressemble au langage oral (Deeney, 2010). Plusieurs chercheurs reconnaissent l'importance que revêt la prosodie, et sont d'accord avec le fait que la définition de la fluidité en lecture devrait l'inclure (Allington, 1983 ; Kuhn et Stahl, 2003 ; National Reading Panel, 2000 ; Rasinski et Hoffman, 2003). Rasinski *et al.* (2006) reconnaît que cette composante est moins souvent abordée par les recherches en lecture.

Dans la présente étude, les résultats des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire des groupes expérimentaux ont été analysés en les comparant à ceux obtenus par les groupes témoins pour la composante prosodie.

En 2^e année, le groupe expérimental affiche un résultat plus faible au prétest comparativement au groupe témoin, alors qu'au posttest, les deux groupes obtiennent sensiblement les mêmes résultats pour la composante prosodie en lecture. Les élèves du groupe expérimental ont connu une plus forte augmentation, considérant que celui-ci comportait plus d'élèves en difficulté. Toutefois, pour le groupe expérimental, nous constatons que 44 des 46 élèves, soit 95,6 % des élèves, ont amélioré leur résultat en ce qui a trait à la composante prosodie, comparativement à 24 élèves sur 36, soit 66,6 % des élèves du groupe témoin.

Arcand et Dion (2014) ont voulu établir un lien entre la prosodie et la compréhension en lecture dans leur étude québécoise réalisée auprès de 33 élèves de 2^e année du

primaire. L'étude portait sur deux aspects de la prosodie, soit l'identification des pauses inappropriées en cours de lecture ainsi que l'attention à la ponctuation, et ils tentaient d'établir une relation entre la prosodie et la compréhension en lecture. Les résultats obtenus ont permis d'établir des liens entre les deux aspects de la prosodie et la compréhension en lecture. Dans le cas de la présente recherche, on ne peut comparer les résultats quant à la compréhension puisque nous ne l'avons pas évaluée, mais il serait intéressant de pouvoir comparer les deux.

Selon l'étude de Calet, Gutiérrez-Palma et Defior (2017), la prosodie doit faire l'objet d'enseignement systématique, car un lecteur compétent ne lit pas nécessairement de façon prosodique. Ardoin, Morena, Binder et Foster (2013) en étaient arrivés à la même conclusion. L'étude de Calet *et al.* (2017) relève que les élèves de 2^e année du primaire ont amélioré autant la reconnaissance automatique des mots que la prosodie à la suite d'un enseignement de la prosodie. Nos résultats concordent donc avec ceux obtenus dans les recherches de Calet *et al.* (2017) et d'Ardoin *et al.* (2013).

Comme on le remarque dans l'étude de Calet *et al.* (2017) et dans la présente étude, les effets sont plus marqués auprès des élèves de 2^e année du primaire, qui sont encore en développement face à l'acte de lire (Chall, 1996 ; Defior, Martos, Cary 2002). Ces élèves de 2^e année pourraient bien encore se situer soit à la phase logographique-alphabétique ou, pour certains plus compétents, à la phase orthographique du modèle de Seymour (2008). Selon Chall (1996) ainsi que Kuhn et Stahl (2003), le développement de l'automatisme et de la prosodie devrait s'effectuer entre la 1^{re} et la 3^e année du primaire. La prosodie est une composante de la fluidité en lecture à laquelle beaucoup plus d'importance a récemment été portée (Rasinski, Reutzel, Chard et Linan-Thompson, 2011). Nos résultats s'ajoutent à ceux obtenus dans ces recherches et confirment l'importance d'enseigner la prosodie, en particulier auprès d'élèves de 2^e année du primaire.

En 3^e année du primaire, le groupe expérimental s'est particulièrement amélioré comparativement au groupe témoin en ce qui a trait à la prosodie, ce qui permet au groupe expérimental de passer au niveau 4 de prosodie, soit à un niveau de lecture dite fluide et fonctionnelle en référence au Tableau 3.3 (Rasinski, 2010). Le groupe témoin demeure pour sa part au niveau 3. Dans le groupe expérimental de 3^e année, il a été constaté que 42 des 51 élèves, soit 82 % des élèves, ont amélioré leur résultat en ce qui a trait à la composante prosodie, comparativement à 23 élèves sur 38, soit 63 % du groupe témoin.

La mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques a permis aux élèves d'accéder à une lecture dite fluide et fonctionnelle, soit le niveau 4 de prosodie dès la 3^e année du primaire, comparativement aux groupes témoins qui y accèdent seulement en 4^e année du primaire. On constate que les résultats obtenus sont similaires à ceux d'une étude menée auprès d'élèves de 3^e année du primaire par Miller et Schwanenflugel (2006) qui concluent qu'il existe bien une relation entre la prosodie et l'apprentissage de la lecture. En 2008, ils ajoutent que les changements d'intonation entre la 1^{re} et la 2^e année du primaire sont un bon prédicteur pour l'accès à la compréhension en lecture en 3^e année du primaire (Miller et Schwanenflugel, 2008).

En 4^e année du primaire, les groupes expérimental et témoin obtiennent des résultats similaires et passent au niveau 4 en ce qui a trait à la prosodie. Soulignons que le groupe expérimental avait obtenu des résultats plus faibles dès le prétest comparativement au groupe témoin, et qu'il a ensuite réussi à réduire son écart avec l'autre groupe. Dans le groupe expérimental de 4^e année, on constate que 32 élèves des 54, soit 71 % des élèves, ont amélioré leur résultat en ce qui a trait à la composante prosodie comparativement à 9 élèves sur 40, soit 2 % pour le groupe témoin. À la fin de la 4^e année, on pourrait s'attendre à ce que la plupart des élèves soient rendus à la phase morphologique de Seymour (2008). Cette phase est très importante puisqu'elle permet

aux élèves d'éviter d'accorder une valeur phonologique aux lettres muettes en cours de lecture. Cependant, en ce qui a trait aux élèves en difficulté, il est possible que cette phase ne soit pas encore fonctionnelle. Rappelons que près de la moitié des élèves venant des États-Unis de 4^e et 5^e année ne liraient pas de façon fluide (Vadasy et Sanders, 2008).

La lecture orale répétée, qui figure au cœur de notre programme d'activités pédagogiques, a été identifiée précédemment comme étant l'une des activités pédagogiques contribuant le plus au développement de la fluidité en lecture pour les composantes de la rapidité ainsi que de la prosodie, selon plusieurs chercheurs (Dowhower, 1994 ; Koskinen et Blum, 1986 ; Kuhn et Stahl, 2003 ; National Reading Panel, 2000 ; Rasinski, 2004). De plus, une étude de Whalley et Hansen (2006) confirme que la prosodie contribue également à l'identification rapide des mots en plus de faciliter la récupération du mot dans le lexique mental personnel de l'élève.

Les résultats obtenus dans la présente étude illustrent bien les effets positifs de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques auprès des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire en ce qui a trait à la composante prosodie. Dès le départ, il s'avère important de rappeler que les groupes expérimentaux comportaient plus d'élèves en difficulté que les groupes témoins, ce qui peut faire varier les résultats. Les gains observés sont plus importants pour les trois composantes de la fluidité en lecture auprès des élèves de 2^e année du primaire qui sont alors en développement de leur compétence à lire. En effet, la fluidité en lecture commencerait à se développer dès la 2^e année du primaire (Giasson, 2011). En 2^e année, l'élève améliore ses capacités et est capable de lire par groupe de deux à trois mots ; en fin d'année, à cela s'ajoute l'intonation ou la lecture prosodique. Entre la 1^{re} et la 2^e année du primaire, des changements s'effectuent au niveau de la prosodie et ceux-ci sont des facteurs prédictifs à long terme des performances en lecture qui vont au-delà de l'exactitude et de la vitesse de lecture

(Miller et Schwanenflugel, 2006). En 3^e année, la lecture est de plus en plus courante et il est important de noter que nous retrouvons des performances variées chez les élèves de la 3^e à la 6^e année du primaire (Giasson, 2011).

Le programme HELPS (Begeny, Mitchell, Whitehouse, Samuels et Stage, 2011) a été implanté en 2011 auprès d'élèves de 2^e année du primaire éprouvant de la difficulté en lecture. Celui-ci est unique, tout comme le présent programme, puisqu'il combine à la fois huit interventions ayant démontré scientifiquement leur efficacité dans des méta-analyses (Chard, Vaughn, Tyler, 2002 ; NICHD, 2000, Therrien, 2004). L'expérimentation s'est déroulée trois fois par semaine à raison de dix minutes à chaque fois. Tout comme nous, l'enseignement explicite est au cœur de l'expérimentation, mais on ne mentionne pas cependant l'utilisation du modèle RAI. À la suite de l'expérimentation, des gains statistiquement significatifs de taille moyenne en fluidité de lecture ont été notés. Le fait de jumeler plusieurs interventions ayant démontré scientifiquement leur efficacité générerait des effets de taille moyenne à élever selon les méta-analyses (NICHD, 2000 ; Therrien, 2004). Cette recherche ressemble à la nôtre, mais elle s'adresse uniquement aux élèves en difficulté de lecture. Ces faits sont cohérents avec les résultats que nous avons obtenus dans le cadre de la présente recherche.

5.2 Un retour sur les résultats en lien avec l'objectif 2

L'objectif 2 vise à décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire. Les paragraphes suivants discutent des résultats obtenus.

5.2.1 En 2^e année du primaire

La lecture orale répétée était au cœur du présent programme d'activités pédagogiques, et ce, aux trois paliers du modèle RAI. Selon plusieurs chercheurs, la lecture orale répétée demeure l'une des activités les plus bénéfiques pour améliorer la rapidité en lecture ainsi que l'exactitude en lecture, comme en témoignent les résultats des différents chercheurs (Kuhn, 2011 ; Kuhn et Stahl, 2003 ; National Reading Panel, 2000 ; O'Connor, White et Swanson, 2007 ; Rasinski et Padak, 1996 ; Samuels, 2006 ; Therrien et Hughes, 2008). O'Connor *et al.* (2007) ont documenté l'efficacité de la lecture orale répétée, tout particulièrement auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire. Lee et Yoon-Yoon (2017) ont précisé, dans leur méta-analyse, que les gains sont plus importants lorsque la lecture orale répétée est jumelée à d'autres activités pédagogiques, tout comme dans le présent projet. De façon générale, entre la 1^{re} année et la 3^e année du primaire, on assiste à une émergence de la fluidité en lecture (Chall, 1996 ; Kuhn et Stahl, 2003).

5.2.1.1 La rapidité

Les résultats des élèves de 2^e année du groupe expérimental ont été analysés en les comparant entre eux aux trois paliers du modèle RAI pour la composante rapidité. Les résultats montrent que les élèves des trois paliers d'interventions du modèle RAI ont dépassé l'augmentation moyenne hebdomadaire attendue du nombre de mots correctement lus par minute (rapidité), comme spécifié dans le Tableau 3.1 de Hasbrouck et Tindal (2006). L'augmentation la plus importante se situe au palier 2 du modèle RAI, donc auprès des élèves en difficulté d'apprentissage en lecture, qui dépasse du double les résultats attendus, selon le Tableau 3.1 mentionné précédemment. Des résultats d'études expérimentales et longitudinales ont fait ressortir l'importance

d'offrir un enseignement préventif dans le but de favoriser les premiers apprentissages en lecture, comme dans le cas de la présente recherche (Dion, Morgan, Fuchs et Fuchs, 2004).

Rappelons que le programme d'activités pédagogiques s'est déroulé sur 32 semaines. La progression moyenne hebdomadaire attendue pour un élève de 2^e année du primaire au palier 1 du modèle RAI (comme spécifié par Hasbrouck et Tindal, 2006) est de 1,2 mot correctement lu par minute, donc, dans le présent cas, les élèves auraient dû augmenter leurs résultats de 38,4 mots correctement lus par minute alors qu'ils ont progressé de 44,8 mots correctement lus par minute à la suite de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques. Pour les élèves de 2^e année du primaire au palier 2 du modèle RAI, l'augmentation moyenne hebdomadaire attendue est de 0,6 mot correctement lu par minute, donc, les élèves auraient dû progresser de 19,2 mots, alors qu'ils ont augmentés à 49,1 mots correctement lus par minute à la suite de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques. Pour les élèves au palier 3, l'augmentation attendue est identique à celle du palier 2 du modèle RAI, soit de 19,2 mots. Toutefois, les élèves ont progressé de 26,8 mots correctement lus par minute. Ainsi, les résultats obtenus par les élèves témoignent de la progression des participants aux trois paliers d'interventions en 2^e année, progression qui va au-delà de ce qui est attendu, selon Hasbrouck et Tindal (2006), pour la composante rapidité en lecture.

Une étude menée par Green, Alderman et Liechty (2004) auprès d'élèves en difficulté de 2^e année du primaire visait à évaluer les effets de la lecture orale répétée jumelée à de la rétroaction venant des pairs. Les chercheurs en arrivent à la conclusion que les élèves ont fait des gains de 30 mots correctement lus par minute à la suite de la période d'interventions de 10 semaines. En somme, les résultats obtenus au terme de la présente recherche vont dans le même sens que celles de l'étude de Green *et al.* (2004).

Cependant, la présente étude diffère dans la durée puisqu'elle s'est déroulée sur 32 semaines comparativement à 10 semaines pour l'étude de Green *et al.* (2004). Dans l'étude de Green *et al.* (2004), il s'agit également d'élèves en difficulté, mais on ne fait pas spécifiquement mention du palier d'interventions. Pour notre part, les élèves au palier 2 ont fait des gains de 49,1 mots correctement lus par minute, et ceux au palier 3, soit les élèves les plus en difficulté en lecture, de 26,8 mots correctement lus par minute ; dans l'étude de Green *et al.* (2004), il s'agit d'élèves en difficulté en lecture d'une classe ordinaire de 2^e année. Nos résultats montrent donc une plus forte progression en comparaison à ceux de l'étude Green *et al.* (2004), sans pour autant que cette étude soit comparable en tous points. Nos résultats s'ajoutent à ceux obtenus par Green *et al.* (2004) et confirment l'importance de mettre en place des activités pédagogiques ayant été prouvés scientifiquement efficaces pour développer la rapidité en lecture des élèves dans le cadre du modèle RAI.

En 2002, O'Connor *et al.* ont mené une recherche auprès d'élèves éprouvant des difficultés en lecture de la 2^e à la 5^e année du primaire. Les chercheurs ont noté des gains importants au niveau de la rapidité en lecture auprès de ces élèves en difficulté à la suite d'une période d'intervention de 8 à 10 semaines. L'étude quasi expérimentale de O'Connor *et al.* (2005), menée auprès d'élèves de la 1^{re} à la 3^e année du primaire, en arrive à la conclusion que les élèves en difficulté ayant reçu des interventions aux paliers 2 et 3 du modèle RAI obtiennent des résultats plus élevés que les élèves ayant seulement bénéficié d'interventions au palier 1. Les résultats obtenus dans la présente recherche vont dans le même sens que les résultats obtenus par O'Connor *et al.* (2005). La recherche de O'Connor *et al.* (2005) fait ressortir des gains significatifs au niveau du décodage, de l'identification des mots, de la fluidité et de la compréhension en lecture pour les élèves de 3^e année ayant été identifiés comme étant à risque en maternelle. Bien qu'il s'agisse d'une étude réalisée auprès d'élèves de 3^e année du primaire, l'étude de O'Connor *et al.* (2005) mentionne que sur dix élèves ayant reçu

des interventions au palier 2, seulement quatre ont nécessité des interventions au palier 3 à la fin de la 3^e année. À titre de comparaison avec les données de la présente recherche pour les élèves en 2^e année du primaire : au palier 2, il y avait huit élèves, et au palier 3, ce nombre diminue à trois élèves.

En 2006, Denton et Hocker ont mené une recherche s'intéressant aux élèves de 1^{re} et 2^e année du primaire aux paliers 2 et 3 du modèle RAI. Le programme d'une durée de 40 minutes à raison de 5 fois par semaine, d'octobre à mai, en sous-groupes de 3 élèves, a montré des gains importants pour la plupart des élèves au palier 3 comparativement à leur groupe témoin. Ce programme démontre que, bien qu'il s'agisse du palier 3, ce ne sont pas tous les élèves qui affichent des gains à la suite de l'expérimentation. En 2013, Denton *et al.* arrivent à la conclusion que les élèves du palier 3 nécessitent une plus longue période d'intervention en plus de recevoir des interventions individualisées. Cette recherche, tout comme la nôtre, s'est déroulée par palier d'interventions, soit en utilisant le modèle RAI. De plus, ils mentionnent que les élèves des paliers 2 et 3 ne démontrant pas suffisamment de progrès à la suite de l'expérimentation pourraient être atteints d'un problème de langage. Cette recherche est similaire à la présente recherche, et les dires de Denton *et al.* (2013) apportent des explications possibles au fait que certains élèves n'aient pas démontré suffisamment de gains aux deux paliers d'interventions. Une évaluation orthophonique de certains élèves serait à prévoir afin de mettre en lumière la cause des difficultés persistantes.

En 2013, O'Connor *et al.* se sont intéressés à la durée des interventions et de leurs effets sur les compétences en lecture des élèves de la 1^{re} à la 4^e année du primaire au palier 2 du modèle RAI. La recherche vise à évaluer les effets de différentes durées d'interventions. Les interventions mises de l'avant par bloc d'interventions étaient la lecture orale répétée et la rétroaction de l'adulte. Or, les résultats obtenus font ressortir que les gains sont plus importants au terme du 2^e bloc d'interventions de 7 semaines,

soit de 14 semaines comparativement à seulement un bloc d'interventions de 7 semaines. De plus, l'étude montre que le fait de consacrer 10 ou 20 minutes par période d'interventions aurait très peu d'effets auprès des élèves de 2^e année du primaire, mais que ce serait l'inverse pour les élèves de 4^e année. La recherche de O'Connor *et al.* (2013) est similaire à la présente recherche qui fait ressortir l'importance d'intervenir sur plusieurs semaines pour favoriser le développement de la rapidité en lecture, soit sur une période de 13 semaines pour notre part, et de 14 semaines pour l'étude de O'Connor *et al.* (2013). L'automatlicité s'acquiert par la pratique, surtout chez le jeune lecteur (Logan, 1997).

5.2.1.2 L'exactitude

Les résultats montrent que les élèves en 2^e année du groupe expérimental des trois paliers d'interventions du modèle RAI ont amélioré leur taux d'exactitude (comme spécifié au Tableau 3.2) (Gillet et Temple, 2000 ; Rasinski et Padak, 2005). Les élèves de 2^e année du primaire des paliers 1 et 2 passent du niveau de frustration au niveau fonctionnel. Les tests statistiques ont permis d'établir une différence statistiquement significative de taille moyenne en faveur du groupe expérimental en ce qui a trait à la composante exactitude pour les élèves de 2^e année du primaire au palier 1. Pour les élèves du palier 2 d'interventions du modèle RAI, la progression du taux d'exactitude permet de passer du niveau de frustration (l'élève éprouve beaucoup de difficultés à lire le texte, même avec de l'aide) à un niveau fonctionnel (l'élève est capable de lire avec de l'aide). Les élèves de 2^e année du primaire en difficulté au palier 3 d'interventions du modèle RAI sont demeurés au niveau de frustration, malgré une amélioration importante les approchant du seuil du niveau fonctionnel, ce qui pour nous est un progrès en soi.

En référence à l'étude de Kolić-Vehovec (2002) menée auprès d'élèves tout-venant de 2^e année du primaire ayant pour effet de mesurer l'impact de la lecture orale répétée avec ou sans rétroaction sur le développement du taux d'exactitude, les résultats révèlent que la lecture orale répétée jumelée à de la rétroaction produisent plus d'effets que la pratique seule sans la rétroaction. Les résultats positifs obtenus par Kolić-Vehovec (2002) convergent avec ceux obtenus dans la présente étude qui jumèle la lecture orale répétée à la rétroaction. Ces éléments constituent des explications probables aux résultats obtenus dans la présente recherche.

5.2.1.3 La prosodie

Les élèves de 2^e année du palier 1 d'interventions du modèle RAI passent du niveau 2 au niveau 3 de prosodie. Pour les paliers 2 et 3 d'interventions du modèle RAI, tous deux passent du niveau 1 au niveau 2 de prosodie. Le développement de la prosodie se développe de la 1^{re} à la 3^e année du primaire (Chall, 1996 ; Kuhn et Stahl, 2003), ce qui explique qu'il est normal pour les élèves de 2^e année du primaire de ne pas atteindre un niveau 4 de prosodie. Selon d'autres chercheurs, le développement de la prosodie progresserait grandement entre la 1^{re} et la 2^e année du primaire et servirait à prédire les compétences du lecteur qui développe sa compétence à lire (Miller et Schwanenflugel, 2006). Il n'existe à notre connaissance aucune autre étude s'étant penchée sur des activités pédagogiques visant à améliorer la prosodie d'élèves de 2^e année aux trois paliers du modèle RAI, d'une part, et d'autre part, qui a pu mesurer spécifiquement leurs progrès. Plusieurs études traitant de la fluidité en lecture ne distinguent pas les résultats obtenus pour la prosodie en lecture comme c'est le cas de la présente recherche, ce qui rend la comparaison des différents résultats plus difficile (Martinez *et al.*, 1999 ; Young et Rasinski, 2009). Ainsi, nos résultats font ressortir l'importance

que revêt la prosodie dans le développement de la fluidité en lecture dans le cadre de l'implantation du modèle RAI et particulièrement à la 2^e année du primaire.

5.2.2 En 3^e année du primaire

5.2.2.1 La rapidité

Les résultats obtenus par les élèves en 3^e année du groupe expérimental des trois paliers d'interventions du modèle RAI ont dépassé l'augmentation hebdomadaire attendue en nombre de mots correctement lus par minute (rapidité) (comme spécifié dans la grille de Hasbrouck et Tindal, 2006). Nous expliquons ces résultats par le fait qu'en 3^e année du primaire, la lecture est dite courante. Certaines données extrêmes ont été enlevées retirant par le fait même deux élèves (l'échantillon passe de 51 à 49 pour le groupe expérimental). La progression la plus importante se situe au palier 2 du modèle RAI auprès des élèves en difficulté d'apprentissage en lecture, qui dépasse de beaucoup les résultats attendus (selon la grille de Hasbrouck et Tindal, 2006). Comme mentionné précédemment, l'étude quasi expérimentale de O'Connor *et al.* (2005), menée auprès d'élèves de la 1^{re} à la 3^e année du primaire, en arrive à la conclusion que les élèves en difficulté ayant reçu des interventions aux paliers 2 et 3 du modèle RAI obtiennent des résultats plus élevés au posttest que les élèves ayant seulement bénéficié d'interventions au palier 1 du modèle RAI. Ces conclusions concordent avec les résultats obtenus dans la présente recherche.

Selon la grille de Hasbrouck et Tindal (2006), la progression moyenne hebdomadaire attendue est de 1,1 mot correctement lu par minute, donc dans le présent cas, les élèves de 3^e année du primaire auraient dû s'améliorer de 35,2 mots correctement lus par minute à la suite de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques qui s'est

déroulé sur 32 semaines, et ce, pour les trois paliers du modèle RAI. Dans le cas des élèves de 3^e année du primaire au palier 1 du modèle RAI, l'augmentation moyenne est de 39,6 mots correctement lus par minute. Maintenant, pour les élèves de 3^e année du primaire au palier 2, l'augmentation moyenne est de 39,6 mots correctement lus par minute, et au palier 3, elle est de 36,5 mots correctement lus par minute. En conclusion, les élèves de tous les paliers ont dépassé la progression moyenne attendue par Hasbrouck et Tindal (2006). Il s'agit d'un gain important pour tous les paliers, mais particulièrement pour les élèves de 3^e année du primaire qui sont présumés être des lecteurs courants. Notre programme d'activités pédagogiques contribue à prévenir que les difficultés en lecture ne persévèrent ou n'augmentent.

O'Connor *et al.* (2005) mentionnent que sur les 10 élèves ayant bénéficié des interventions au palier 2, seulement quatre ont nécessité des interventions au palier 3 à la fin de la 3^e année. Les élèves au palier 2 ont reçu des interventions 4 fois par semaine à raison de 25 à 35 minutes par semaine. Cette recherche s'inscrit également dans le modèle RAI et fonctionne par palier d'interventions. Pour notre part, nous avons 8 élèves au palier 2, et ce nombre diminue à 3 au palier 3. Il est important de noter que l'intensité des interventions diffère entre les deux recherches et, malgré cela, nos élèves ont fait des progrès. Denton *et al.* (2013) arrivent à la conclusion que les élèves du palier 3 nécessitent une plus longue période d'interventions ainsi que des interventions individualisées. De plus, ils mentionnent que les élèves aux paliers 2 et 3 ne démontrant pas suffisamment de progrès à la suite de l'expérimentation pourraient être atteints d'un problème de langage.

5.2.2.2 L'exactitude

Pour la composante exactitude, les résultats montrent que les élèves des trois paliers d'interventions du modèle RAI ont amélioré leur taux d'exactitude (Gillet et Temple, 2000 ; Rasinski et Padak, 2005). Les élèves au palier 1 d'interventions du modèle RAI passent du niveau fonctionnel (l'élève est capable de lire avec de l'aide) à un niveau indépendant (l'élève est capable de lire de façon indépendante, sans aide). Les tests statistiques révèlent que le groupe expérimental a des moyennes plus élevées au prétest et au posttest, sans que cette différence de gain soit statistiquement significative. Cela est en partie dû à un effet de plafond assez fort du fait que beaucoup d'élèves ont des scores de 99 % ou 100 % de taux d'exactitude au posttest. Les élèves au palier 2 obtiennent un résultat moyen les situant maintenant au niveau indépendant. La progression est donc plus importante pour les élèves du palier 2 ayant bénéficié du programme d'activités pédagogiques. Les élèves du palier 3 d'interventions du modèle RAI passent du niveau de frustration au niveau fonctionnel. Ces gains sont importants puisqu'il s'agit des élèves de 3^e année du primaire les plus en difficulté d'apprentissage en lecture, soit au palier 3 du modèle RAI.

Comme mentionné, plusieurs études traitant de la fluidité en lecture ne distinguent pas les résultats obtenus spécifiquement pour l'exactitude, comme c'est le cas de la présente recherche, ce qui rend la comparaison des différents résultats plus difficile (Martinez *et al.*, 1999 ; Young et Rasinski, 2009). Ainsi, selon les résultats de la présente étude, la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques a permis aux élèves en difficulté d'apprentissage en lecture de faire des gains importants. Cette observation met en évidence l'importance que revêt le développement de l'exactitude en lecture au moyen d'un programme d'activités pédagogiques jumelant plusieurs activités pédagogiques ayant démontré scientifiquement leur efficacité.

5.2.2.3 La prosodie

En ce qui a trait à la composante prosodie, les résultats des élèves de 3^e année des groupes expérimentaux ont été analysés en les comparant aux résultats obtenus au prétest au posttest, et ce, aux trois paliers du modèle RAI, afin d'en comparer la progression. Les résultats montrent que les élèves des trois paliers d'interventions du modèle RAI ont amélioré leur niveau de prosodie (comme spécifié dans la grille du NAEP, 1995). Les élèves du palier 1 d'interventions du modèle RAI passent du niveau 3 au niveau 4 de prosodie. À ce niveau, la lecture est fluide et fonctionnelle. Les paliers 2 et 3 progressent du niveau 2 au niveau 3 de prosodie, où la lecture se fait avec de l'expression et de l'intonation.

Miller et Schwanenflugel (2008) ont voulu déterminer le rôle de la prosodie dans l'apprentissage de la lecture auprès de 80 élèves de 3^e année du primaire. Ils en concluent qu'il existe bien une relation entre la prosodie et l'apprentissage de la lecture. Un des éléments les plus probants de la prosodie serait la variation dans l'intonation. Dans leur étude, Miller et Schwanenflugel (2008) ont évalué la prosodie sous plusieurs angles, soit l'intonation, la voix et les pauses, comme étant d'excellents prédicteurs de résultats futurs en lecture. Dans le cas de la présente recherche, la prosodie a été évaluée de façon globale (sans pour autant mesurer l'intonation, la voix et les pauses séparément), ce qui rend difficile la comparaison des résultats obtenus avec d'autres recherches.

5.2.3 En 4^e année du primaire

5.2.3.1 La rapidité

Les résultats montrent que les élèves des trois paliers d'interventions du modèle RAI ont atteint la progression hebdomadaire moyenne attendue en nombre de mots correctement lus par minute (rapidité) (comme spécifié dans la grille de Hasbrouck et Tindal, 2006). Nous expliquons ces résultats par le fait qu'en 4^e année du primaire, la lecture deviendrait courante. Les conclusions d'études antérieures montrent qu'un lecteur fluide serait capable de lire un texte de 100 mots en ne commettant qu'une seule erreur (Rasinski, 2004 ; Shanahan et Shanahan, 2012).

Dans le cas des élèves de 4^e année du primaire au palier 1 du modèle RAI, l'augmentation hebdomadaire moyenne attendue (selon le Tableau 3.1 de Hasbrouck et Tindal, 2006) est de 0,9 mot correctement lu par minute, soit de 28 mots correctement lus par minute en 32 semaines pour les paliers 1 et 2. À la suite de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques, les élèves ont atteint ce seuil de 28 mots correctement lus par minute. Pour les élèves de 4^e année du primaire au palier 2 du modèle RAI, l'augmentation moyenne est de 30,5 mots correctement lus par minute à la suite de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques. Pour les élèves au palier 3, l'augmentation attendue est de 25,6 mots correctement lus par minute, alors que les élèves n'ont augmenté la rapidité en lecture que de 18 mots correctement lus par minute. Il faut mentionner que les élèves au palier 3 sont les élèves les plus en difficulté du groupe expérimental.

La plupart des études antérieures portant sur les effets d'interventions en lecture ont ciblé des élèves de la maternelle à la 3^e année, alors qu'il est connu que les difficultés en lecture persistent pour certains par-delà la 3^e année. Des chercheurs ont effectué une

méta-analyse répertorient dix études portant sur des élèves de la 4^e à la 12^e année (Wanzek, Vaughn, Scammacca, Metz, Murray, Roberts, Danielson, 2013). Dans l'ensemble, la méta-analyse a fait ressortir que les élèves de la 4^e à la 12^e année faisaient de légers gains en lecture à la suite de l'intervention. Cependant, les auteurs de la méta-analyse spécifient qu'il existe peu de détails dans les recherches quant à l'intensité des interventions, la fréquence, les sous-groupes ainsi que le type d'interventions. Les chercheurs émettent l'hypothèse pour expliquer que les gains étaient plutôt minimes, par le fait que chez le jeune lecteur (1^{re} à 3^e année), les progrès à la suite de l'intervention se font plus rapidement et que les progrès seraient moins importants chez le lecteur plus vieux (Wanzek *et al.*, 2013). Ces résultats sont similaires aux résultats obtenus par les élèves de 4^e année de la présente étude.

Dans l'étude menée par O'Connor *et al.* (2005) auprès d'élèves de la 1^{re} à la 3^e année du primaire, les auteurs arrivent à la conclusion qu'à la suite d'interventions plus ciblées, le nombre d'élèves ayant besoin d'interventions supplémentaires diminue du palier 2 au palier 3. Bien qu'il s'agisse d'élèves de 4^e année du primaire, nous observons, dans le cas de la présente recherche, qu'au palier 2 nous avons huit élèves en 4^e année du primaire et qu'au palier 3, ce nombre descend à un. La présente étude fait ressortir l'importance de mettre à l'essai un programme d'activités pédagogiques visant le développement de la rapidité en lecture même chez le lecteur un peu plus vieux, soit dans le cas présent, en 4^e année du primaire, et ce, dans le cadre du modèle RAI.

5.2.3.2 L'exactitude

Pour la composante exactitude, les résultats des élèves de 4^e année du groupe expérimental ont été analysés en comparant les résultats obtenus au prétest et au

posttest, et ce, aux trois paliers du modèle RAI. Les résultats montrent que les élèves ont amélioré leur taux d'exactitude (comme spécifié dans la grille de Gillet et Temple 2000 ; Rasinski et Padak, 2005). Les élèves de 4^e année du primaire au palier 1 d'interventions du modèle RAI passent du niveau fonctionnel (l'élève est capable de lire avec de l'aide) à un niveau indépendant (l'élève est capable de lire de façon indépendante, sans aide). L'augmentation est plus forte pour les élèves du palier 2 ayant bénéficié du programme d'activités pédagogiques avec une augmentation de 3,8 % du taux d'exactitude. Les élèves du palier 3 d'interventions du modèle RAI passent du niveau de frustration au niveau fonctionnel. Ces gains sont donc importants puisqu'il s'agit des élèves de 4^e année les plus en difficulté d'apprentissage en lecture.

5.2.3.3 La prosodie

En ce qui trait à la composante prosodie, les résultats des élèves de 4^e année du groupe expérimental sont analysés en comparant entre elles les performances au prétest et au posttest afin d'établir la progression. Les résultats montrent que les élèves ont amélioré leur niveau de fluidité en lecture en ce qui a trait à la prosodie (comme spécifié dans la grille du NAEP, 1995). Les élèves de 4^e année du primaire du palier 1 passent du niveau 3 au niveau 4 de prosodie, où la lecture est fluide et fonctionnelle. Les élèves des paliers 2 et 3 progressent du niveau 2 au niveau 3 de prosodie, où la lecture se fait avec de l'expression et de l'intonation.

Ainsi, comme l'ont observé Clark *et al.* (2009) dans leur étude traitant d'élèves de 4^e année en difficulté en lecture, à la suite de leur intervention, des progrès ont été notés au niveau de la rapidité et de la prosodie en lecture. Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche corroborent ceux obtenus par Clark *et al.* (2009) qui mettent en

lumière les progrès importants des élèves en difficulté en lecture lorsqu'on aborde avec eux des activités pédagogiques favorisant le développement de la fluidité en lecture.

Il est alors possible de noter que les élèves des trois paliers du modèle RAI ont progressé, et que ce sont les élèves en difficultés d'apprentissage en lecture qui ont le plus bénéficié de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques, car la pratique plus intensive a contribué au développement de leur fluidité de lecture, qui est cruciale pour leur passage d'une lecture segmentée à une lecture dite fluide (Ehri, 2014 ; Seymour, Aro et Erskine, 2003). À la suite de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques, les résultats montrent que notre programme est particulièrement bénéfique pour les élèves aux paliers 2 et 3 du modèle RAI. O'Connor, Bocian *et al.* (2013) ont mené une étude et suivi une cohorte d'élèves au palier 2 du modèle RAI en difficulté de la 1^{re} à la 4^e année du primaire et l'ont comparée à un groupe témoin. Les élèves ont bénéficié d'interventions à raison de 4 fois par semaine d'une durée de 25 à 35 minutes par période. À la fin de la 4^e année du primaire, les résultats de cette étude longitudinale indiquent que seulement 3,4 % des élèves demeurent en difficulté, comparativement à 5 % des élèves du groupe témoin. Le fait que l'intervention précoce soit jumelée à une augmentation du temps de lecture, plus précisément auprès du lecteur en difficulté, peut également expliquer les gains en lecture (Allington, 2009 ; Strickland, Ganske et Monroe, 2009). On peut voir que nos résultats sont quand même importants puisque notre recherche diffère dans l'intensité des interventions offertes aux élèves du palier 2 du modèle RAI.

5.3 Les effets de l'élaboration et la mise à l'essai d'un programme d'activités pédagogiques pour le développement de la fluidité en lecture auprès des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire

Est-ce que l'élaboration et la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques auprès des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire ont contribué au développement de la fluidité en lecture ? Les différents résultats obtenus permettent de répondre par l'affirmative pour trois raisons.

Tout d'abord, les élèves de tous les niveaux scolaires étudiés, de la 2^e à la 4^e année du primaire, ont progressé dans au moins une des composantes de la fluidité en lecture. Ensuite, il est important de mentionner que les élèves en difficulté de tous les niveaux scolaires ont fait des gains importants. Ce programme mis à l'essai avec des groupes accueillant une diversité d'apprenants montre que tous peuvent, peu importe leurs besoins d'apprentissages, bénéficier des activités pédagogiques proposées. Finalement, tous les élèves ont bénéficié d'activités pédagogiques répondant à leurs besoins d'apprentissage et ont reçu le niveau d'intervention nécessaire à leur progression. Rappelons que selon les chercheurs, les élèves qui éprouvent de la difficulté en lecture à la fin de la 1^{re} année demeurent parmi les lecteurs en difficulté en 2^e, 3^e et 4^e année (Good *et al.*, 2002 ; Landerl et Wimmer, 2008 ; Plaza *et al.*, 2002). Des résultats d'études expérimentales et longitudinales font ressortir l'importance d'un enseignement préventif ayant pour but de favoriser les premiers apprentissages en lecture (Dion, Morgan, Fuchs et Fuchs, 2004).

La question générale visait à évaluer les effets de l'élaboration et la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques sur le développement de la fluidité en lecture de la 2^e à la 4^e année du primaire. Les résultats obtenus pour les élèves des groupes témoins ont également été analysés et comparés aux groupes expérimentaux au palier

du modèle RAI pour évaluer les effets d'un tel programme. De plus, nous avons évalué et analysé les résultats obtenus par les élèves avant et après sa mise à l'essai pour les groupes expérimentaux pour décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI.

Le premier objectif de la recherche visait à évaluer les effets de l'élaboration et la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e année à la 4^e année du primaire. Nos résultats suggèrent que tous les groupes bénéficient du programme, mais ce sont particulièrement les élèves de 2^e année du primaire qui ont le plus bénéficié de la mise à l'essai de ce programme d'activités pédagogiques. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus dans le cadre des programmes FORI (Stahl et Heubach, 2005), FDL (Rasinski *et al.*, 1994), FOOR (Kuhn et Stahl, 2003) et HELPS (Begeny *et al.*, 2011) aux États-Unis, qui ont également obtenu les gains les plus importants auprès des élèves de 2^e année du primaire. L'exactitude est la composante qui a enregistré le plus de gains statistiquement significatifs, et ce, plus particulièrement en 2^e et 4^e année du primaire. En lien avec ces résultats, nous soulignons l'importance que revêt la composante exactitude dans le développement de la fluidité en lecture. Les écrits scientifiques s'intéressent beaucoup à la contribution de l'exactitude sur la compréhension en lecture. Plusieurs chercheurs identifient des liens importants entre les deux (Allington, 2009; Miller et Schwanenflugel, 2006; O'Connor, Gutierrez *et al.*, (2013). Nous suggérons alors de revoir l'ordre dans lequel les trois composantes de la fluidité en lecture sont présentées dans les différentes définitions qui existent pour définir le concept de fluidité en lecture. Selon nous, l'exactitude devrait figurer au premier plan, soit avant la rapidité.

Le deuxième objectif de la recherche visait à décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI. Dans cette étude, les élèves de la 2^e

à la 4^e année du primaire des groupes expérimentaux des trois paliers ont progressé de façon importante dans au moins une des trois composantes de la fluidité en lecture. Cela peut s'expliquer par le fait que tous les élèves étaient exposés de façon répétitive, sur 4 jours, à plusieurs activités pédagogiques ayant pour but d'améliorer le développement de la fluidité en lecture durant 32 semaines au palier 1 du modèle RAI (National Reading Panel, 2000 ; Rasinski, 2003 ; Torgesen, 2006). Les activités pédagogiques au palier 2 se sont échelonnées sur 13 semaines, et sur 19 semaines au palier 3 (Harlacher *et al.*, 2014 ; Vaughn et Klingner, 2007 ; Vaughn, Wanzek et Murray, 2012). Au palier 2, le nombre d'élèves par sous-groupe était de trois ou quatre (Chard et Ham, 2008 ; Harlacher *et al.*, 2014) et deux élèves par sous-groupe au palier 3 (Chard et Ham, 2008 ; Denton *et al.*, 2007 ; Harlacher *et al.*, 2014). Les élèves ont bénéficié de 2 périodes de 50 minutes d'interventions par cycle de 6 jours au palier 2 (Denton *et al.*, 2007 ; Harlacher *et al.*, 2014) ; et également de 2 périodes de 50 minutes d'interventions par cycle de 6 jours au palier 3. Selon nos résultats, le programme d'activités pédagogiques est bénéfique à tous les paliers du modèle RAI, mais plus particulièrement aux paliers 2 et 3, pour chacun des niveaux scolaires.

Dans la présente recherche, les élèves aux paliers 2 et 3 du modèle RAI font les gains les plus importants, et ce, de la 2^e à la 4^e année du primaire. En contexte de recherche, souvent une plus forte progression est remarquée chez l'élève en difficulté par rapport à l'élève n'ayant pas de difficulté. Des chercheurs ont identifié qu'effectivement les élèves ayant des difficultés font des gains substantiels leur permettant, pour certains, de rejoindre les élèves du palier 1 (Harn, Kame'enui et Simmons, 2007 ; Vaughn, Linan-Thompson et Hickman, 2003). De plus, Vaughn, Wexler *et al.* (2012) constatent qu'après des élèves en difficulté d'apprentissage en lecture, ceux qui nécessitent plusieurs années d'interventions supplémentaires, afin de réduire l'écart entre eux et les autres élèves, sont les élèves plus vieux, soit ceux de 4^e année du primaire. Le programme expérimenté dans le cadre de cette thèse contribue de façon importante à

réduire l'écart entre les élèves avec et sans difficultés. De plus, il propose une multitude d'activités pédagogiques pouvant être utilisées aux différents paliers d'intervention. Enfin, les résultats obtenus nous ont permis de montrer qu'il serait plus important de mettre l'accent, dans les interventions, sur une lecture plus exacte de mots plutôt que sur une lecture plus rapide de ceux-ci.

Dans la présente recherche, l'échantillon est composé d'élèves avec et sans difficulté en lecture au palier 1. Selon Gauthier *et al.* (2004), depuis une quinzaine d'années, les recherches démontrent que le milieu scolaire, et plus particulièrement l'enseignant, peuvent jouer un rôle important dans la réussite scolaire de l'élève. Nos résultats vont dans le même sens que les recherches de Gauthier *et al.* (2004) et montrent qu'une équipe d'enseignants mobilisés vers le changement de pratiques a généré des effets positifs sur le développement de la fluidité en lecture.

En conclusion, les résultats montrent que l'élaboration et la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques ont été bénéfiques. Le programme d'activités pédagogiques pourra contribuer à enrichir l'enseignement de la fluidité en lecture. Soulignons que le programme est facile à instaurer en classe ordinaire et ne requiert pas de matériel spécifique ; l'adhésion des enseignants pourrait en être d'autant plus grande. L'implantation du programme d'activités pédagogiques dans de nouvelles écoles, particulièrement en 2^e année du primaire, pourrait générer des effets positifs à court et à moyen terme dans la prévention de difficultés d'apprentissage en lecture afin de favoriser la fluidité, soit de lire avec rapidité, exactitude et prosodie en vue de sa compréhension (Allington, 2009).

La rapidité devient alors le prédicteur des compétences en lecture, et ce, du lecteur novice au lecteur compétent (De Jong et van der Leij, 1999 ; Furnes et Samuelson, 2010 ; Juul, Poulsen et Elbro, 2014 ; Kirby, Parrila et Pfeiffer, 2003 ; Landerl et

Wimmer, 2008 ; Leppänen, Aunola, Niemi et Nurmi, 2008; Lervåg, Bråten, Hulme, 2009 ; Vaessen et Blomert, 2010). Cela coïncide avec le fait que la rapidité continue de se développer même une fois que l'élève a atteint un niveau indépendant en ce qui a trait à la composante exactitude. Qu'est-ce qui différencie un lecteur rapide d'un lecteur lent ? Le lecteur compétent lit avec un niveau d'exactitude indépendant depuis plus longtemps laissant encore plus de temps pour le développement de la rapidité (Juul, Poulsen et Elbro, 2014). La rapidité est une composante plus difficile à développer et qui s'étale dans le temps d'apprentissage sur une longue période d'acquisition. Une fois que l'élève est capable de lire la majorité des mots exactement, il parvient à lire plus rapidement augmentant par le fait même sa rapidité en lecture. Il ne faut surtout pas oublier que le développement de la fluidité comporte d'autres composantes tout aussi importantes, soit l'exactitude et la prosodie qui sont en lien direct avec la compréhension en lecture.

5.4 Liens entre fluidité et compréhension en lecture

La fluidité en lecture consiste à lire avec rapidité, exactitude et prosodie en vue de sa compréhension (Allington, 2009). Tout au long de ce projet, nous avons évalué les trois composantes de la fluidité en lecture : la rapidité, l'exactitude et la prosodie, sans mesurer les effets de notre programme d'activités pédagogiques sur la compréhension en lecture auprès des élèves.

Des recherches ont porté sur les interventions visant à améliorer la fluidité en lecture d'élèves plus vieux. Une étude menée par Leach, Scarborough et Rescorla (2003) identifie l'importance du dépistage en lecture chez les élèves plus vieux, soit après la 3^e année du primaire. Plusieurs élèves de 4^e année du primaire éprouvent des difficultés persistantes en lecture, et malgré les interventions, qui surviennent tardivement, peu

arrivent à surmonter leurs difficultés (Leach *et al.*, 2003). Ces difficultés sont souvent attribuables à un vocabulaire plus limité et à un manque de stratégies en compréhension qui influencent le développement de la fluidité en lecture (Kent *et al.*, 2017). Une méta-analyse menée par Wanzek et Vaughn (2007) auprès d'élèves de la 4^e à la 12^e année indique qu'il faut se poser les mêmes questions concernant le choix des interventions à mettre en place avec les élèves plus âgés qu'avec les élèves de la maternelle à la 3^e année du primaire. Chez les élèves de la 4^e à la 12^e année, les interventions sont davantage ciblées sur la compréhension, alors que plusieurs d'entre eux ont besoin d'interventions à la base de l'acte de lire, comme la conscience phonologique. Dans ce cas, il faudrait donc revenir à la deuxième phase du modèle de Seymour (2008), soit revoir si les processus logographique et alphabétique sont fonctionnels. Souvent, lorsque les élèves atteignent la 4^e année du primaire, la lecture se fait silencieusement puisque l'on suppose qu'ils sont devenus des lecteurs habiles (Hiebert, Samuels et Rasinski, 2012). Des chercheurs ont identifié qu'avant la 5^e année du primaire, la lecture orale serait plus bénéfique que la lecture silencieuse pour favoriser la compréhension en lecture (Price *et al.*, 2016). O'Connor *et al.* (2013) font ressortir un autre facteur qui influence l'intervention auprès des élèves de 4^e année du primaire, il s'agit d'améliorer le temps d'interventions en durée et en intensité. Les chercheurs ont augmenté le temps d'interventions de 10 à 20 minutes par période d'interventions et cela a eu un impact très positif ; les élèves ont fait deux fois plus de gains en ce qui a trait à la rapidité en lecture. Tout particulièrement, les élèves de 4^e année du primaire nécessitent plus de temps d'interventions pour démontrer des gains significatifs en lecture comparativement aux lecteurs plus jeunes, et d'autant plus s'ils éprouvent des difficultés quant à l'identification de mots ainsi qu'au niveau du vocabulaire (Connor, Alberto, Compton et O'Connor, 2014). Souvent, lorsqu'on intervient auprès d'élèves plus vieux, par exemple, des élèves en 4^e année du primaire, les interventions sont plus centrées sur la compréhension étant donné qu'à cet âge les élèves sont présumés être des lecteurs habiles, alors que beaucoup d'entre eux éprouvent encore de la difficulté à identifier automatiquement les mots, à décoder efficacement la plupart des mots ainsi

qu'à comprendre le vocabulaire utilisé dans les différents textes (O'Connor *et al.*, 2013 ; Vadasy et Sanders, 2008 ; Therrien, 2004). Ceci pourrait expliquer le « fourth grade slump ».

Dans notre recherche le « fourth grade slump » est important à considérer et le National Assessment of Education Progress (NAEP, 2000), identifie cette période de transition comme étant « *the fourth grade slump* » — traduction libre en français : « le déclin de la quatrième année » —, période durant laquelle l'écart entre lecteurs habiles et moins habiles se creuserait, à partir de la 4^e année, et augmenterait avec les années.

CONCLUSION

Savoir lire est lié à la réussite scolaire et au bien-être des individus sur les plans social et économique (G-CAN/OCDE, 1997). La majorité des élèves qui décrochent au secondaire éprouvent des difficultés en lecture (MELS, 2005). Selon le MEESR (2015), 64,2 % des décrocheurs au 5^e secondaire auraient échoué au cours de langue d'enseignement, qu'ils soient scolarisés dans une école francophone ou anglophone. Des liens ont déjà été établis entre le décrochage scolaire et les faibles compétences en lecture et leurs conséquences sur la précarité d'emploi, les troubles personnels et la délinquance (Janosz, 2000). À la lumière de la littérature scientifique qui traite de la lecture et de son importance, une recherche empirique en contexte québécois s'est avérée essentielle afin d'évaluer les effets et de décrire et analyser la progression en fluidité des élèves ayant participé au programme d'activités pédagogiques.

Le premier chapitre a décrit le contexte et la problématique pour énoncer notre question générale de recherche, tandis que le deuxième chapitre a permis de définir la fluidité en lecture, de recenser et d'identifier plusieurs activités pédagogiques ayant fait l'objet d'études antérieures et ayant montré leur efficacité dans le développement de la fluidité en lecture, autant en contexte de classe ordinaire qu'en sous-groupes.

Au deuxième chapitre, nous avons également défini le concept de fluidité en lecture, présenté les activités pédagogiques favorisant le développement de la fluidité en lecture ainsi que les modèles développementaux de l'acquisition de la lecture sont identifiés. Le modèle RAI est également présenté en plus des principes à la base de l'élaboration

d'un programme d'activités pédagogiques sont présentés ainsi que des recherches portant sur le modèle RAI et la fluidité en lecture. Ce chapitre se termine par la question spécifique et les deux objectifs de recherche.

Le troisième chapitre a exposé la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche et a présenté le devis, les participants, les instruments de collecte, les activités pédagogiques utilisés à chaque palier en plus de présenter le milieu dans lequel la recherche s'est déroulée et ses participants, la démarche de recherche et les grilles d'analyses.

Le quatrième chapitre a décrit l'élaboration et la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques et fait l'analyse des résultats obtenus par les groupes expérimentaux et témoins. Les résultats obtenus pour les trois composantes de la fluidité en lecture, soit la rapidité, l'exactitude et la prosodie, ont été présentés de façon distincte pour chacun des sous-groupes de participants à la recherche. Nous avons présenté les résultats obtenus dans le but d'évaluer les effets de l'élaboration et la mise à l'essai d'un tel programme d'activités pédagogiques en plus de décrire et analyser la progression de la fluidité en lecture des élèves des groupes expérimentaux aux trois paliers du modèle RAI.

Au terme de la mise à l'essai de ce programme d'activités pédagogiques, les résultats obtenus montrent des effets positifs sur les trois composantes en fluidité de lecture auprès de participants de 2^e, 3^e et 4^e année, et ce, aux trois paliers du modèle RAI. Des effets plus marqués ont été obtenus aux paliers 2 et 3 du modèle RAI. En 2^e et en 4^e année du primaire, des résultats statistiquement significatifs ont été notés pour la composante exactitude. La littérature scientifique souligne que le développement de la fluidité en lecture au primaire a des effets bénéfiques une fois au secondaire, et même dans la vie adulte du lecteur. Rappelons que la mise à l'essai du programme d'activités

pédagogiques proposé au cours de ce projet a été bénéfique autant pour les élèves avec que sans difficulté. Toutefois, ce sont ceux des paliers 2 et 3 qui ont le plus progressé, et ce, pour les trois composantes de la fluidité en lecture.

Enfin, le cinquième chapitre a présenté la discussion autour des résultats en les comparant aux résultats d'études antérieures et en faisant ressortir les résultats les plus significatifs de la présente étude. Les différents résultats sont analysés par année scolaire, et ce, pour chacune des trois composantes de la fluidité en lecture.

C'est pour la composante exactitude que les élèves participants ont le plus progressé à la suite de la mise à l'essai de ce programme d'activités pédagogiques. Des différences statistiquement significatives de taille moyenne ont été notées, plus particulièrement pour les élèves de 2^e et 4^e année du primaire en ce qui a trait à l'exactitude. Notre programme a permis de montrer qu'il serait plus important d'encourager les élèves à lire les mots le plus exactement possible plutôt que de miser sur la rapidité. Comme le mentionne Le NAEP (2000), l'écart se creuse davantage entre les lecteurs habiles et ceux en difficulté en 4^e année et augmente avec les années. Le NAEP (2000) identifie cette période de transition comme étant « the fourth grade slump », période à laquelle il faut intervenir efficacement. Jusqu'à maintenant, peu d'études ont porté sur la combinaison d'activités pédagogiques pour favoriser la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI et été expérimentées à trois niveaux scolaires, soit de la 2^e à la 4^e année du primaire.

6.1 Limites de l'étude

Notre recherche comporte toutefois certaines limites. Premièrement, la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques : *La lecture en 4 temps*, au palier 1 du modèle

RAI, a été effectuée en contexte authentique, les textes utilisés en classe étaient choisis par les enseignants, ils n'étaient donc pas contrôlés, puisque la mise à l'essai a été effectuée en contexte de classe ordinaire. Il aurait été intéressant de pouvoir fournir les textes aux enseignants afin de s'assurer que ceux-ci respectaient bien la zone proximale de développement de l'élève et qu'ils étaient adaptés à leur niveau de lecture (Clay, 1991 ; Fountas et Pinnell, 1999 ; Vygostky, 1997). Pour les pièces de théâtre ou saynètes, les textes étaient fournis par la chercheuse-praticienne, mais nous avons accordé le choix final aux enseignants. Les textes pour évaluer la fluidité en lecture des élèves en prétest et en posttest étaient choisis par la chercheuse-praticienne et les enseignants n'avaient pas accès à ces textes.

En second lieu, soulignons que la recherche s'est déroulée dans un milieu naturel composé de plusieurs enseignants ayant des personnalités, des goûts et des styles différents ; ceux-ci ont reçu la même formation et bénéficié du même accompagnement ; malgré cela, l'élaboration et de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques au palier 1 du modèle RAI ne peut prétendre être uniforme dans chacune des classes, étant donné les différences individuelles de chacun des enseignants ayant participé à notre étude au palier 1.

En troisième lieu, pour évaluer la composante prosodie en fluidité de lecture, l'évaluateur, la chercheuse-praticienne dans le cas de la présente recherche, doit attribuer à l'élève un niveau de prosodie, parmi quatre niveaux possibles, selon son jugement professionnel, ce qui laisse place à une certaine subjectivité. Pour pallier ce problème, nous aurions pu effectuer des analyses interjuges et demander à une tierce personne d'évaluer la prosodie afin de comparer les scores obtenus par les deux examinatrices.

En quatrième lieu, pour évaluer la rapidité en lecture, nous avons utilisé la grille validée de Hasbrouck et Tindal (2006) provenant des États-Unis. Nous aurions pu utiliser la grille validée de E.L.FE (évaluation de la lecture fluence) venant de France (Lequette, Pouget et Zorman, 2008). Notre choix s'est posé sur la grille en langue anglaise de Hasbrouck et Tindal (2006) puisque celle-ci nous permet de situer l'élève par rapport au nombre de mots correctement lus par minute, à son niveau scolaire selon la saison à laquelle on se trouve, à un rang centile, en plus de prévoir une progression moyenne hebdomadaire de l'augmentation possible du nombre de mots par minute. La grille E.L.FE n'offre quant à elle pas la possibilité de situer l'élève par rapport à la saison et ne donne pas d'aperçu d'une progression moyenne hebdomadaire en nombre de mots par minute.

En cinquième lieu, il aurait été intéressant de comparer les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que des orthopédagogues entre les groupes expérimentaux et les groupes témoins.

En sixième lieu, nous aurions pu vérifier le maintien des acquis sur la fluidité en lecture auprès des élèves et, plus particulièrement, aux paliers 2 et 3 une fois le programme terminé.

En septième lieu, il aurait été intéressant de pouvoir analyser et documenter les effets de la mise à l'essai de notre programme d'activités pédagogiques sur la compréhension en lecture auprès des élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire. Comme mentionné précédemment, pour les besoins de la présente recherche, seuls les résultats des trois composantes de la fluidité en lecture ont été analysés, bien que la définition retenue inclue la finalité de l'acte de lire, soit la compréhension.

En huitième lieu, étant donné que les groupes expérimentaux comportaient un plus grand nombre d'élèves en difficulté comparativement aux groupes témoins, nous aurions pu faire des groupes plus comparables en jumelant des élèves ayant les mêmes caractéristiques ; si nous avions à faire une autre recherche, ce mode d'analyse serait à privilégier.

Enfin, selon l'étude de Harlacher *et al.* (2014), au palier 3 du modèle RAI, il est recommandé d'offrir 5 périodes d'interventions de 50 minutes par semaine, alors que dans le cadre de la présente recherche cela a été impossible. Les élèves au palier 3 du modèle RAI n'ont reçu que 2 périodes de 50 minutes sur un horaire de 6 jours ; il aurait été intéressant de voir une variation de l'intensité d'intervention, soit d'offrir une période supplémentaire d'intervention, aurait été plus bénéfique. Notons qu'un effet de plafond a été noté dans les résultats obtenus auprès des élèves de 3^e année pour la composante rapidité aux groupes expérimental et témoin. En ce qui concerne l'effet de plafond pour la composante exactitude, il n'a été remarqué qu'auprès du groupe témoin. Il aurait été intéressant d'utiliser des textes plus longs et mieux considérer les niveaux scolaires des textes utilisés, augmentant la difficulté en lecture, afin de mieux mesurer les impacts du programme d'activités. À ce moment, il serait intéressant de proposer les mêmes textes par niveaux scolaires aux enseignants.

6.2 Études prospectives

Les liens entre la fluidité de lecture et la compréhension ont été relevés par plusieurs chercheurs, mais dans le cadre du présent projet doctoral, seulement les effets d'un programme d'activités pédagogiques sur la fluidité en lecture ont été mesurés (Allington, 2009 ; Giasson, 2003 ; Kent *et al.*, 2017 ; Miller et Schwanenflugel, 2006 ; Samuels, 1979 ; Whalley et Hansen, 2006 ; Young et Rasinski, 2009). Dans de futures

recherches, il serait intéressant de mesurer à la fois les impacts sur la fluidité ainsi que sur la compréhension en lecture. Il serait également pertinent d'inclure dans le programme d'activités pédagogiques de l'enseignement explicite du vocabulaire afin d'en évaluer les effets combinés. Bien que les grilles utilisées pour analyser les résultats aient été préalablement validées, une prochaine étude pourrait comporter des textes créés spécifiquement pour l'expérimentation du programme d'activités pédagogiques. Il aurait également été intéressant de réaliser une étude longitudinale pour mesurer les impacts des gains notés pour la composante exactitude en lecture et documenter les effets sur la compréhension.

6.3 Contributions pour la recherche

L'originalité de cette recherche réside dans le fait que nous avons étudié les trois composantes de la fluidité en lecture, aux trois paliers du modèle RAI et à trois niveaux scolaires différents. Différentes études ont porté sur la fluidité en lecture (Allington, 2009 ; Kuhn et Stahl, 2003 ; Rasinski, 2010), alors que d'autres ont porté sur le modèle RAI (Vaughn et Fuchs, 2003 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2010), mais peu d'études les ont jumelé afin de mesurer l'impact d'un programme d'activités pédagogiques combinant huit types d'activités visant à développer la fluidité en lecture en plus des trois composantes de la fluidité en lecture au moyen des trois paliers du modèle RAI, et ce, sur trois niveaux scolaires différents.

Cette recherche apporte une contribution importante puisque le programme d'activités pédagogiques bénéficie aux élèves avec et sans difficulté en lecture. Ce sont plus particulièrement les élèves éprouvant des difficultés persistantes en lecture, soit aux paliers 2 ou 3, qui améliorent leurs résultats. Les élèves en 2^e et en 4^e année ont fait des gains statistiquement significatifs en ce qui a trait à l'exactitude qui est une composante

très importante dans le développement de la fluidité en lecture. Peu de recherches sont effectuées en 4^e année du primaire pour évaluer la fluidité en lecture, mais se concentrent plutôt à en évaluer la compréhension.

6.4 Implications pour la pratique

Étant donné sa facilité d'implantation dans les classes ordinaires du Québec, les enseignants pourraient expérimenter ce programme d'activités pédagogiques puisqu'il s'agit d'une pratique novatrice qui a montré des effets positifs lorsqu'il est implanté dès la 2^e année du primaire. Les liens établis avec des recherches antérieures entre la fluidité et la compréhension en lecture (Allington, 2009 ; Giasson, 2003 ; Kent *et al.*, 2017 ; Miller et Schwanenflugel, 2006 ; Samuels, 1979 ; Whalley et Hansen, 2006 ; Young et Rasinski, 2009) nous amènent à recommander que l'enseignement explicite de la fluidité fasse partie des pratiques mises en place à chaque semaine dans la classe ordinaire. Ce projet novateur propose de combiner plusieurs d'activités pédagogiques pour intervenir en classe ordinaire au palier 1 du modèle RAI, ainsi qu'en sous-groupes auprès des élèves en difficulté des paliers 2 et 3 du modèle RAI. Soulignons que dans la présente étude, les activités pédagogiques des paliers 2 et 3 ont été animées par la chercheuse-praticienne qui est également orthopédagogue dans les écoles des groupes expérimentaux. À la suite de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques, comme mentionné précédemment, le nombre d'élèves passant du palier 2 au palier 3 a diminué, ainsi moins d'élèves se trouveraient en difficulté. Différents changements ont été apportés dans les pratiques des enseignants et de l'orthopédagogue, et les élèves participants, tant les élèves avec que sans difficulté ont réalisé des progrès. Ces gains sont plus importants auprès des élèves des paliers 2 et 3 du modèle RAI, soit les élèves en difficulté, ce qui nous amène à conclure que ce programme pourrait être bénéfique auprès des élèves du primaire.

Bien que l'enseignement de la fluidité en lecture soit un élément important à considérer, plusieurs enseignants sont encore en questionnement sur la façon d'y parvenir de façon concrète en classe ordinaire. Ce programme d'activités pédagogiques pourrait éventuellement encadrer et guider l'enseignement de la fluidité en lecture en contexte de classe ordinaire au primaire. La mise à l'essai s'est effectuée en appliquant, à raison de quatre jours par cycle de six jours, un programme d'activités pédagogiques incluant des activités démontrées efficaces auprès des élèves en classe ordinaire, mais également en sous-groupes. Cette recherche redonne une place essentielle à l'enseignement de la fluidité en lecture et démontre son efficacité par ses résultats à la suite de la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques.

Cette innovation est importante pour le milieu scolaire puisque peu d'études francophones existent présentement sur le sujet. Pour le milieu scolaire québécois, ce programme d'activités pédagogiques pourrait servir à la fois aux enseignants et aux orthopédagogues. Il s'agit d'un outil facilement applicable en classe ordinaire nécessitant peu d'investissements.

Au terme de la présente recherche, nous avons rédigé un document portant le titre : « Programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension en lecture de la 2^e à la 4^e année du primaire » qui est disponible sur le site ADEL (apprenants en difficulté de littératie). Ce document est une synthèse du programme d'activités pédagogiques mis à l'essai dans le cadre de cette recherche (Bessette, Dubé et Ouellet, 2017).

Le but de cette recherche était de contribuer à l'avancée des connaissances scientifiques sur le développement de la fluidité en lecture auprès d'élèves de la 2^e à la 4^e année du primaire, et, ultimement, que les retombées de cette étude contribuent à réduire le nombre d'élèves en difficulté en lecture. Nous souhaitons que les enseignants et

orthopédagogues soient sensibilisés davantage et surtout formés à l'enseignement de la fluidité en lecture, et qu'ils se mobilisent afin de l'intégrer en classe ordinaire, qu'ils aient une meilleure connaissance de l'importance que revêt l'enseignement de la fluidité en lecture pour adopter de nouvelles pratiques, toujours dans le but de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves.

ANNEXE A

CALENDRIER DE L'ÉLABORATION ET DE LA MISE À L'ESSAI

Il est important de mentionner que l'enseignement explicite a été employé à toutes les étapes de cette étude, et ce, à tous les paliers du modèle RAI.

Palier 1

Implantation à raison de quatre jours par cycle de six jours d'un programme d'activités pédagogiques en classe ordinaire fait par l'enseignant. Il s'agit d'activités pédagogiques universelles basées sur des données probantes.

Durée : 32 semaines d'intervention, de la mi-octobre à la mi-mai, pour tous les élèves de la classe ordinaire sous la supervision de l'orthopédagogue. Ce programme d'activités pédagogiques se déroule sur quatre jours par cycle de six jours et est d'une durée d'environ 15 à 20 minutes par séance.

Évaluation : deux fois par année en pré (septembre) et posttest (mai).

Le programme d'activités pédagogiques comprend : la lecture orale répétée, la lecture en duo, le cornet de lecture, la lecture à l'unisson, la lecture partagée (activités pédagogiques intégrées dans notre programme de *Lecture en 4 Temps*) et à partir de janvier s'ajoute le théâtre de lecteurs. Les textes utilisés dans le cadre du programme d'activités pédagogiques sont sélectionnés dans les différents manuels scolaires déjà utilisés en classe ordinaire par l'enseignant.

Palier 2

Les activités pédagogiques à ce palier ont été animées par l'orthopédagogue et se veulent intensives.

Durée : 13 semaines d'interventions, soit d'octobre à décembre, à raison de 2 périodes de 50 minutes par cycle de 6 jours, en sous-groupes de 3 ou 4 élèves.

Pistage : aux 3 semaines, au moyen d'un texte de 100 mots, et à ce moment, les trois composantes de la fluidité en lecture sont évaluées (l'exactitude, la rapidité et la prosodie).

Qui sont les élèves qui requerront des activités pédagogiques de palier 2 ? Il s'agit des élèves qui n'ont pas réussi, selon les critères d'évaluation, l'épreuve en lecture lors du prétest, selon les critères d'évaluation préétablis.

Le programme d'activités pédagogiques comprend : la lecture orale répétée, la lecture en duo, le cornet de lecture, la lecture à l'unisson, la marche rythmique, la lecture partagée, la rétroaction et le théâtre de lecteurs. Ces activités pédagogiques visent à travailler les trois composantes de la fluidité en lecture. Le matériel utilisé dans le cadre du palier 2 est : les saynètes et pièces de théâtre et le programme Lecto-rat d'Alliage éditeur (Demers et Paradis, 2010 ; Richard, 2012).

Nos critères d'évaluation pour passer du palier 1 au palier 2 du modèle RAI pour les **élèves de 2^e année** sont : moins de 25 mots correctement lus par minute (rapidité) ; un taux d'exactitude en deçà de 92 % ; et se situant au palier 1 en prosodie.

Nos critères d'évaluation pour passer du palier 1 au palier 2 du modèle RAI pour les **élèves de 3^e année** sont : moins de 44 mots correctement lus par minute (rapidité) ; un taux d'exactitude en deçà de 92% ; et se situant au palier 2 en prosodie.

Nos critères d'évaluation pour passer du palier 1 au palier 2 du modèle RAI pour les **élèves de 4^e année** sont : moins de 68 mots correctement lus par minute (rapidité) ; un taux d'exactitude en deçà de 92% ; et se situant au palier 2 ou 3 en prosodie.

Palier 3

Les activités pédagogiques à ce palier ont été animées par l'orthopédagogue et se veulent spécialisées.

Durée : 19 semaines d'interventions, soit de janvier à mai, à raison de 2 périodes de 50 minutes par cycle de 6 jours en sous-groupes de 1 ou 2 élèves.

Pistage : aux 2 semaines, au moyen d'un texte de 100 mots, et à ce moment, les trois composantes de la fluidité en lecture sont évaluées (l'exactitude, la rapidité et la prosodie).

Le programme d'activités pédagogiques comprend : la lecture orale répétée, la lecture en duo, le cornet de lecture, la marche rythmique, la lecture à l'unisson, la rétroaction et le théâtre des lecteurs. Le matériel utilisé dans le cadre du palier 3 est : la collection de livres Escalire, les saynètes et pièces de théâtre et le programme Lecto-rat d'Alliage éditeur (Demers et Paradis, 2010 ; Richard, 2012).

Nos critères d'évaluation pour passer du palier 2 au palier 3 du modèle RAI pour les **élèves de 2^e année** sont : moins de 42 mots correctement lus par minute (rapidité) ; un taux d'exactitude en deçà de 92% ; et se situant au palier 1 en prosodie.

Nos critères d'évaluation pour passer du palier 2 au palier 3 du modèle RAI pour les **élèves de 3^e année** sont : moins de 62 mots correctement lus par minute (rapidité) ; un taux d'exactitude en deçà de 92% ; et se situant au palier 2 en prosodie.

Nos critères d'évaluation pour passer du palier 2 au palier 3 du modèle RAI pour les **élèves de 4^e année** sont : moins de 87 mots correctement lus par minute rapidité ; un taux d'exactitude en deçà de 92% ; et se situant au palier 3 en prosodie.

ANNEXE B

ÉVALUATION DE LA PROGRESSION EN LECTURE DES ÉLÈVES AUX PALIERS 2 ET 3

Texte 2^e année

La chenille et l'oiseau

5

Une chenille avance lentement sur une branche de pommier, à la recherche d'un bon repas. 16
21

-Ah! Comme ce serait agréable de voler au lieu d'avancer péniblement sur ces minuscules pattes! Se dit-elle en voyant les oiseaux dans le ciel. Une hirondelle lui propose de monter sur son dos. 32
43
55
56

-Oh! Merci, merci! Comme tu es gentille! lui répond la chenille. Elle s'installe du mieux qu'elle peut sur le dos de l'oiseau et ils décollent. 67
84

L'hirondelle vole de plus en plus haut, près des nuages. Quand la chenille regarde en bas, son pommier n'est plus qu'une petite boule verte au milieu d'un minuscule jardin. 97
110
117

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Nombre de mots/minute : _____

Taux d'exactitude : _____

Niveau de prosodie : _____

Texte 3^e année

La jeune fille et son chien

C'est ainsi que la jeune fille se retrouva seule, avec pour 18
 compagnon le chien qui avait tiré le traîneau de son père. On lui 31
 avait laissé ce qu'il fallait pour qu'elle survive, si elle en était 45
 capable : quelques peaux de caribou, de harpon, de couteau à 55
 neige, un peu de graisse de phoque et une petite lampe à huile. 68

La jeune fille et son chien se mirent à marcher, avançant au 80
 hasard sur ce territoire où le ciel et la terre se confondent, tant 93
 leur lumière est semblable. Au pied d'une montagne, ils finirent 104
 par découvrir un iglou abandonné et s'y installèrent. 113

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Nombre de mots/minute : _____

Taux d'exactitude : _____

Niveau de prosodie : _____

Tiré de Tranquille et Tchou (2007b).

Texte 4^e année

Une drôle de nuit

4

Une nuit, Jacob s'éveille d'un coup, comme si quelqu'un lui avait touché l'épaule, comme si le réveil avait sonné. Une légère peur le saisit, l'espace d'une ou deux secondes et puis plus rien, un silence.

18

31

45

Immobile dans son lit, les yeux grands ouverts, Jacob essaie de percer le noir de la nuit. Tout est à sa place : l'ourson sur sa chaise, les avions de carton pas encore terminés sur la table, et ses vêtements sur le plancher. Tout ce qu'il y a sur les murs est encore sur les murs, la fenêtre n'a pas bougé et la porte non plus.

56

71

83

98

113

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Nombre de mots/minute : _____

Taux d'exactitude : _____

Niveau de prosodie : _____

ANNEXE C

ÉVALUATIONS PRÉTEST ET POSTTEST

Lettre à Nadia (2^e année du primaire)

Une mauvaise surprise (3^e année du primaire)

Gaston à la cuisine (4^e année du primaire)

LETTRE À NADIA

Gatineau, le 25 septembre 1994 05

Chère Nadia, 07

Nous avons appris la nouvelle de ton accident de patin 17
à roulettes. Ton frère Antoine nous a dit que tu 27
descendais probablement la pente de la rue des Saules 36
trop vite. Il s'inquiète souvent pour toi. Ta soeur Sophie 47
croit que c'est le vilain chien du voisin qui t'a distraite 60
avec ses gros aboiements. C'est bien possible. 68

Nous, tes amis de deuxième année, croyons que tu n'as 79
vraiment pas de chance: six semaines avec la jambe 88
dans le plâtre... Trouves-tu le temps long à la maison? 99

Nadia, ne t'inquiète surtout pas pour tes trèfles. 108
Geneviève les arrose chaque semaine. Si tu voyais les 117
jolies fleurs qui ont poussé depuis ton départ! 125

Nous t'envoyons ces cartes pour te faire plaisir. Écris- 135
nous bientôt! 137

Tes amis de deuxième année. 142

Indice de difficulté élevé

UNE MAUVAISE SURPRISE

Ils étaient tous couchés sur le dos et ils flottaient à la surface de l'eau. Plus pâles que d'habitude, mes quatre poissons rouges étaient immobiles. J'avais beau leur parler, surveiller leurs moindres mouvements: rien à faire, ils ne bougeaient plus. Je n'en croyais pas mes yeux. J'avais tant de peine. J'ai couru pour tout raconter à ma mère et j'ai pleuré.

Cela faisait déjà une année que j'avais reçu mes poissons. Ma grande soeur me les avait offerts à l'occasion de la St-Valentin. J'étais si surpris. Au début, je me collais le nez sur la vitre de l'aquarium comme pour mieux les observer, les découvrir, les connaître. Alors mes poissons se sentaient examinés et ils prenaient la fuite. Ils faisaient le tour de l'aquarium et ils plongeaient pour se dissimuler derrière les algues et les plantes aquatiques.

...2

GASTON À LA CUISINE

On ne va tout de même pas faire un drame parce qu'il pleut, se dit Gaston.	12 16
Depuis son plus jeune âge, Gaston a toujours su s'adapter aux imprévus de la vie. Tiens, l'année dernière, pendant le mois d'août, Gaston était seul pour jouer et il s'ennuyait.	25 36 48 50
Si j'organisais une vente de garage, pensa-t-il.	60
En un rien de temps, la pelouse à l'avant de la maison était entièrement recouverte d'objets pour le moins surprenants: les casseroles de sa mère, les vieux outils de son père, deux ou trois jouets de Laurent. Ce fut une journée inoubliable pour Gaston et pour Madame Gingras, sa mère.	73 81 90 102 109 112

...2

ANNEXE D

CALENDRIER DE LA MÉTHODOLOGIE AVEC ÉCHÉANCIER

Date	Buts	Instruments	Responsable	Durée ou paliers 1, 2, 3 du RAI	Déroulement	Dimension en fluidité évaluée ou travaillée
Mai	Élaboration du programme à la suite de la préexpérimentation	Rencontres, et discussions avec les directions et les enseignants.	La chercheuse-praticienne qui est orthopédagogue dans les écoles expérimentales		Rappel des informations concernant le projet.	
Juin	Formuler une demande de certificat éthique.	Demande de certificat éthique.	L'équipe de direction du projet doctoral et la chercheuse-praticienne.		Envoyer la demande au comité éthique.	
Août ou début septembre	Finaliser et remettre le formulaire de consentement aux parents lors du début des classes, si possible. Groupes expérimentaux et témoins.	Formulaire de consentement parental.	L'équipe de direction du projet doctoral et la chercheuse-praticienne.		Informers les parents et remettre le formulaire de consentement parental à signer.	
En septembre	Évaluer la fluidité en lecture des 280 élèves participants au projet, de la 2 ^e à la 4 ^e année du primaire. Groupes expérimentaux et témoins.	Tests de lecture chronométrés, analyse des méprises et calcul des résultats	La chercheuse-praticienne	Environ une semaine pour l'évaluation .	Individuellement les élèves sont évalués en lisant un texte de 100 mots.	Les trois composantes de la fluidité : la rapidité, l'exactitude et la prosodie.
En septembre	Compilation et analyse des données.	Grilles standardisées	La chercheuse-praticienne	Environ une semaine pour la compilation .	Selon les critères établis, identifier les élèves qui bénéficieront du palier 2 RAI.	Les trois composantes mentionnées plus haut.

Date	Buts	Instruments	Responsable	Durée ou paliers 1, 2, 3 du RAI	Déroulement	Dimension en fluidité évaluée ou travaillée
Début octobre	Rencontre des parents d'élèves qui bénéficieront d'interventions au palier 2 RAI. Formulaire de consentement.	Lettre d'invitation	La chercheuse-praticienne	En soirée, environ une heure.	Présentation d'un PowerPoint suivi d'une période de questions et signature du formulaire de consentement parental.	
Début octobre	Débuter le programme au palier 2 du modèle RAI.	Le programme d'activités pédagogiques	La chercheuse-praticienne	Palier 2 du modèle RAI, 2 périodes de 50 minutes par cycle de 6 jours pour une durée de 13 semaines	En sous-groupes de quatre élèves dans le local de l'orthopédagogue.	Aux 3 semaines, les 3 composantes de la fluidité sont évaluées pour chaque élève au palier 2.
Mi-octobre	1re rencontre entre l'orthopédagogue et les enseignants. Mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques au palier 1 du modèle RAI dans les classes ordinaires.	Rencontre collective prévue à l'horaire chaque mois. Le programme d'activités pédagogiques basé sur quatre jours.	La chercheuse-praticienne ainsi que les enseignants de la 2 ^e à la 4 ^e année du primaire.	Palier 1 du modèle RAI. Durée : 32 semaines d'octobre à mai avec des rencontres pour suivre les progrès de l'expérimentation.	Rencontre d'une durée de 1h30, une partie théorique et une partie pratique sont abordées pour la préparation du matériel. Mise à l'essai du programme dans les classes.	Les 3 composantes de la fluidité en lecture sont travaillées.
Novembre Décembre Janvier Février Mars Avril Mai	Rencontre de suivi avec les enseignants pour superviser la mise à l'essai du programme.	Rencontre collective prévue à l'horaire chaque mois.	La chercheuse-praticienne ainsi que les enseignants de la 2 ^e à la 4 ^e année du primaire.	Palier 1 du modèle RAI. Durée : d'octobre à mai avec des rencontres de suivi.	Rencontre d'une durée de 1h30, une partie plus théorique et une partie pratique sont abordées pour la préparation du matériel.	Les trois composantes de la fluidité en lecture sont travaillées.

Date	Buts	Instruments	Responsable	Durée ou paliers 1, 2, 3 du RAI	Déroulement	Dimension en fluidité évaluée ou travaillée
Décembre	Réévaluation des élèves au palier 2 du modèle RAI.	Test de lecture de 100 mots.	La chercheuse-praticienne	Passage du palier 2 au palier 3 du modèle RAI.	Identification des élèves et aviser les enseignants ainsi que les parents par communication écrite.	Les trois composantes de la fluidité en lecture sont évaluées.
Janvier	Débuter le suivi au palier 3 du modèle RAI.	Activités pédagogiques au moyen des activités pédagogiques.	La chercheuse-praticienne	Palier 3, durée de 19 semaines, deux périodes de 50 minutes par semaine	En sous-groupes de deux élèves, activités pédagogiques intensives.	Les trois composantes de la fluidité en lecture sont travaillées
Fin mai	Évaluer les progrès des élèves.	Posttest pour tous les 280 élèves, même qu'en prétest.	La chercheuse-praticienne	Paliers 1, 2, 3.	Individuellement les élèves sont évalués en lisant un texte de 100 mots.	Les trois composantes de la fluidité en lecture sont évaluées.
Juin et les mois subséquents	Analyse des données et diffusion des résultats (congrès, etc.)	Données quantitatives recueillies	La chercheuse-praticienne	Décrire la mise à l'essai du programme d'activités pédagogiques	Test Wilcoxon, test T de Student, analyser à l'aide du logiciel SPSS.	Les trois composantes de la fluidité ainsi que les effets du programme d'activités pédagogiques.

ANNEXE E

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No du certificat : A-130030

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (juin 2012).

Protocole de recherche

Chercheur(e) principal(e) : France Dubé

Unité de rattachement : Département d'éducation et formation spécialisées

Équipe de recherche:

Co-chercheur(s) : Chantal Ouellet (département d'éducation et formation spécialisées)

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse (incluant les thèses de spécialisation) dans le cadre du présent protocole de recherche : Lyne Bessette (doctorat en éducation)

Titre du protocole de recherche : *Développer la fluidité et enseigner des stratégies de compréhension en lecture au primaire*

Organisme de financement (le cas échéant): MELS (2103-2015)

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel que soumis au CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité¹.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 29 novembre 2014. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le : 29 octobre 2014 : <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-humains/ciereh-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-etres-humains.html>

29 novembre 2013

Gilles Dupuis
Professeur
Président

Date d'émission initiale du certificat

¹ Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

ANNEXE F

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES ÉLÈVES



Développer la fluidité en lecture au primaire

IDENTIFICATION

Responsables du projet : France Dubé et Chantal Ouellet, professeures au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM.

Lyne Bessette, Doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal et Orthopédagogue à la c. s. des Hautes-Rivières.

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Une étude est conduite au cours de l'année scolaire 2016-2017 portant sur le développement de la fluidité en lecture qui constitue un atout important pour l'accès à la compréhension en lecture.

PROCÉDURES

Si vous acceptez que votre enfant participe, il sera évalué avec des tests en lecture en septembre et en mai, afin de connaître son palier de fluidité en lecture.

AVANTAGES ET RISQUES

La participation de votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à la participation de votre enfant.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les résultats des tests sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux résultats des deux tâches en fluidité de lecture et au contenu de leur transcription. Les données recueillies seront numérotées. Aucune information nominale ne permettra d'identifier votre enfant. La participation de votre enfant à ces évaluations doit être volontaire. Pour ce faire, nous souhaitons obtenir

votre autorisation afin de traiter les données recueillies à des fins de recherche. Les résultats anonymes seront présentés en juin 2017 à l'école ainsi qu'à la commission scolaire des Hautes-Rivières.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez que votre enfant participe au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à sa participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande, les renseignements le concernant seront détruits. Votre accord implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences, thèse et communications scientifiques) et à des fins pédagogiques, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur les droits de votre enfant en tant que participant de recherche, ou pour le retirer du projet, vous pouvez communiquer avec France Dubé, professeure à l'Université du Québec à Montréal par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro au 514-987-3000 poste 3973 ou au dube.france@uqam.ca.

(Une fois accepté le document dira) Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS

La collaboration de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse ou l'orthopédagogue ont répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à la participation de mon enfant. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et

que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du parent : _____

Date de la Signature : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au mieux de mes connaissances aux questions posées.

Signature de la chercheure responsable du projet
ou de son, sa délégué(e) : _____



Formulaire d'information et de consentement des élèves (palier 2)

Développer la fluidité en lecture au primaire (suivi)

IDENTIFICATION

Responsables du projet : France Dubé et Chantal Ouellet, professeures au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM.

Lyne Bessette, Doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal et Orthopédagogue à la c. s. des Hautes-Rivières.

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Les enseignantes ainsi que l'orthopédagogue de l'école ont mis en place un projet dont le but est le développement de la fluidité en lecture des élèves du primaire. Ce programme durera d'octobre à mai au cours de l'année scolaire 2016-2017. Le développement de la fluidité en lecture est d'une grande importance pour l'accès à la compréhension en lecture. Les activités proposées dans le cadre de ce programme visent à amener les enfants à lire un texte avec une plus grande facilité.

PROCÉDURES

Tous les élèves bénéficient de l'enseignement de la fluidité en lecture et ils participent à des activités de lecture interactives et adaptées à leur palier de compétence dans leur classe avec leur enseignante. Vous avez accepté que votre enfant participe au projet et qu'il soit évalué par des prétest et posttest en septembre et en mai afin de connaître son palier de fluidité en lecture. Ces évaluations permettront de documenter la progression des élèves aux fins de la recherche et aussi à mieux accompagner les élèves qui n'ont pas progressé selon le palier attendu suivant leur âge. Il est convenu que les parents soient contactés par téléphone afin de leur expliquer le palier d'interventions qui pourrait permettre à leur enfant de mieux progresser.

Comme mentionné lors de notre conversation téléphonique, je vous acheminerai le formulaire de consentement à signer et à nous retourner afin que votre enfant puisse bénéficier d'un suivi en sous-groupes ou individuellement avec l'orthopédagogue scolaire. Les activités pédagogiques seront planifiées afin de répondre spécifiquement aux besoins d'apprentissage de votre enfant et surmonter ses difficultés. Toutes les interventions effectuées seront notées dans un journal de bord aux fins de la recherche. Vous pourrez nous contacter en tout temps afin d'avoir des précisions sur le déroulement des rencontres portant sur la lecture et sur l'évolution des apprentissages de votre enfant.

AVANTAGES ET RISQUES

La participation de votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à la participation de votre enfant.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux résultats des tâches complexes en lecture et au contenu de sa transcription ainsi qu'aux planifications transcrites dans les journaux de bord des enseignants. Les données recueillies seront numérotées. Aucune information nominale ne permettra d'identifier les participants. Les participants à ce projet doivent être volontaires et pour ce faire nous souhaitons obtenir votre autorisation afin de traiter les données recueillies à des fins de recherche. Les résultats seront présentés en juin 2017 à l'école ainsi qu'à la commission scolaire des Hautes-Rivières.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez que votre enfant participe au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à sa participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande, les renseignements le concernant seront détruits. Votre accord implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences, thèse et communications scientifiques) et à des fins pédagogiques, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur la participation de votre enfant et sur ses droits en tant que participant de recherche, ou pour le retirer du projet, vous pouvez communiquer avec France Dubé, professeure à l'Université du Québec à Montréal par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro au 514-987-3000 poste 3973 ou au dube.france@uqam.ca.

(Une fois accepté le document dira) Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS

La collaboration de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse ou l'orthopédiste ont répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à la participation de mon enfant. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du parent : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au mieux de mes connaissances aux questions posées.

Signature de la chercheuse responsable du projet
ou de son, sa délégué(e) : _____

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS



Formulaire d'information et de consentement pour les enseignants participants

Développer la fluidité en lecture au primaire

IDENTIFICATION

Responsables du projet : France Dubé et Chantal Ouellet, professeures au Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM.

Lyne Bessette, Doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal et Orthopédagogue à la c. s. des Hautes-Rivières.

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous serez appelé(e) à mettre en place un projet qui favorisera le développement de la fluidité en lecture des élèves du primaire. Le développement de la fluidité en lecture est d'une grande importance pour l'accès à la compréhension en lecture.

PROCÉDURES

Enseignants

À titre d'enseignant, vous serez appelé(e) à participer à une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) dans le but de mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques en classe ordinaire pour favoriser l'apprentissage de la fluidité en lecture. Votre participation vous engage à participer aux activités de modelage réalisées dans votre classe en collaboration avec l'orthopédagogue et à concevoir des activités d'enseignement/apprentissage de la lecture reprenant les différentes étapes modélisées dans votre classe.

Vous serez appelé(e) avec l'orthopédagogue à différencier l'enseignement en instaurant dans votre classe le modèle à trois paliers d'interventions Réponse à l'intervention (RAI) d'octobre à mai au cours de l'année scolaire 2016-2017.

ÉLÈVES

Les élèves de votre classe qui n'auront pas progressé selon le palier attendu suivant leur âge seront rencontrés par l'orthopédagogue scolaire. Les élèves éprouvant des difficultés seront regroupés en petits groupes en fonction de leurs besoins d'apprentissage en lecture. Tous les élèves bénéficieront de l'enseignement de la fluidité en lecture basé sur des données empiriques et ils participeront à des activités de lecture interactives et adaptées à leur palier de compétence.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Ce projet d'une année permettra la collaboration du milieu scolaire et du milieu universitaire afin de mettre sur pied un projet d'activités pédagogiques favorisant le développement de la fluidité en lecture. Dans le cadre de ce projet, les enseignants pourront être dégagés de demi-journées afin de leur permettre de planifier les périodes d'enseignement et de mettre à jour leur formation sur l'enseignement de la fluidité en lecture. Les résultats escomptés sont :

- a) Développer la fluidité en lecture de tous les élèves du primaire, en portant une attention particulière à ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.
- b) Favoriser le travail en concertation des enseignants avec l'orthopédagogue et le milieu de la recherche en s'appuyant sur des pratiques pédagogiques qui ont montré scientifiquement leur efficacité.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux questionnaires sur le sentiment d'efficacité personnelle, au journal de bord et au contenu de leur transcription. Les données recueillies seront numérotées. Aucune information nominale ne permettra de vous identifier. Votre participation à ce projet est volontaire et pour ce faire nous souhaitons obtenir votre autorisation afin de traiter les données recueillies à des fins de recherche. Les résultats seront présentés en juin 2017 à l'école ainsi qu'à la commission scolaire des Hautes-Rivières.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences, thèse et communications scientifiques) et à des fins pédagogiques, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit pas divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec France Dubé, professeure à l'Université du Québec à Montréal par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro au 514-987-3000 poste 3973 ou au dube.france@uqam.ca.

(Une fois accepté le document dira) Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le chercheur a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au mieux de mes connaissances aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

ANNEXE H

LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES AU PALIER 1 DU MODÈLE RAI : LA LECTURE EN 4 TEMPS



LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES AU PALIER 1

• **Jour 1**

- Présentation et lecture du texte par l'enseignant.
 - L'enseignant explique les mots difficiles.
 - Lecture du texte par la classe.

• Exemple d'un texte:

Dans la forêt, / un nouveau lutin/ vient de naître.// Sa mère l'amène/ tous les matins/
au pied du grand chêne.//



LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES AU
PALIER 1

• **Jour 2**

- Lecture du texte par l'enseignant.
- L'élève lit seul avec son cornet de lecture.
- L'élève lit à un ami et l'ami relit à son tour (lecture en duo).

• Exemple d'un texte:

Dans la forêt, / un nouveau lutin/ vient de naître.// Sa mère l'amène/ tous les matins/
au pied du grand chêne.//



LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES AU
PALIER 1

• **Jour 3**

- L'élève lit le texte sans les traits.
- L'élève lit seul avec son cornet de lecture.
- L'élève lit à un ami et l'ami relit à son tour (lecture en duo).

• Exemple d'un texte:

Dans la forêt, un nouveau lutin vient de naître. Sa mère l'amène tous les matins au
pied du grand chêne.



LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES AU
PALIER 1

• **Jour 4**

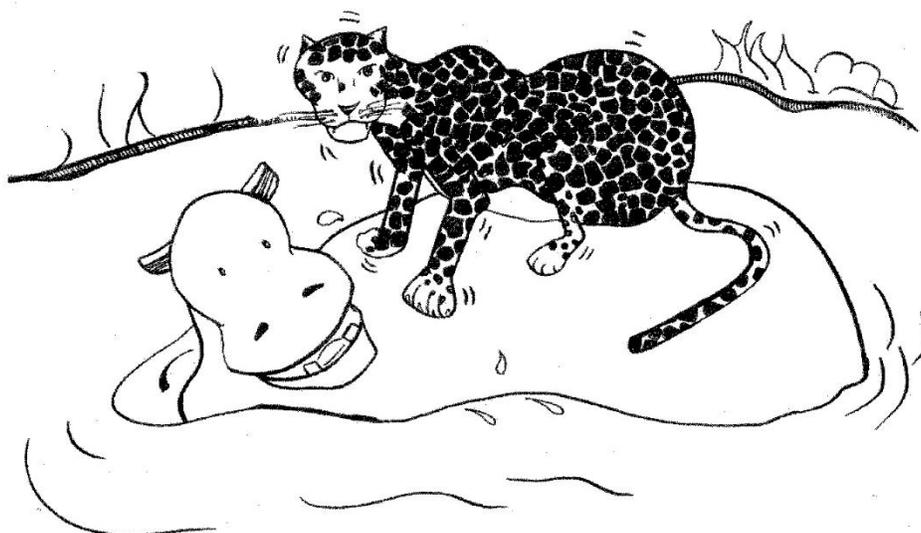
- Lecture à l'unisson
- Questions de compréhension (facultatif)

- Exemple d'un texte:
 - Dans la forêt, un nouveau lutin vient de naître. Sa mère l'amène tous les matins au pied du grand chêne.

ANNEXE I

EXEMPLES D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

L'hippopotame et le léopard



PERSONNAGES

Le narrateur
L'hippopotame
Le léopard

LE NARRATEUR

Un hippopotame affamé mange des algues au fond du fleuve. Arrive un léopard. Il s'arrête sur le rivage et lui adresse la parole.

LE LÉOPARD

Hé, l'ami, je dois traverser le fleuve. Peux-tu me faire traverser sur ton dos ?

L'HIPPOPOTAME

Te faire traverser sur mon dos ! Pourquoi ? Je ne te connais pas, moi !

LE LÉOPARD

Mais... oui. Tu me connais. Je suis ton cousin.

L'HIPPOPOTAME

Tu es mon cousin, un léopard ? Voyons donc !

LE LÉOPARD

Il n'y a pas de léopard ici ! Regarde, je suis un hippopotame comme toi.

L'HIPPOPOTAME

C'est bizarre ! Tu ressembles beaucoup à un..., oui, à un léopard.

LE LÉOPARD

Je viens d'un pays lointain. Dans ce pays, les hippopotames sont tachetés comme les léopards.

L'HIPPOPOTAME

Ça alors ! Tu es vraiment mon cousin ! Bien ! Je te fais traverser ; monte sur mon dos, cousin léopard. Un, deux, trois, c'est parti !

LE NARRATEUR

Le léopard, fier de son tour, s'empresse de monter sur le dos de l'hippopotame. Au beau milieu du fleuve, l'hippopotame s'arrête net.

LE LÉOPARD (criant)

Hé, cousin ! Pourquoi t'arrêtes-tu ? Avance, Avance !

L'HIPPOPOTAME

Je suis en train de réfléchir. Écoute... si tu es mon cousin, tu es fait comme moi.

LE LÉOPARD

Oui, oui, je suis fait comme toi ! Mais continue à nager...

L'HIPPOPOTAME

Je réfléchis encore là... Puisque tu es un hippopotame comme moi, tu nages aussi comme moi.

LE NARRATEUR

Sur ce, l'hippopotame plonge dans l'eau plusieurs fois de suite. À chaque plongeon, le léopard crie.

LE LÉOPARD

Non, non, non ! arrête, arrête ! Je vais me noyer.

HIPPOPOTAME

Voyons, cousin, cesse de crier ! Tu ne vas pas te noyer. Les hippopotames ne se noient pas. Tous les hippopotames savent nager !

LE NARRATEUR

Le léopard arrive sur la berge, trempé jusqu'à l'os.

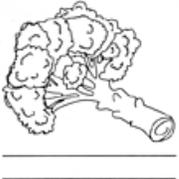
HIPPOPOTAME

À bientôt, cher cousin ! Un conseil : tu devrais apprendre à nager.

LE NARRATEUR

Depuis ce jour, le léopard ne ment plus. Quand il veut traverser un fleuve, il cherche un pont.

Exemple d'activité de lecture de sons, de mots et de phrases



br



bra bran bre bré bri bro broi brou bru brun	arbre branche bras brasse, il brebis brocoli brosser brun, brune timbre zèbre	brisé bracelet Brésil broche brouette brouter chambre libre nombre ombre
--	--	---

1. Un oiseau brun se pose sur une branche de l'arbre.
2. Il y a une brebis et un zèbre sur le timbre.
3. Bruno*! brasse les cartes, puis va te brosser les dents!

4. La chambre sera libre à quatre heures.
5. Qui a brisé ma broche et mon bracelet?
6. La petite brebis brune a grimpé dans la brouette pour manger du brocoli.



Lecto-rat section 2 ©Allège Éditeur
Autorisation conditionnelle de reproduction, voir p. 2

50

Exemple d'activité de la marche rythmique, phrases rédigées par la chercheuse-praticienne

Exemples de phrases pour la marche rythmique

L'oiseau/ attrape/ un poisson/ dans l'eau.//

La caissière/mange/une dizaine de fraises.//

Un lapin/ se cache/ dans le jardin/ de Médéric.//

Le ballon de Gabriel/ roule/ sous le camion rouge.//

Le rossignol/ prend son envol/ puis voltige/ autour du parasol.//

Quand je serai grand,/ je serai pompier ou policier.//

Exemple d'activité de lecture de mots fréquents : Activités paliers 2 et 3 du modèle RAI dans le cadre de la présente recherche

2^e année du primaire

alors
nouveau
quelque

3^e année du primaire

ampoule
compter
hauteur

4^e année du primaire

agriculture
arracher
également

Les mots fréquents proviennent du MELS (2014b) : liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants.

Exemple d'activité de lecture de pseudo-mots : Activités aux paliers 2 et 3 du modèle RAI dans le cadre de la présente recherche

- luctar
- vordif
- siblar
- tacril
- rancle

Ces quelques pseudo-mots nous proviennent des épreuves de mots et de non-mots de Line Laplante (1998).

ANNEXE J

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES PAR PALIER DU MODÈLE RAI

Palier	Activités pédagogiques
Palier 1	<p>Le programme d'activités pédagogiques : <i>La lecture en 4 temps</i> qui inclut :</p> <ul style="list-style-type: none">• la lecture orale répétée• cornet de lecture• lecture en duo• lecture à l'unisson• la lecture partagée• le théâtre des lecteurs <p>En général, de 40 à 50 minutes sont consacrées à ce palier par semaine. Bien entendu, le temps peut varier d'une semaine à l'autre</p>
Paliers 2 et 3	<p>Lecture orale répétée : - cornet de lecture</p> <ul style="list-style-type: none">• lecture en duo (une fois sur deux) (environ 10 minutes)• lecture à l'unisson (une fois sur deux) (environ 5 minutes)• la marche rythmique (environ 15 minutes)• la rétroaction (tout au long de la période)• le théâtre de lecteurs (entre 15 et 20 minutes)• le pistage des progrès (selon le palier) <p>Bien entendu, le temps peut varier d'une semaine à l'autre</p>

ANNEXE K

FIGURES COMPARATIVES DES RÉSULTATS

Figures pour les trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves en **2^e année**

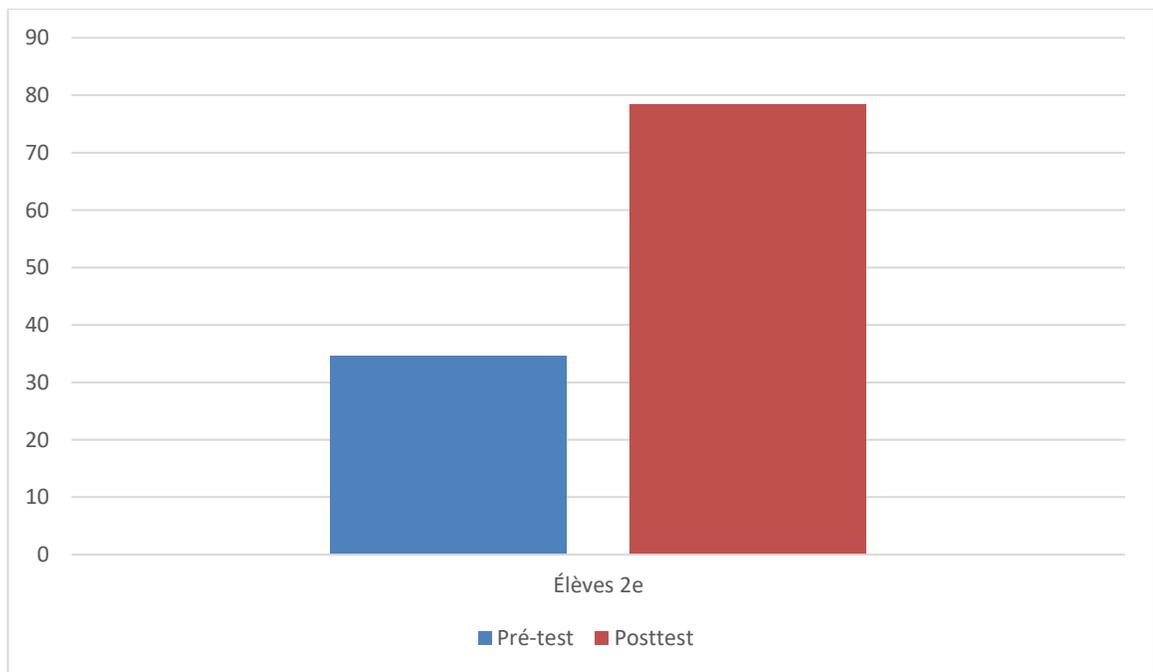


Figure K.1 Comparaison des résultats entre le prétest et le posttest de tous les élèves du groupe expérimental de 2^e année (n=46) pour la composante : rapidité

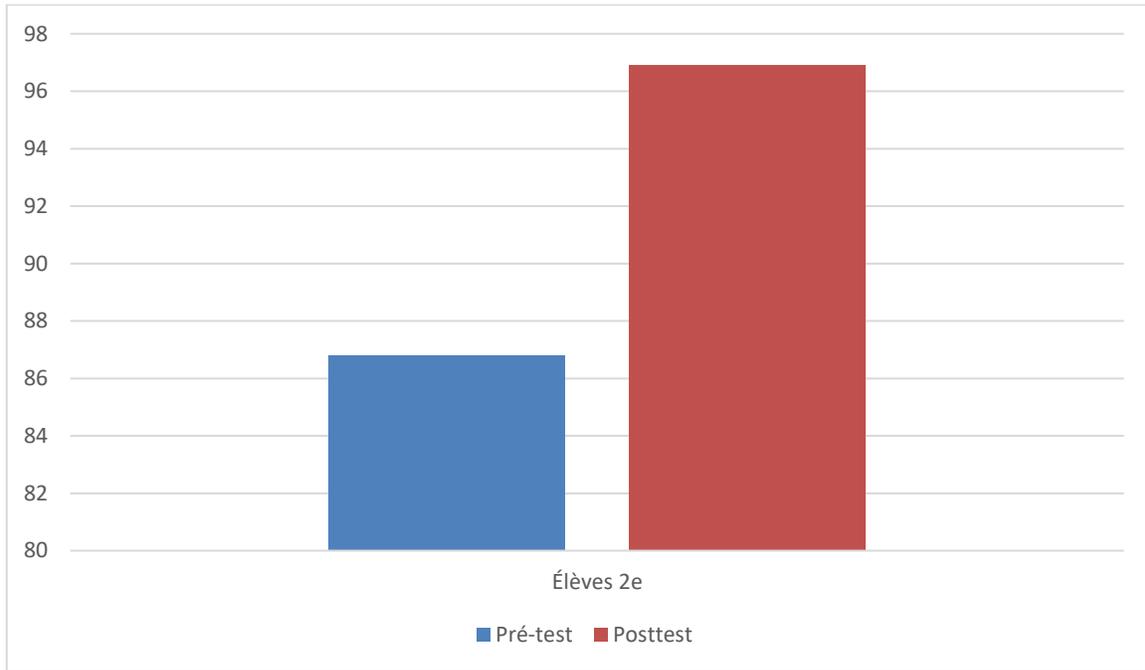


Figure K.2 Comparaison des résultats entre le prétest et le posttest de tous les élèves du groupe expérimental de 2^e année (n=46) pour la composante : exactitude

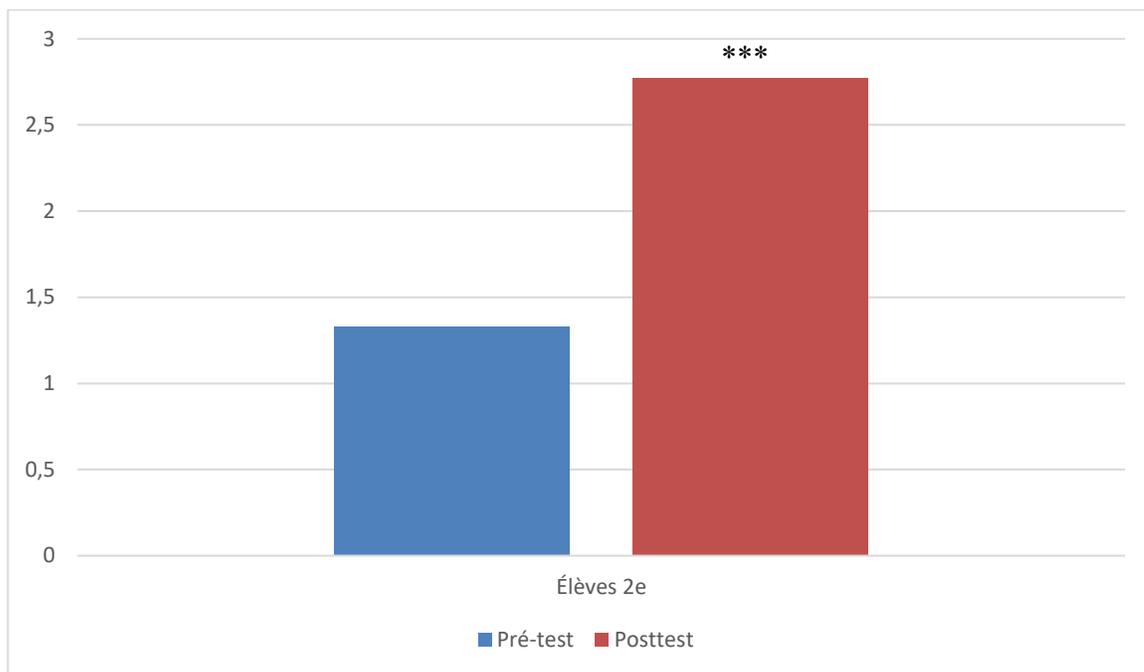


Figure K.3 Comparaison des résultats entre le prétest et le posttest de tous les élèves du groupe expérimental de 2^e année (n=46) pour la composante : prosodie

Figures pour les trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves en **3^e année**

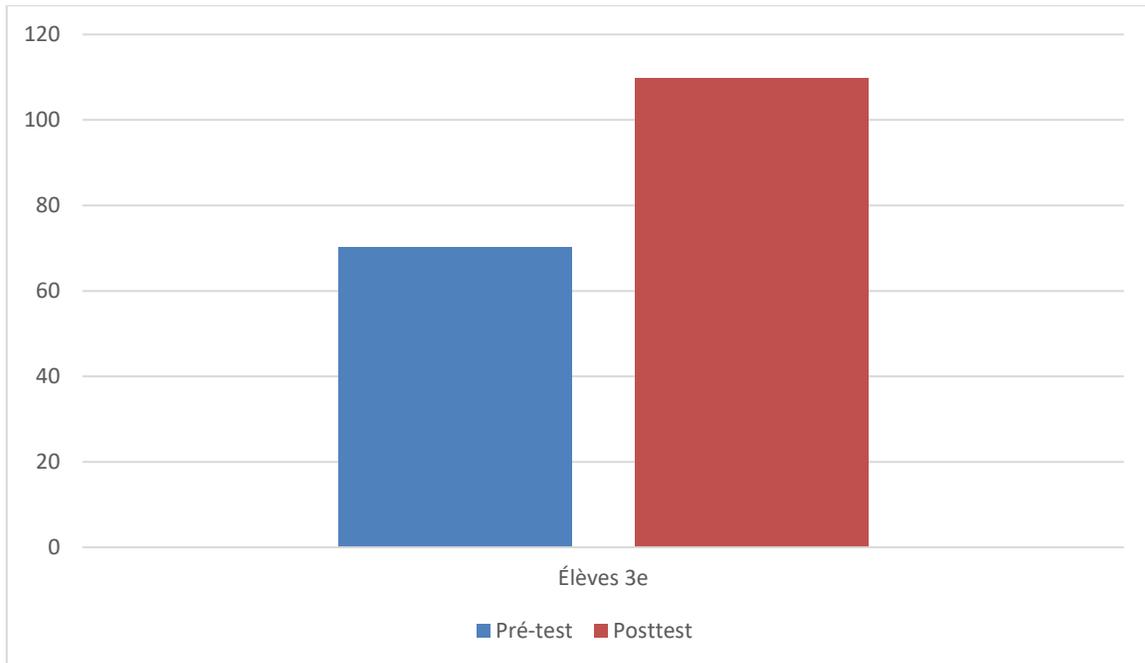


Figure K.4 Comparaison des résultats entre le prétest et le posttest de tous les élèves du groupe expérimental de 3^e année (n=49) pour la composante : rapidité

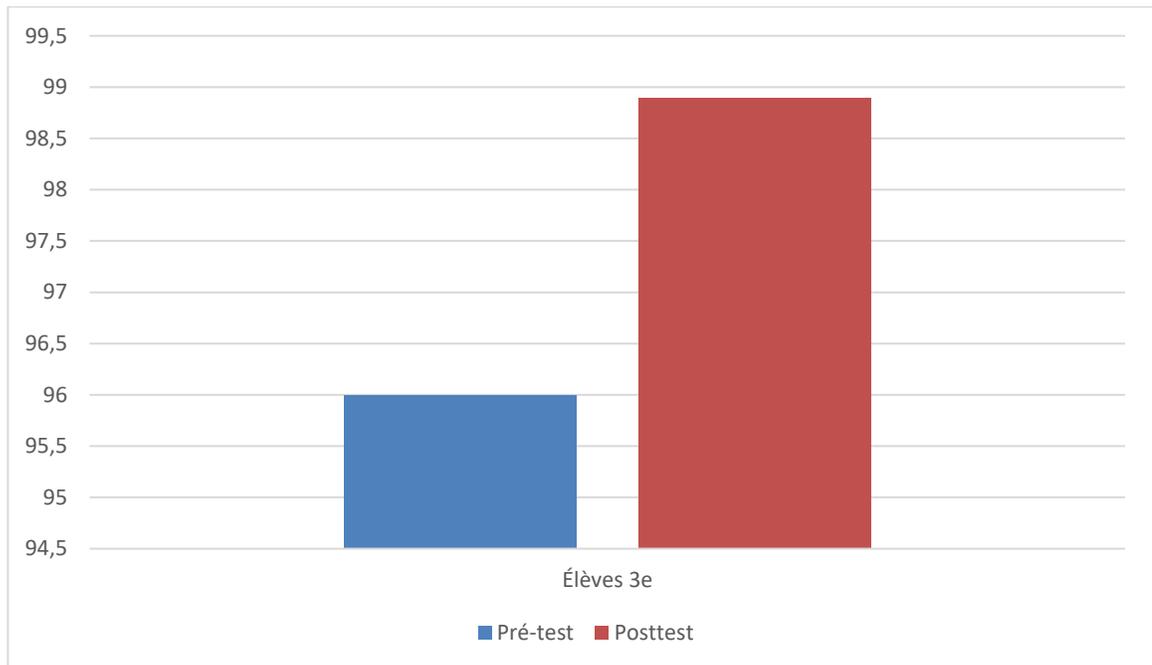


Figure K.5 Comparaison des résultats entre le prétest et le posttest de tous les élèves du groupe expérimental de 3^e année (n=49) pour la composante : exactitude

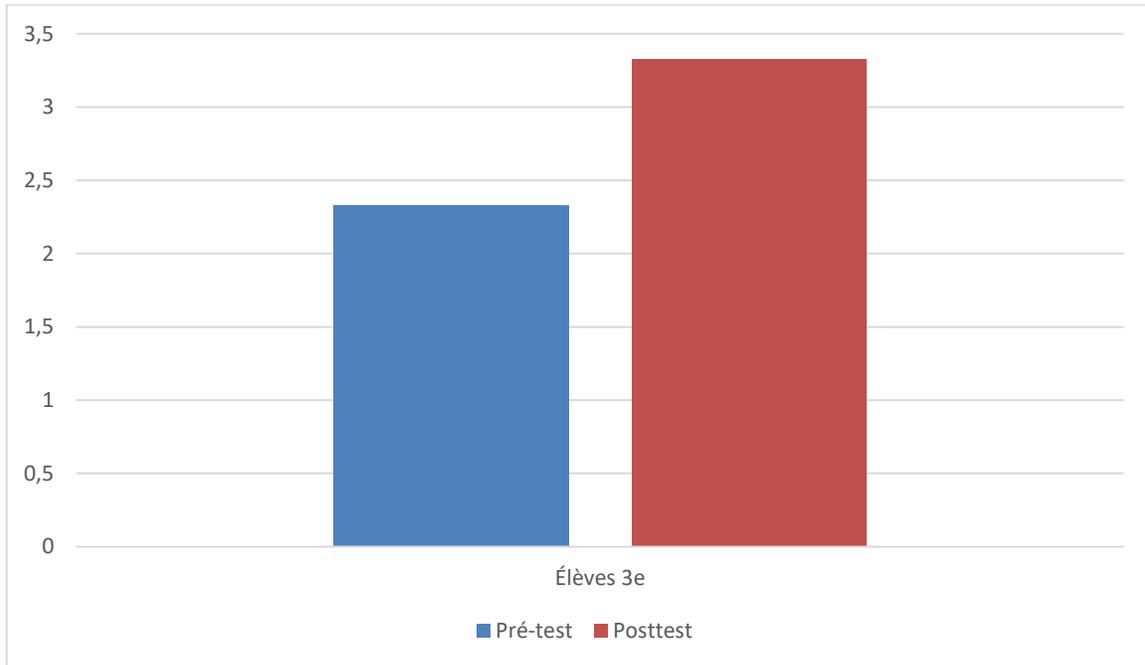


Figure K.6 Comparaison des résultats entre le prétest et le posttest de tous les élèves du groupe expérimental de 3^e année (n=49) pour la composante : prosodie

Figures pour les trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves en 4^e année

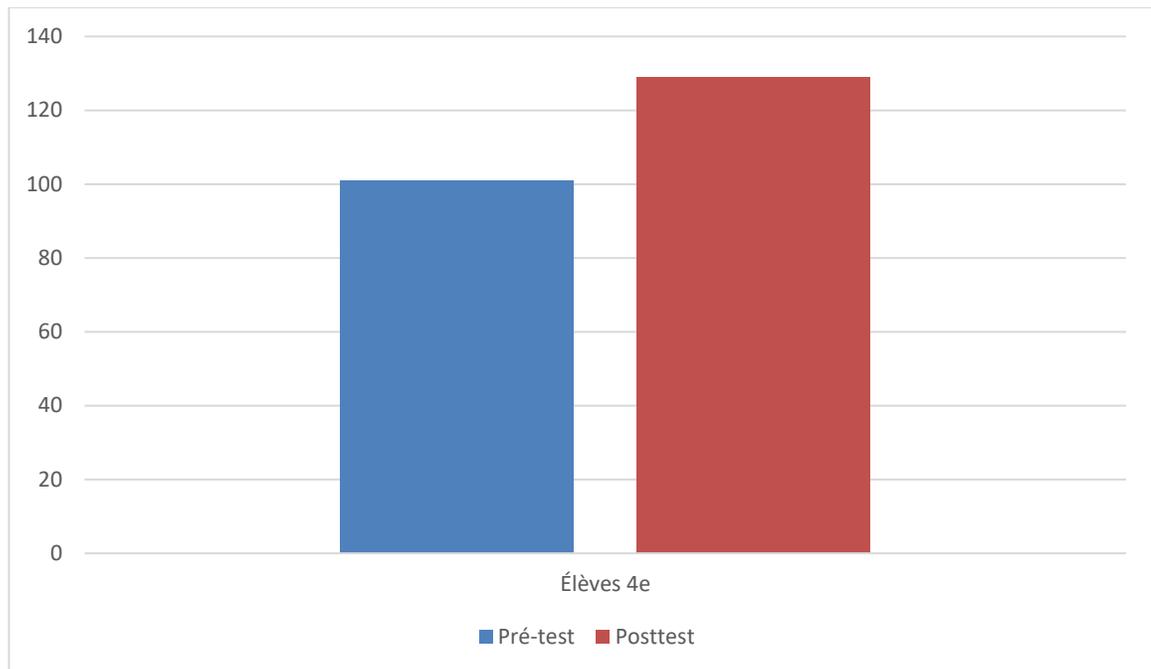


Figure K.7 Comparaison des résultats entre le prétest et le posttest de tous les élèves du groupe expérimental de 4^e année (n=54) pour la composante : rapidité

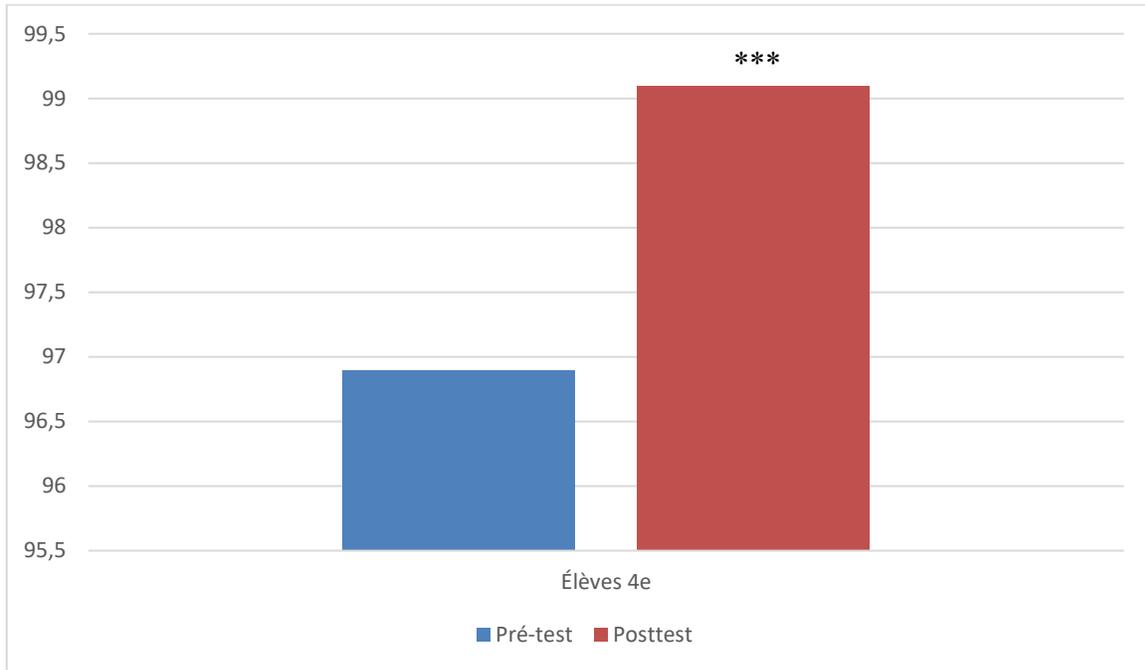


Figure K.8 Comparaison des résultats entre le prétest et le posttest de tous les élèves du groupe expérimental de 4^e année (n=54) pour la composante : exactitude

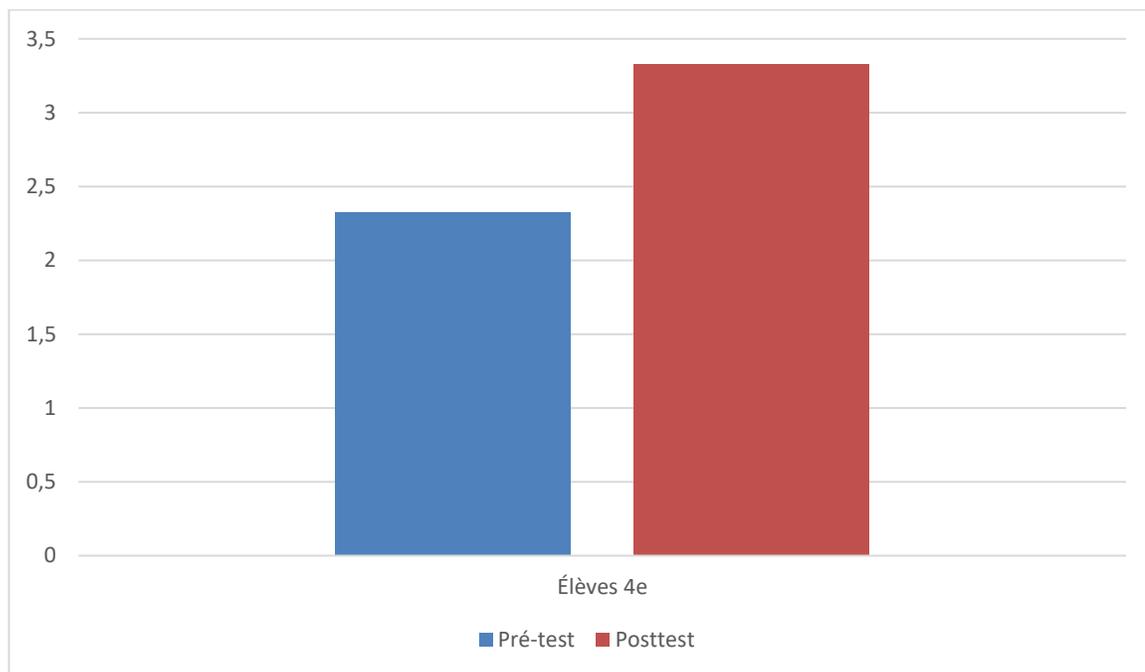


Figure K.9 Comparaison des résultats entre le prétest et le posttest de tous les élèves du groupe expérimental de 4^e année (n=54) pour la composante : prosodie

Figures pour les trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves en 2^e année des groupes expérimental et témoin

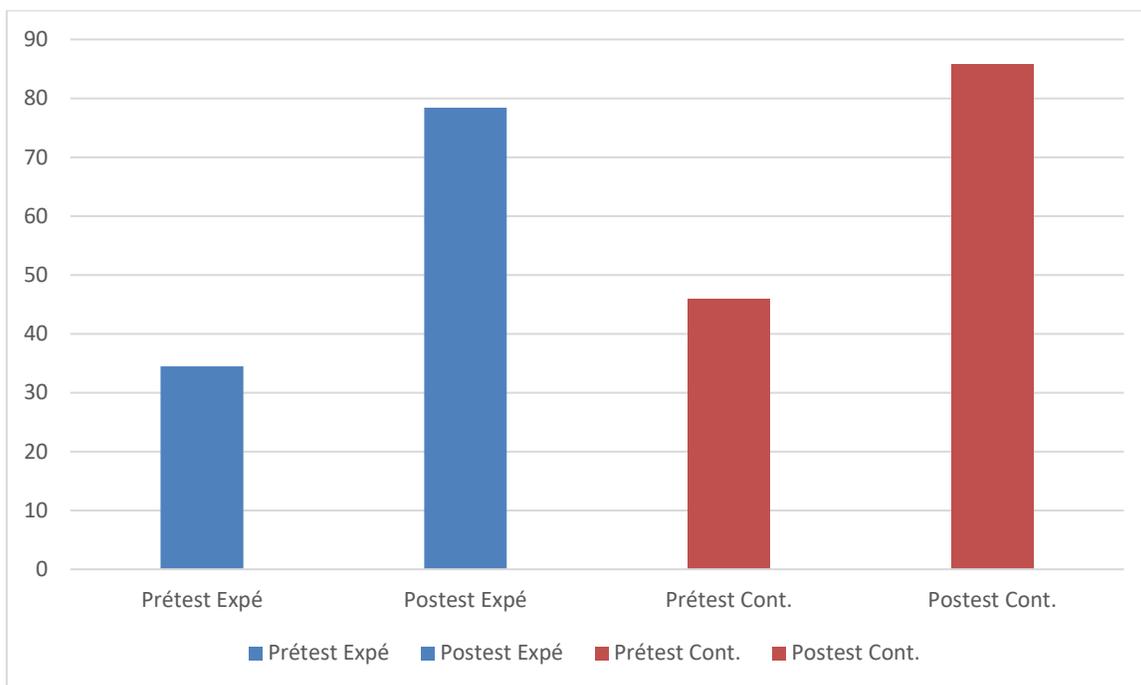


Figure K.10 Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour la composante rapidité en 2^e année du primaire

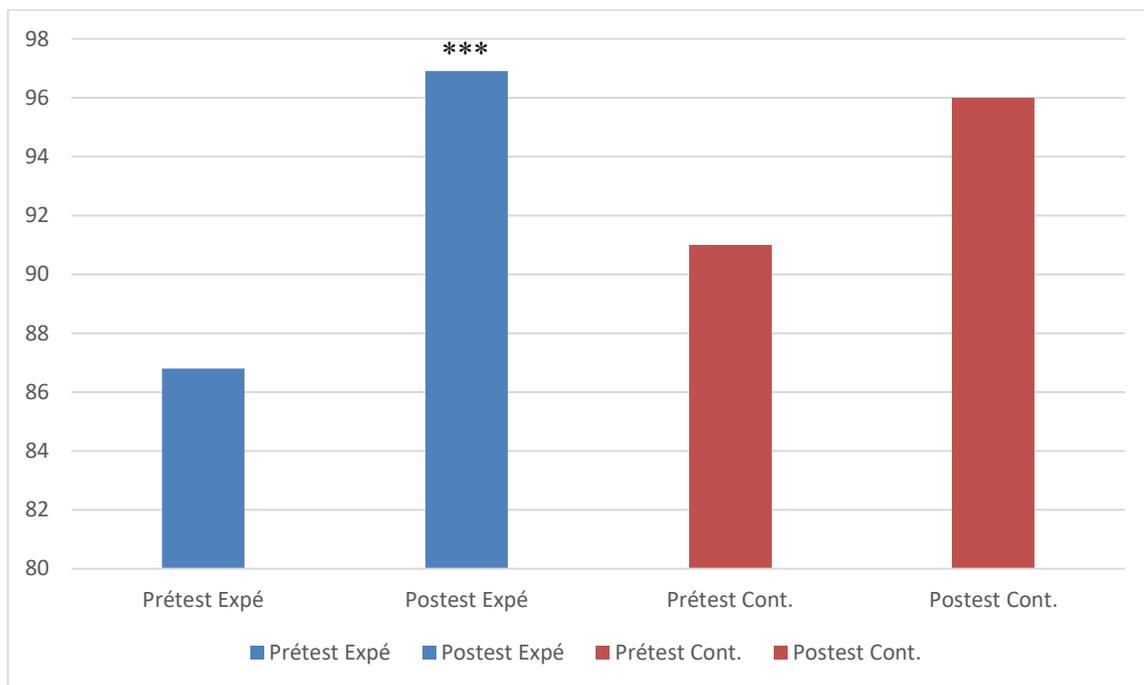


Figure K.11 Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour la composante exactitude en lecture en 2^e année du primaire

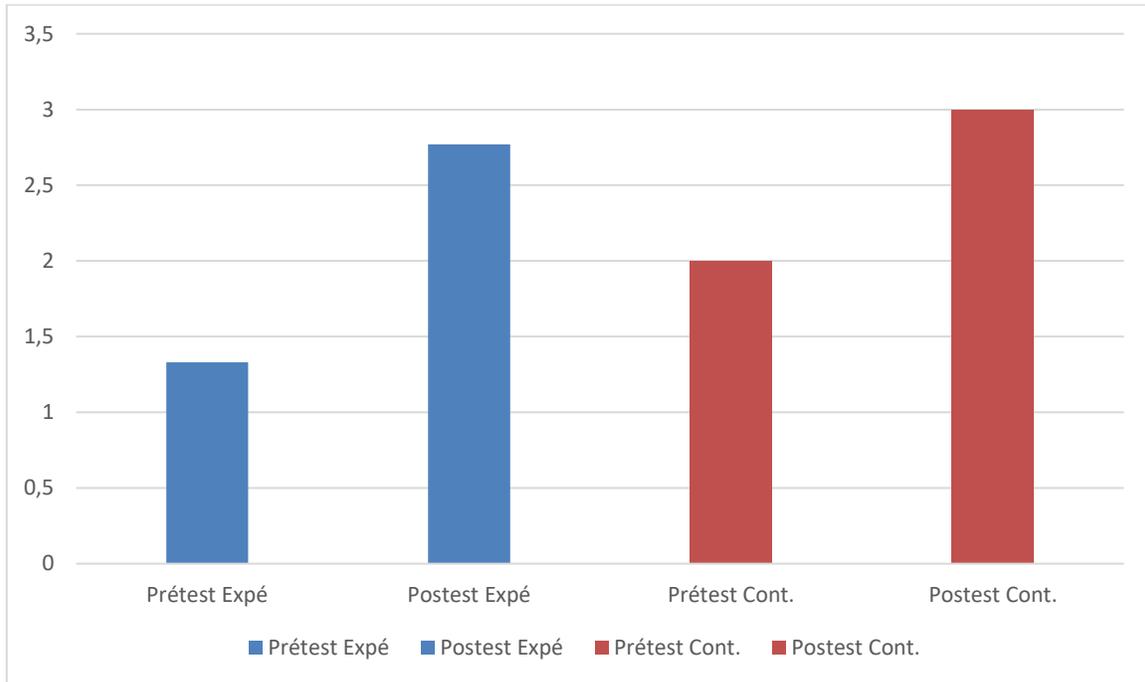


Figure K.12 Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour la composante prosodie en lecture en 2^e année du primaire

Figures pour les trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves en **3^e année des groupes expérimental et témoin**

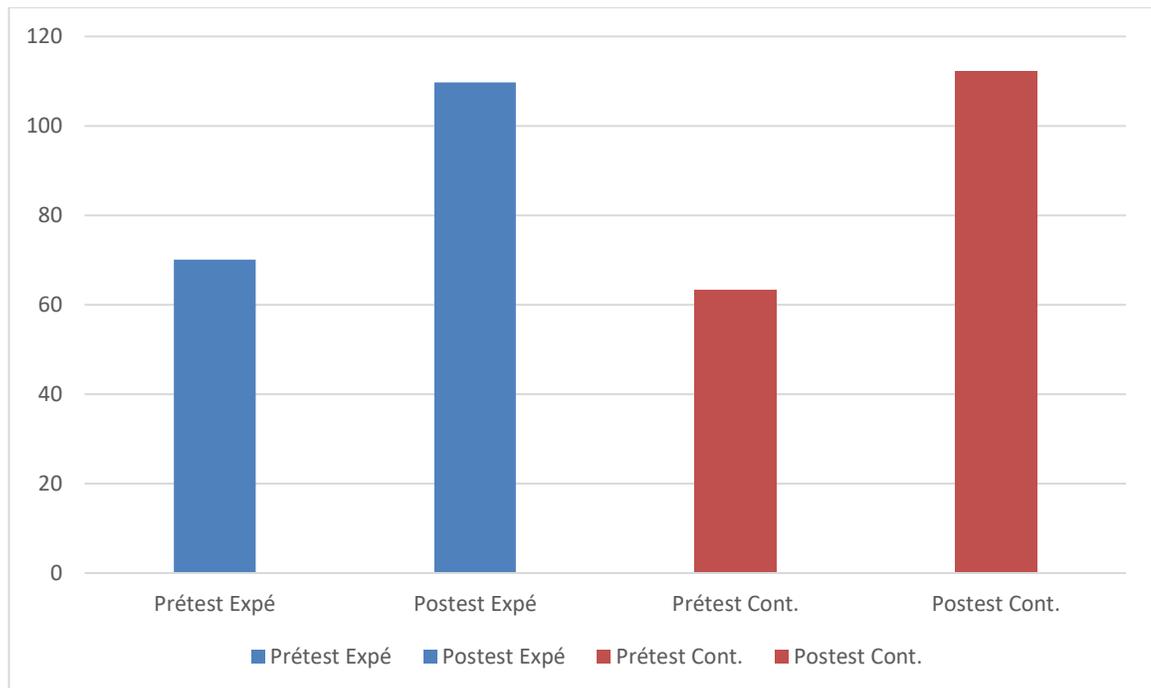


Figure K.13 Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour la composante rapidité en lecture en 3^e année du primaire

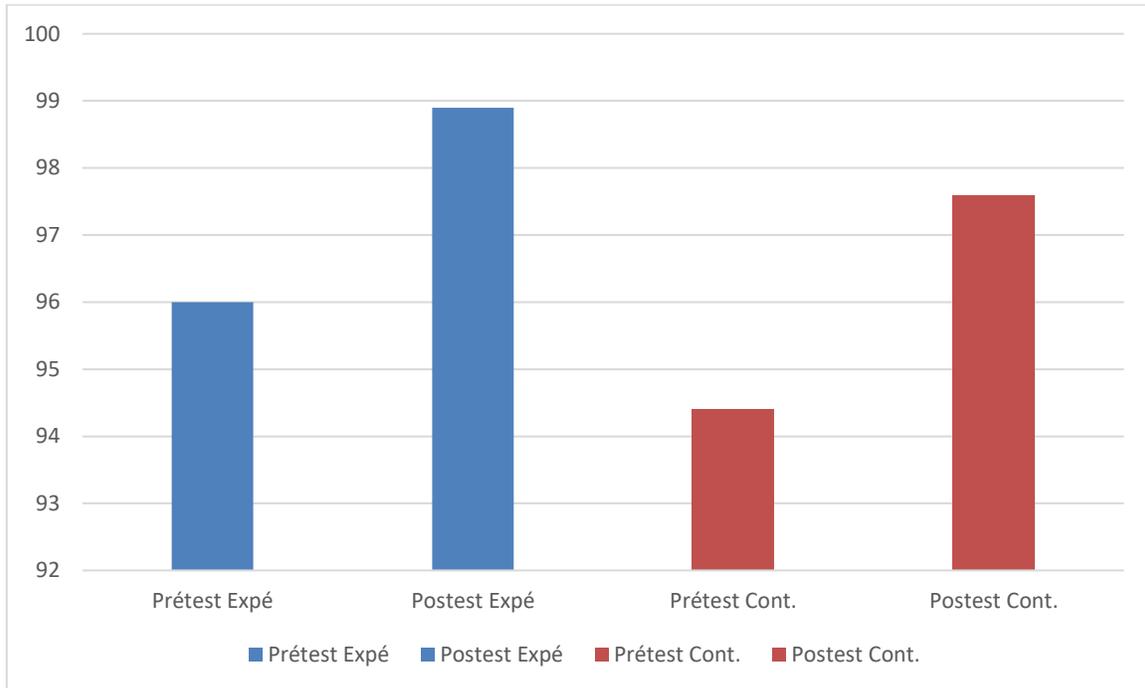


Figure K.14 Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour la composante exactitude en lecture en 3^e année du primaire

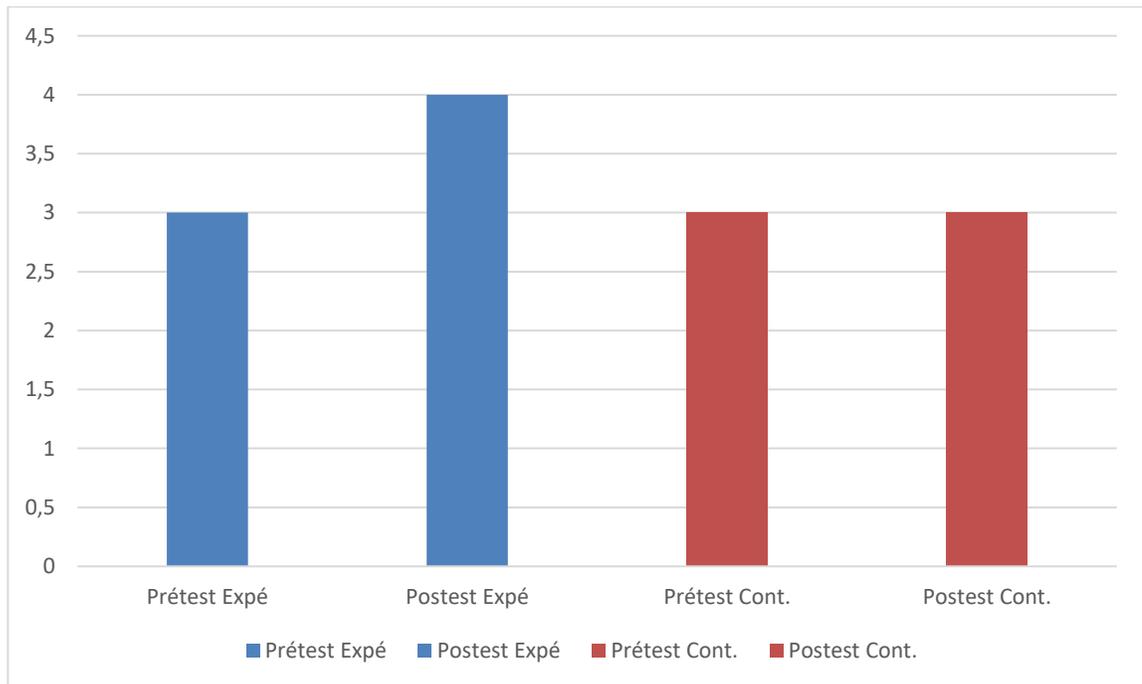


Figure K.15 Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour la composante prosodie en lecture en 3^e année du primaire

Figures pour les trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves en 4^e année des groupes expérimental et témoin

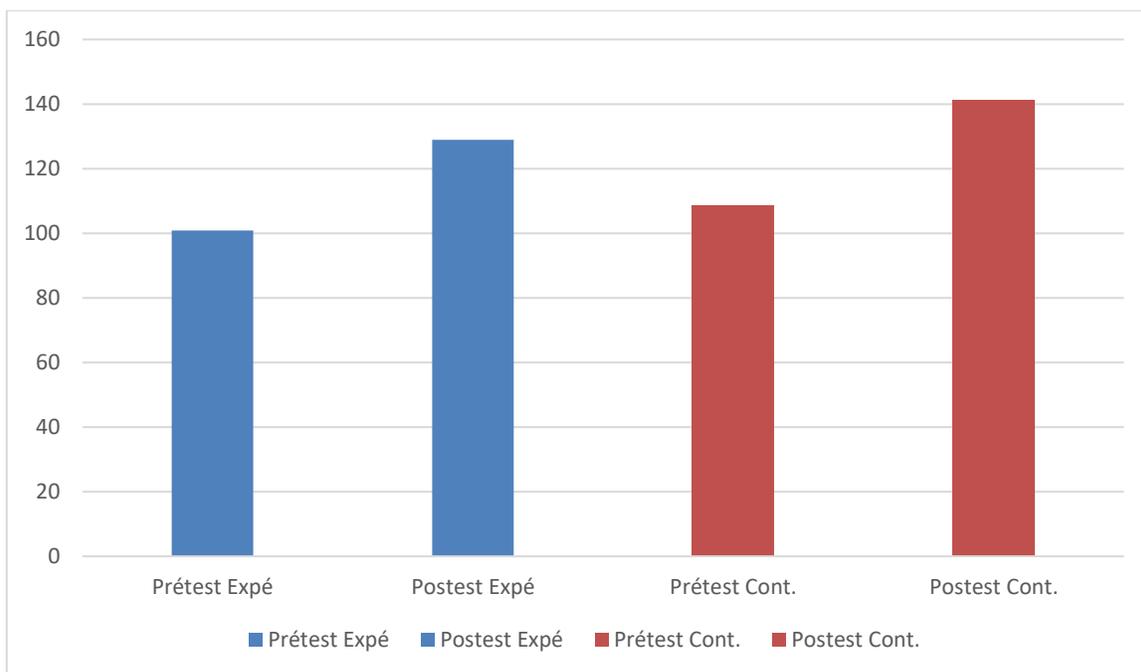


Figure K.16 Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour la composante rapidité en lecture en 4^e année du primaire

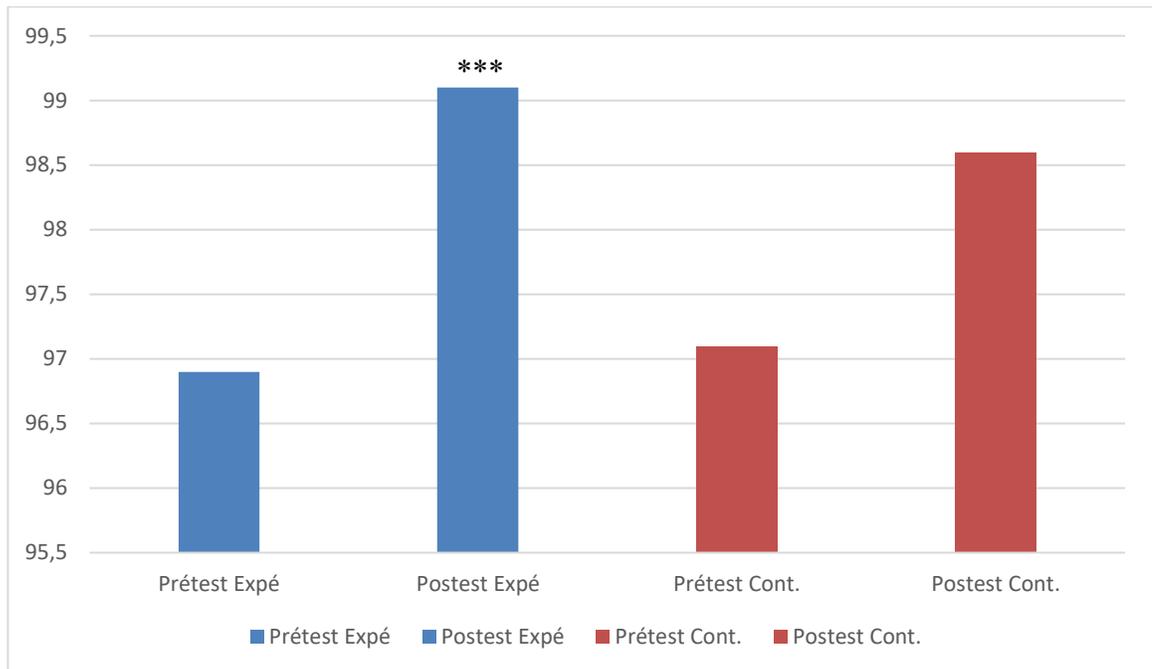


Figure K.17 Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour la composante exactitude en lecture en 4^e année du primaire

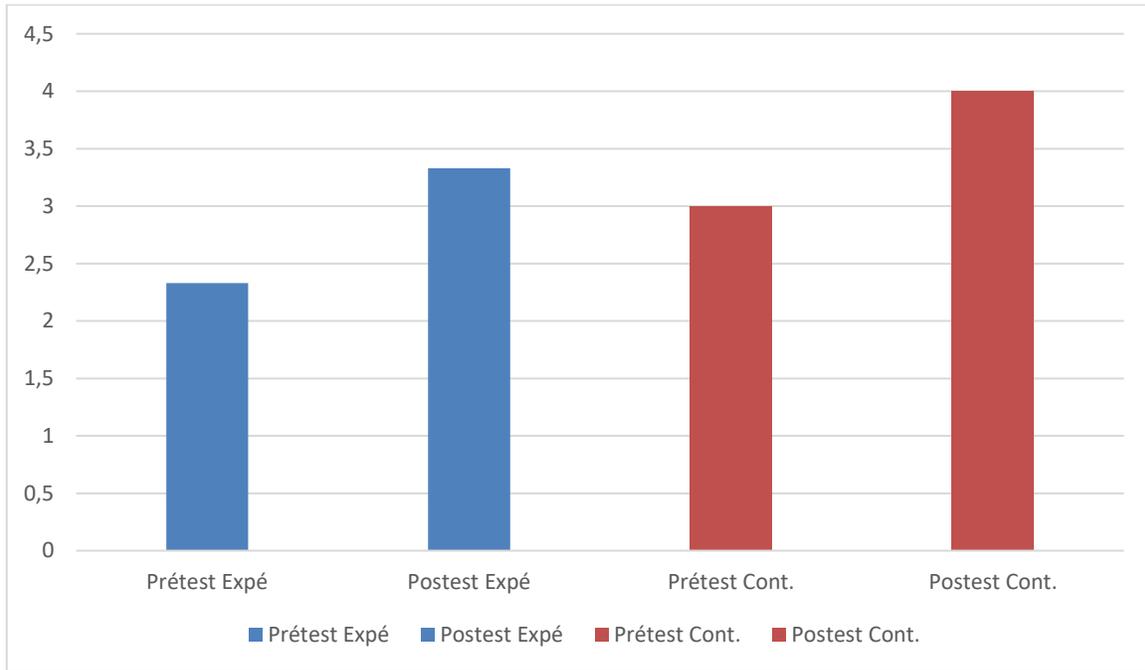


Figure K.18 Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin pour la composante prosodie en lecture en 4^e année du primaire

Figures pour les trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves en 2^e année du groupe expérimental aux trois paliers du modèle RAI

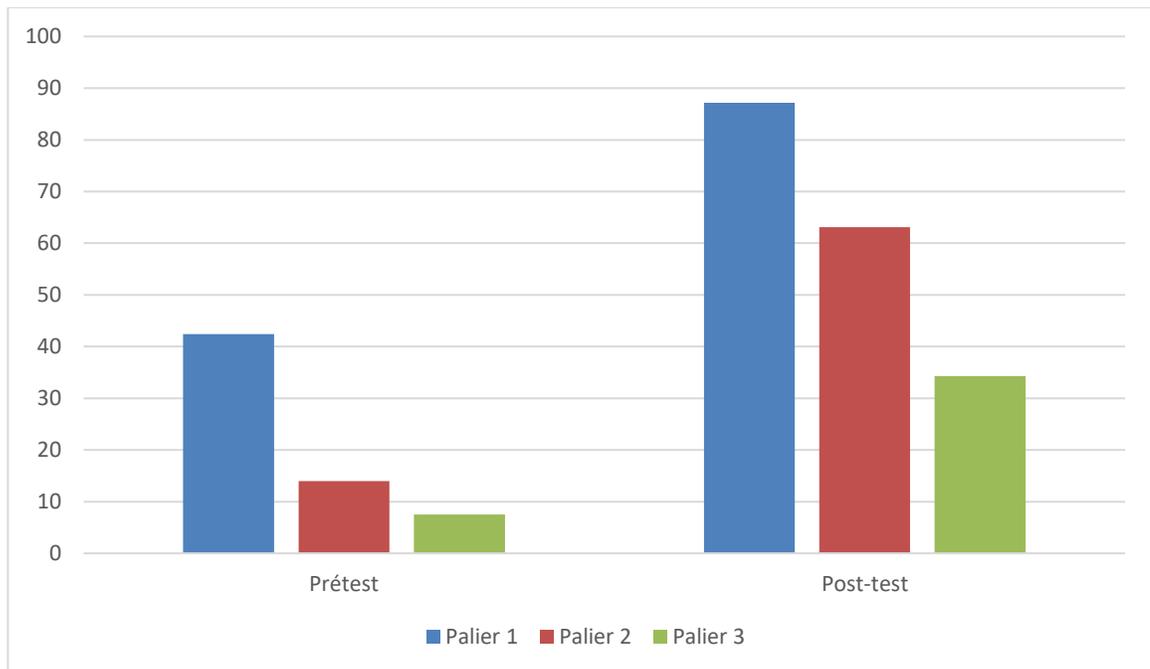


Figure K.19 Résultats au prétest et au posttest des élèves de 2^e année du groupe expérimental aux trois paliers du modèle RAI pour la composante : rapidité

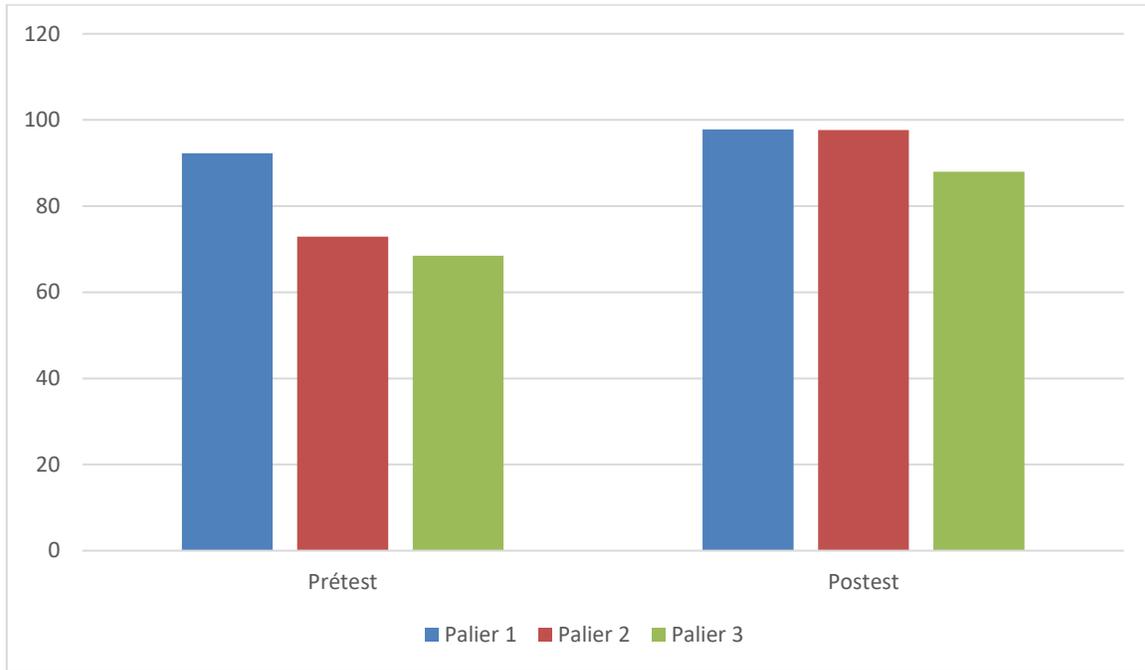


Figure K.20 Résultats au prétest et au posttest des élèves de 2^e année du groupe expérimental aux trois paliers du modèle RAI pour la composante : exactitude

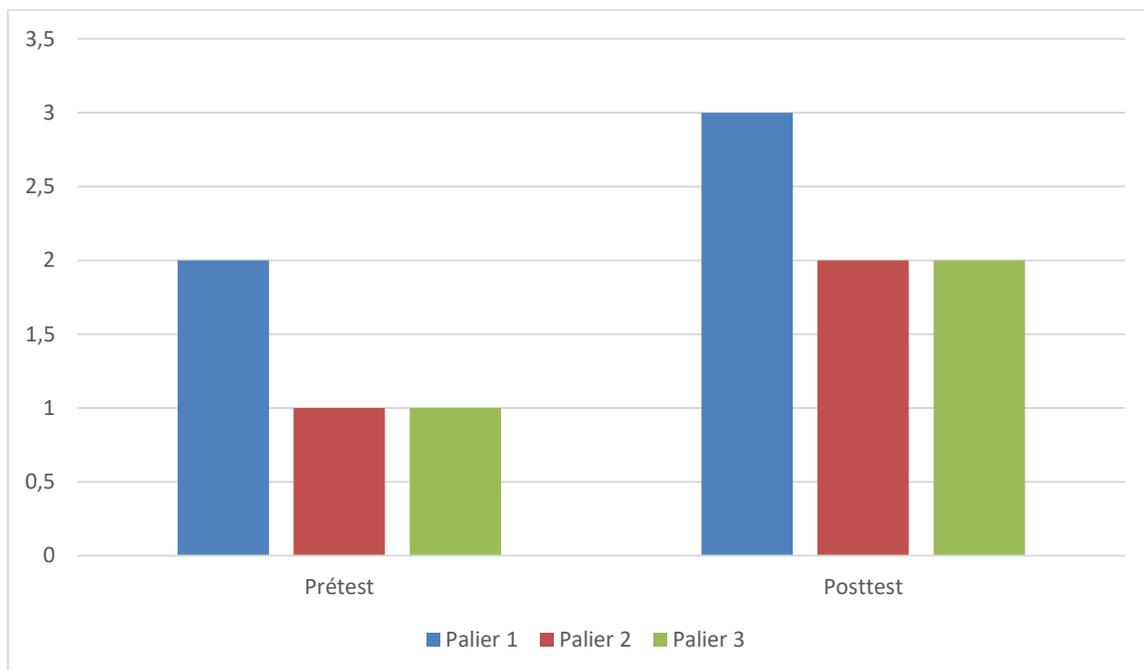


Figure K.21 Résultats au prétest et au posttest des élèves de 2^e année du groupe expérimental pour la composante : prosodie

Figures pour les trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves en 3^e année du groupe expérimental aux trois paliers du modèle RAI

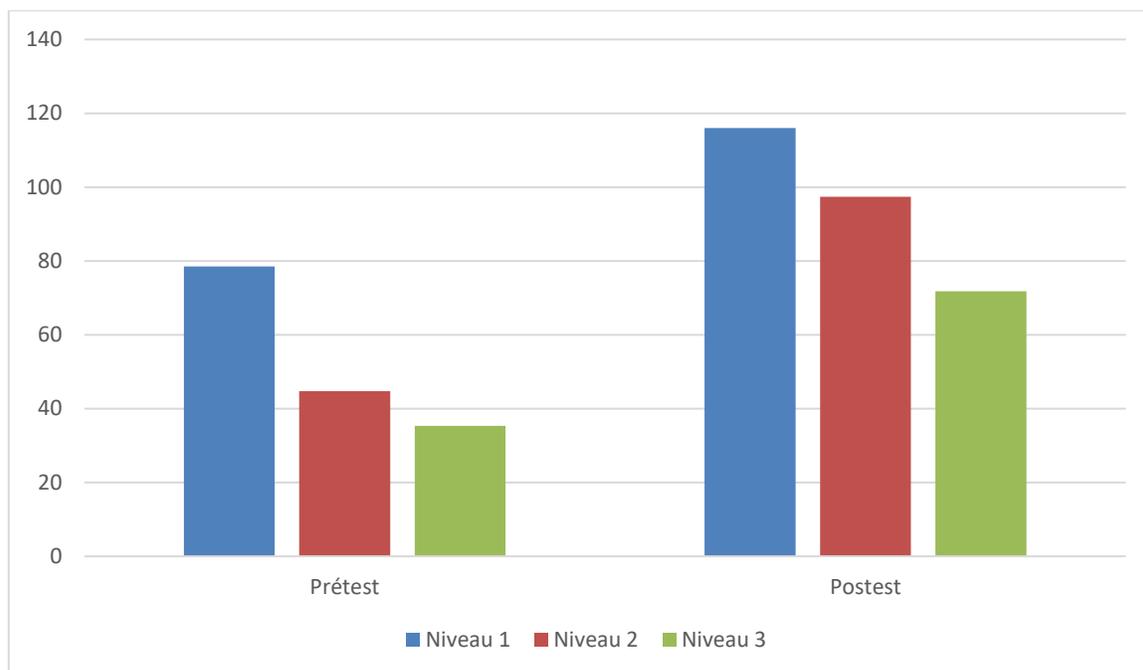


Figure K.22 Résultats au prétest et au posttest des élèves du groupe expérimental de 3^e année pour la composante : rapidité

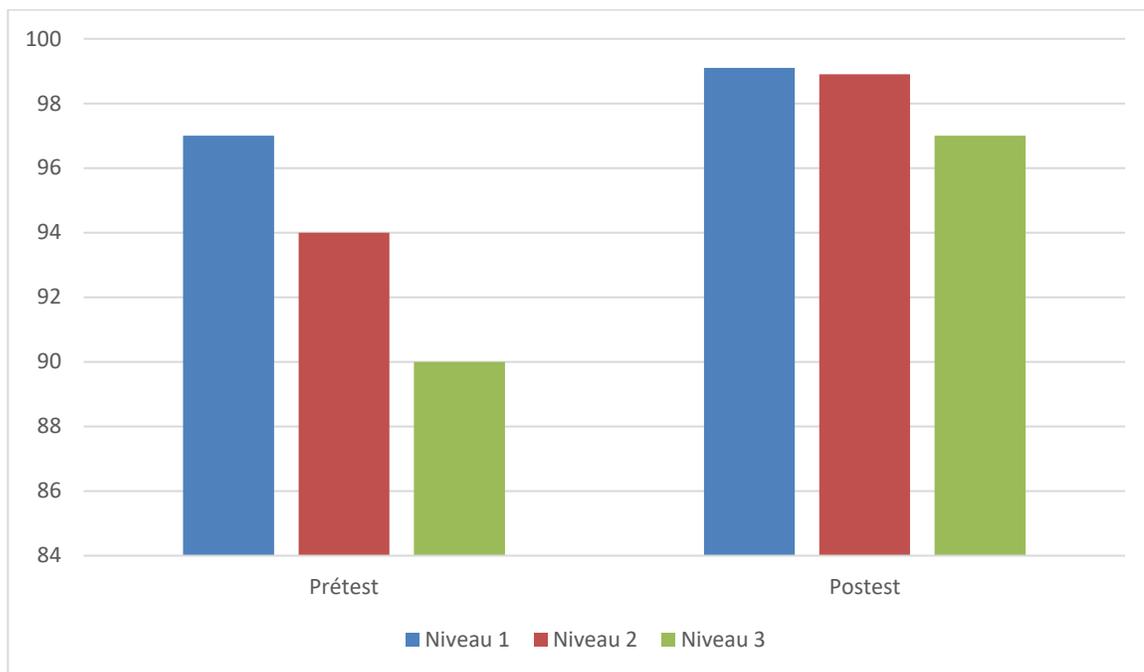


Figure K.23 Résultats au prétest et au posttest des élèves du groupe expérimental de 3^e année pour la composante : exactitude

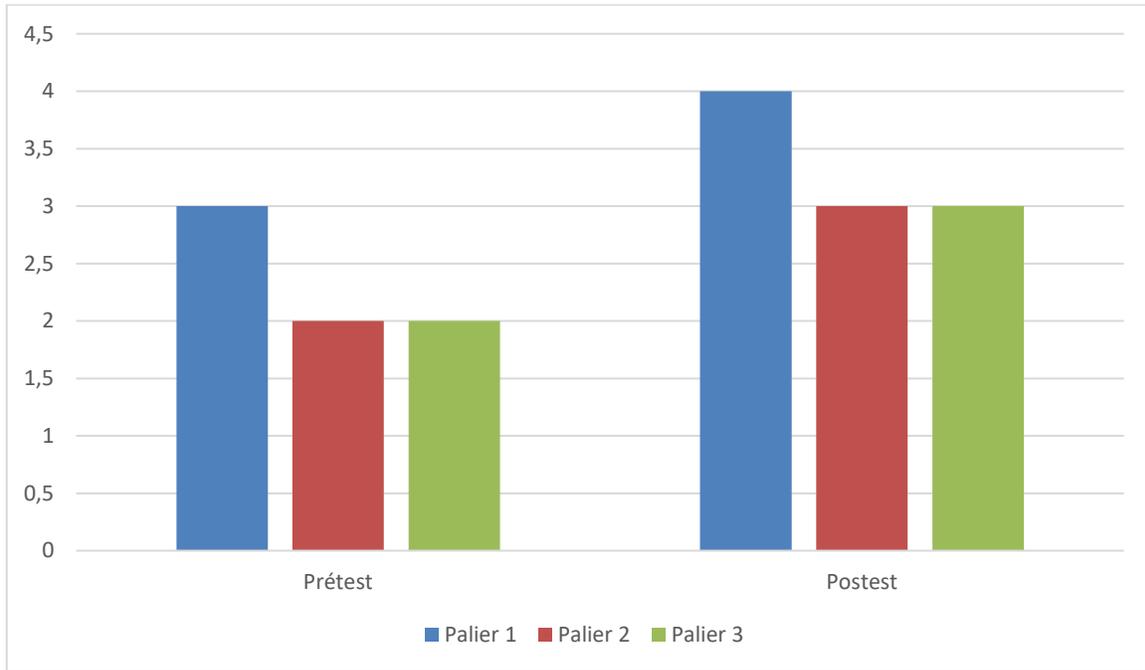


Figure K.24 Résultats au prétest et au posttest des élèves de 3^e année du groupe expérimental pour la composante : prosodie

Figures pour les trois composantes de la fluidité en lecture pour les élèves en 4^e année du groupe expérimental aux trois paliers du modèle RAI

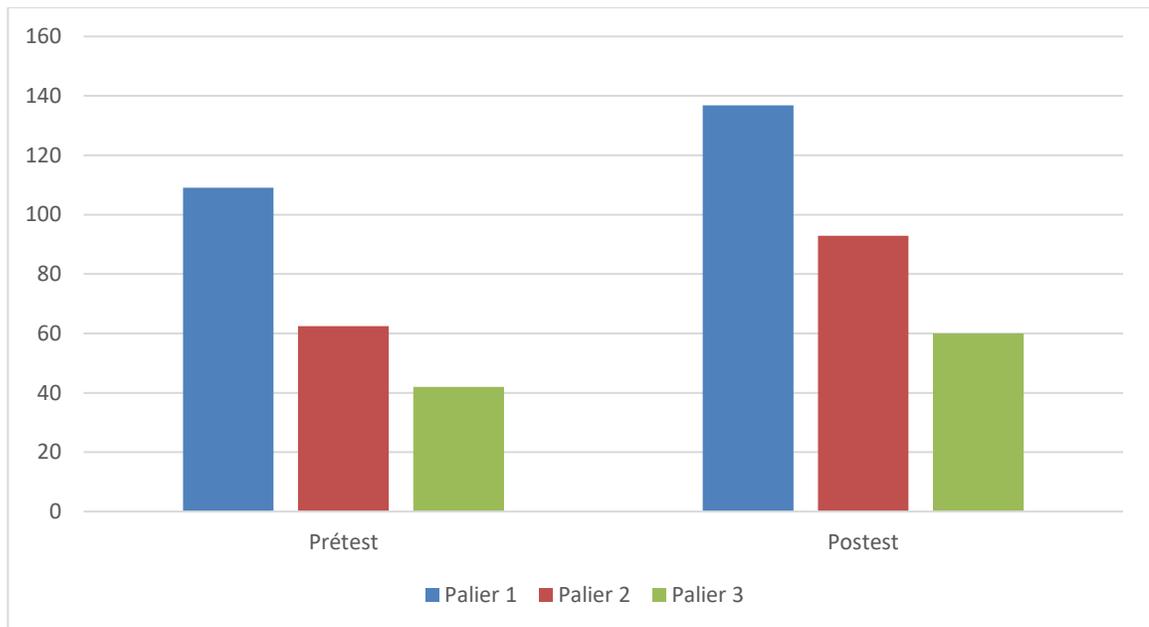


Figure K.25 Résultats au prétest et au posttest des élèves de 4^e année du groupe expérimental pour la composante : rapidité

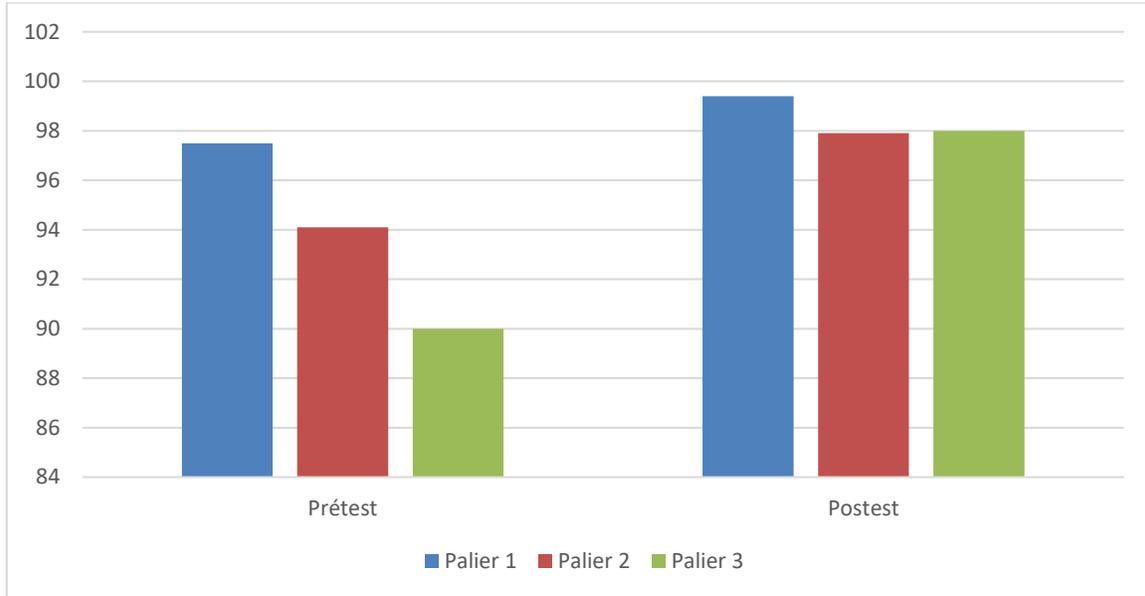


Figure K.26 Résultats au prétest et au posttest des élèves de 4^e année du groupe expérimental pour la composante : exactitude

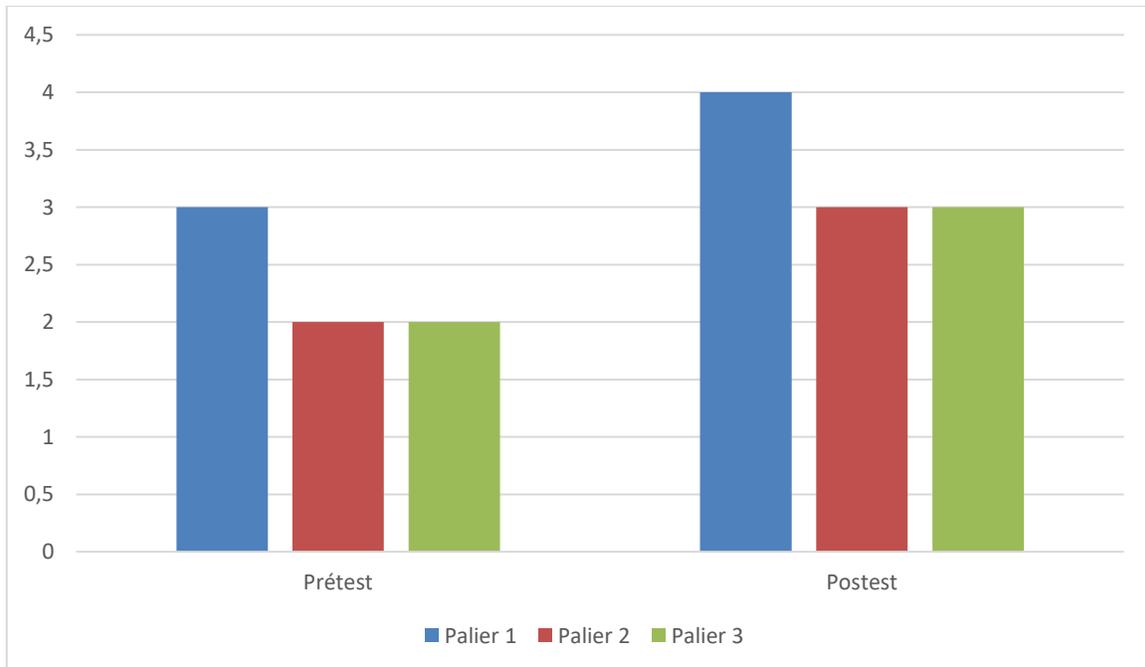


Figure K.27 Résultats au prétest et au posttest des élèves de 4^e année du groupe expérimental pour la composante : prosodie

Synthèse des résultats pré- et posttest groupes expérimental et témoin

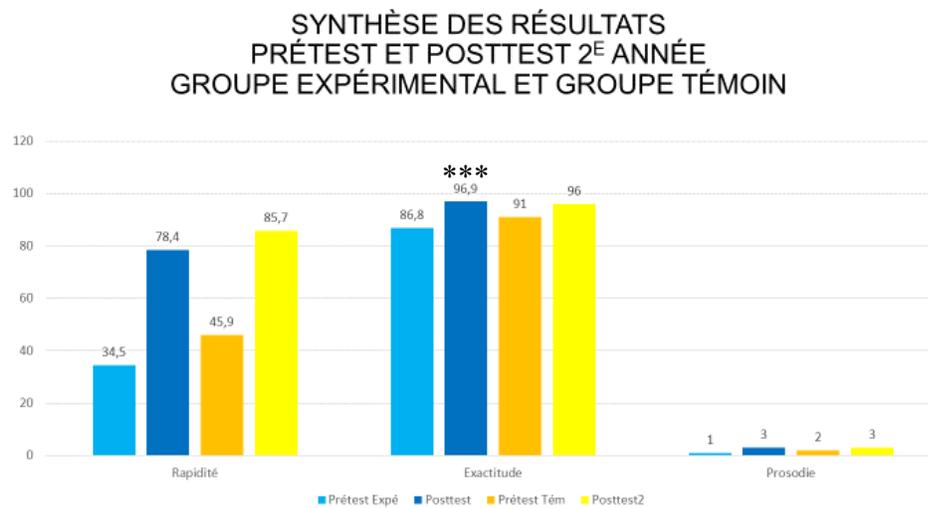


Figure K.28 Synthèse des résultats au prétest et au posttest des élèves de 2^e année des groupes expérimental et témoin

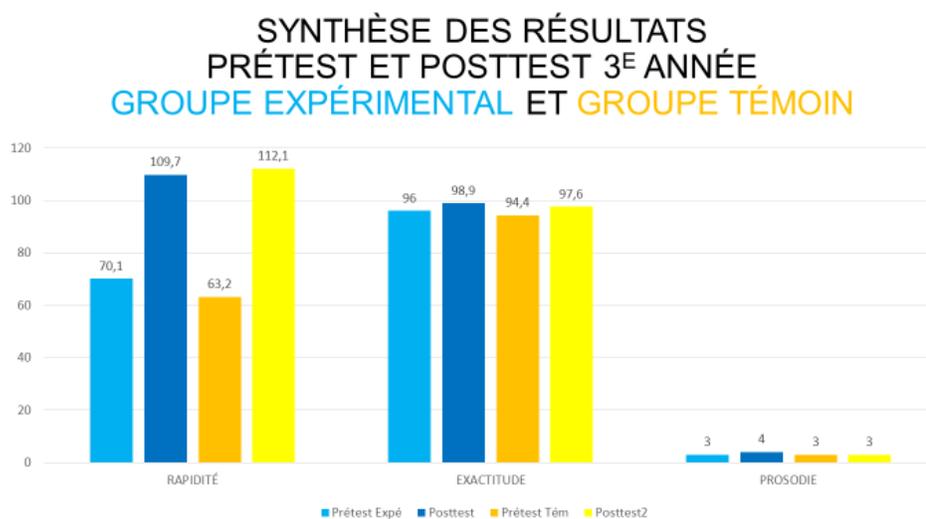


Figure K.29 Synthèse des résultats au prétest et au posttest des élèves de 3^e année des groupes expérimental et témoin

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS
PRÉTEST ET POSTTEST 4^E ANNÉE
GROUPE EXPÉRIMENTAL ET GROUPE TÉMOIN

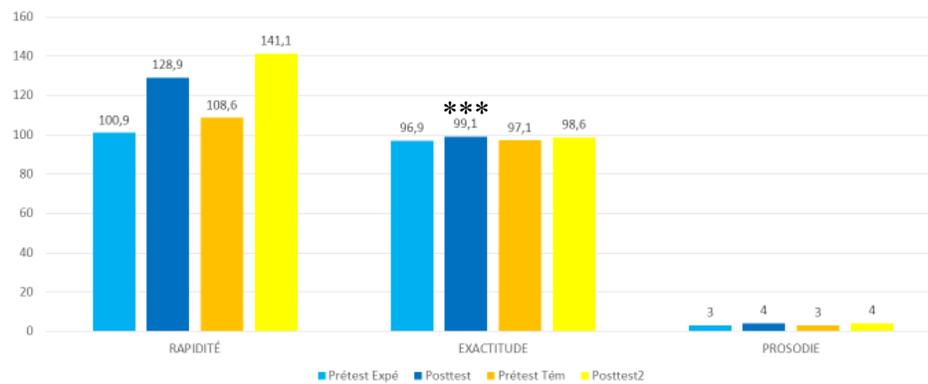


Figure K.30 Synthèse des résultats au prétest et au posttest des élèves de 4^e année des groupes expérimental et témoin

Synthèse des résultats par palier

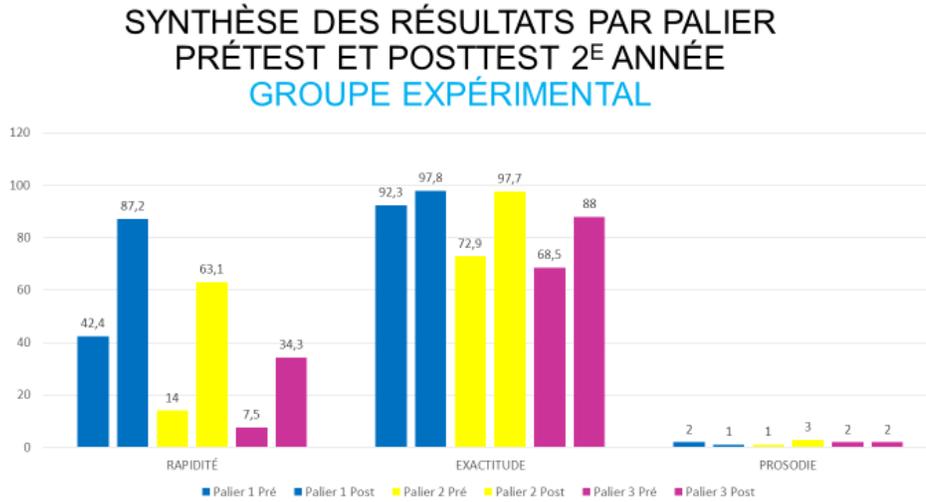


Figure K.31 Synthèse des résultats au prétest et au posttest des élèves de 2^e année du groupe expérimental pour les trois composantes de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS PAR PALIER
PRÉTEST ET POSTTEST 3^E ANNÉE
GRUPE EXPÉRIMENTAL

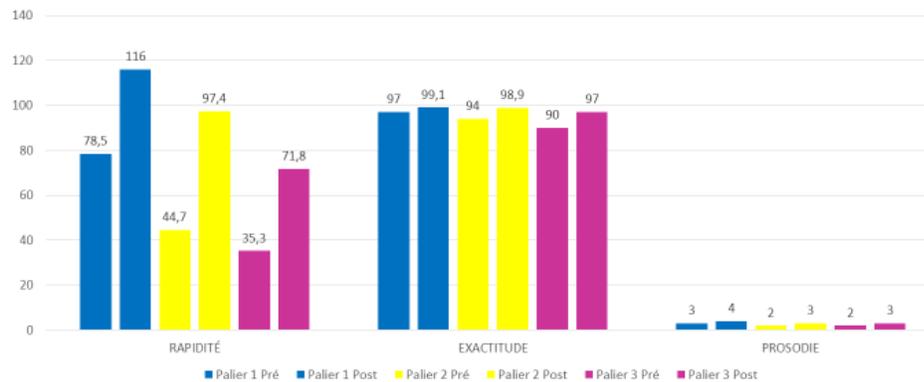


Figure K.32 Synthèse des résultats au prétest et au posttest des élèves de 3^e année du groupe expérimental pour les trois composantes de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI

**SYNTHÈSE DES RÉSULTATS PAR PALIER
PRÉTEST ET POSTTEST 4^E ANNÉE
GROUPE EXPÉRIMENTAL**



Figure K.33 Synthèse des résultats au prétest et au posttest des élèves de 4^e année du groupe expérimental pour les trois composantes de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, M., Mills, H., Kamps, D., Greenwood, C. R., Dawson-Bannister, H., Kaufman, J. et Filligin, D. (2008). The Kansas Reading and Behavior Center's K-3 Prevention model. Dans C. Greenwood, T. Kratochwill, M. Clements (dir.), *Schoolwide prevention models: Lessons learned in elementary schools* (p. 215–265). New York, NY: Guilford.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556–561.
- Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: still waiting after all these years. Dans S. J. Samuels et A. E. Farstrup (dir.), *What research has to say about fluency instruction* (p. 94–106). Newark, DE: International Reading Association.
- Allington, R. L. (2009). *What really matters in response to intervention: Research-based designs*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Arcand, M. S., Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M. H., Barrette, A., Gagnon, V., Caron, P. O. et Fuchs, D. (2014). Segmenting texts into meaningful word groups: Beginning reader's prosody and comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(3), 208–223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.864658>
- Ardoin, S., Morena, L., Binder, K. et Foster, T. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: Let's not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 391–404.
- Ardoin, S., William, J. C., Klubnik, C. et McCall, M. (2009). Three versus six rereading's of practice passages. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 375–380.

- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 87–106.
- Baker, S., Gensten, R. et Lee, D. S. (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. *The elementary school journal*, 103(1), 51–73.
- Begeny, J. C., Mitchell, R. C., Whitehouse, M. H., Samuels, F. H. et Stage, S. A. (2011). Effects of the HELPS Reading Fluency Program when Implemented by classroom teachers with low-performing second-grade students. *Learning Disabilities Research and Practice*, 26(3), 122–133.
- Benjamin, R., Schwanenflugel, P. J. et Kuhn, M. R. (2009, mai). *The predictive value of prosody: Differences between simple and difficult texts in the reading of second graders*. Communication présentée au College of Education Research conference, University of Georgia, Athens, GA.
- Bessette, L. (2012). *Programme d'activités pédagogiques pour améliorer la fluidité en lecture au 2^e cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Bessette, L., Dubé, F. et Ouellet, C. (2017). Programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension en lecture de la 2^e à la 4^e année du primaire. Disponible sur le site ADEL (Apprenants en difficulté de littératie) au www.adel.uqam.ca
- Bhatnagar, S. C. (2002). *Neuroscience for the study of communicative disorders* (2^e éd.). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de palier élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1–35.
- Blackorby, J., Schiller, E., Mallik, S., Hebbeler, K., Huang, T., Javitz, H. et Williamson, C. (2010). *Patterns in the identification of and outcomes for children and youth with disabilities: Executive Summary* (NCEE 2010-4006). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Block, C. C., Parris, S. R. et Whiteley, C. S. (2008). CPMs: A kinesthetic comprehension strategy. *The Reading Teacher*, 61(6), 460–470.
- Boily, É. (2011). Effets d'un programme de lecture orale répétée et assistée sur la fluidité de lecture d'élèves provenant d'une classe à large effectif au Burkina Faso. Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4485/1/M12334.pdf>
- Bollman, K. A., Silberglitt, B. et Gibbons, K. A. (2007). The St. Croix River education district model: Incorporating systems-level organisation and a multi-tiered problem-solving process for intervention delivery. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns, A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (p. 319–330). New York, NY: Springer.
- Boothby, D. (2002). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes : littératie, affectation professionnelle et rendement de la surinstruction et de la sous-instruction* (N° 89-552-MIF, au catalogue n° 9). Ottawa, ON : Développement des ressources humaines Canada.
- Bournot-Trites, M., Lee, E. et Séror, E. (2003). Tutorat par les pairs en lecture : une collaboration parent-école en milieu d'immersion française. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 195–210.
- Bowers, J. (1993). The syntax of predication. *Linguistic Inquiry*, 24, 591–656.
- Brown, S. (2007). *La lecture partagée*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Bursuck, W. D., Robbins, S. et Lazaroff, K. (2010). Meeting the needs of struggling readers in high school: What are rural schools doing? *The Rural Educator*, 31(2), 27–32.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. et Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59–68.
- Caron-Cantin, P.-H. (dir.). (2014). Ensemble Escalire (collection complète : 156 livres). Québec : Passe-Temps.

- Chafouleas, S.-M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S. et Gardner, S. M. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students reading and error rates. *Journal of Behavioral Education, 13*(2), 67–81.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2^e éd.). Forth Worth, TX: Harcourt-Brace.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York, NY: Guilford Press.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. et Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chard, D. et Ham, B. (2008). Project CIRCUITS: Center for improving reading competence using intensive treatments schoolwide. Dans C. Greenwood, T. Kratochwill et M. Clements (dir.), *Schoolwide prevention models: Lessons learned elementary schools* (p. 70–83). New York, NY: Guilford.
- Chard, D. J., Vaughn, S. et 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.
- Chiasson Del Balso, M.-M. (2017). *Combiner la lecture répétée assistée et le théâtre de lecteurs pour développer la fluidité en lecture d'élèves en difficulté de la cinquième année du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Chiu, C.-H. et Ko, H.-W. (2007). Relations between parental factors and children's reading behaviors and attitudes: Results from PIRLS 2005 Field Test in Taiwan. Dans *The Second IEA International Research Conference: Proceedings of the IRC-2006, vol. 2, Amsterdam* (p. 249–259). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Clark, R., Morrison, T. G. et Wilcox, B. (2009). Readers Theater: A process of developing fourth-graders reading fluency. *Reading psychology, 30*(4), 359–385.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH : Heinemann Education.

- Collins, L. et Matthey, S. (2001). Helping parents to read with their children: evaluation of an individual and group reading motivation program. *Journal of Research in Reading*, 24(1), 65–81.
- Connor, C. M., Alberto, P. A., Compton, D. L. et O'Connor, R. E. (2014). *Improving reading outcomes for students with or at risk for reading disabilities: A synthesis of the contributions from the Institute of Education Sciences Research Center* (NCSER 2014-3000). Washington, DC: National Centre for Special Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Disponible au <http://ies.ed.gov/>
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2008). *Lire l'avenir : pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie*. Ottawa, Ontario : Auteur.
- Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation. (2009). *Programme pancanadien d'évaluation. Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture*. Toronto, Ontario : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J. et Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study or oral reading*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Daly, E. J., Bonfiglio, C. M., Mattson, T., Persampieri, M. et Foreman-Yates, K. (2005). Refining the experimental analysis of academic skills deficits: Part 1. An investigation of variables that affect generalized oral reading performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(4), 485–497.
- De Jong, P. F. et van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450–476.
- Deeney, T. (2010). One-minute fluency measures: Mixed passages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440–450.
- Defior, S., Martos, F. et Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, (23), 135–148.
- Demers, J. et Paradis, M. (2010). *Lecto-rat 1^{er} cycle*. Alliage Éditeur.

- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219–232.
- Deno, S. L., Mirkin, P. K. et Chiang, B. (1982). Identifying valid measures of reading. *Exceptional children*, 49(1), 36–45.
- Denton, C. A., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., Barth, A. E., Vaughn, S. et Francis, D. J. (2013). Effects of tier 3 intervention for students with persistent reading difficulties and characteristics of inadequate responders. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 633–648.
- Denton, C. A. et Hocker, J. K. (2006). *Responsive reading instruction: Flexible intervention for struggling readers in the early grades*. Longmont, CO: Sopris West.
- Denton, C. A., Fletcher, J. M., Simos, P. C., Papanicolaou, A. C. et Anthony, J. L. (2007). An implementation of a tiered intervention model: Reading outcomes and neural correlates. Dans D. Haager, J. Klinger, S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 107–137). Baltimore, MD: Brookes.
- Department of Education. (2012, mai). *Research evidence on reading for pleasure: Education standards research team*. UK Government: Crown. Récupéré de <https://www.gov.uk/government/publications/research-evidence-on-reading-for-pleasure>
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot, et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 291–313). Sherbrooke : Presses de l'Université de Sherbrooke.
- Desrosiers, H., Nanhou, V. et Belleau, L. (2016). *L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire*. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015 – De la naissance à 17 ans, vol. 8, fascicule 2, p. 1–32). Gouvernement du Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Diller, D. (2011). *L'enseignement par petits groupes : favoriser l'apprentissage de tous les élèves en littératie*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.

- Dion, E., Morgan, P. L., Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2004). The promise and limitations of reading instruction in the mainstream: The need for a multilevel approach. *Exceptionality*, 12(3), 163–173.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into practice*, 30(3), 165–175.
- Dowhower, S. L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading and Writing Quarterly*, 10(4), 343–358.
- Dubé, F., Bessette, L. et Ouellet, C. (2017). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 27–44.
- Dubé, F., Ouellet, C. et Bessette, L. (2016). Explicit teaching of reading fluency and students' reading comprehension in primary school. *Learner Diversity and Identities*, 23(2), 30–41.
- Duffy, G. (2004). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York, NY: Guilford Press.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, FR : Armand Colin.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. Dans J. L. Metsala et L. C. Ehri (dir.), *Word recognition in beginning literacy* (Chap. 1, p. 1–13). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
- Ehri, L. C. (2007). Development of sight word reading: phases and findings. Dans M. J. Snowling et C. Hulme (dir.), *The science of reading, a handbook* (p. 135–150). Malden: Blackwell publishing.

- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 5–21.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. et Shanahan, T. (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.
- Elbaum, B. et Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 101*(3), 303–329.
- Ellery, V. (2009). *Creating strategic readers : Techniques for developing competency in phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension* (2e éd.). Newark, DE: International Reading Association.
- Erekson, J. (2003). *Prosody: The problem of prosody in fluency*. Orlando, FL: International Reading Association.
- Faver, S. (2008). Repeated reading of poetry can enhance reading fluency. *The Reading Teacher, 62*(4), 350–352.
- Fien, H., Smith, J. L., Smolkowski, K., Baker, S. K., Nelson, N. J. et Chaparro, E. (2015). An examination of the efficacy of a multitiered intervention on early reading outcomes for first grade students at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 48*(6), 602–621. doi: 10.1177/0022219414521664
- Foorman, B. R. et Torgesen, J. K. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*(4), 202–211.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Fountas, I. C. et Pinnell, G. S. (1999). Matching books to readers: Using leveled books in guided reading, K-3. Westport, CT: Heinemann.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. Patterson, J. Marschall, et M. Coltheart (dir.), *Surface dyslexia* (p. 310–330). London, UK: Lawrence Erlbaum.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2015). Rethinking service delivery for students with significant learning problems: Developing and implementing intensive instruction. *Remedial and Special Education, 36*(2), 105–111.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Vaughn, S. (2008). *Response to intervention: A framework for reading educators*. Newark, DE: International Reading Association.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. et Deno, S. L. (1982). Reliability and validity of curriculum-based informal reading inventories. *Reading research quarterly, 18*(1), 6–26.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. et Maxwell, L. (1988). The validity of informal measures of reading comprehension. *Remedial and Special Education, 9*(2), 20–28.
- Furnes, B. et Samuelson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia, 16*(2), 119–142.
- Galand, B. et Bourgeois, É. (dir.). (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris, FR : Presses universitaires de France.
- Gambrell, L. B. et Gillis, V. R. (2007). Assessing children's motivation for reading and writing. Dans J. R. Paratore et R. L. McCormack (dir.), *Classroom literacy assessment: Making sense of what students know and do*. (p. 50–61). New York, NY: Guilford Press.
- Garcia, J. R. et Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research, 84*(1), 74–111.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin.

- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Activités pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. Québec, Québec : Université Laval.
- Gersten, R. et Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251–272.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. et Tilly, W. D. (2008). *IES practice guide: Assisting students struggling with reading: Response to intervention (RtI) and multi-tier intervention in the primary grades* (NCEE 2009-4045, U.S. Department of Education). Washington, DC: Institute of Education Sciences.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Montréal, Québec: Gaétan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, Québec : Gaétan Morin.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2004). La littératie familiale et l'apprentissage de la lecture chez des enfants de première année. *Scientifia Paedagogica Experimentalis*, 41(2), 191–192.
- Gillet, J. W. et Temple, C. (2000). *Understanding reading problems* (5^e éd.). New York, NY: Longman.
- Good, R. H., Gruba J. et Kaminski, R. A. (2002). Best practices in using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in an outcomes-driven model. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best practices in school psychology IV*. (p. 679–700). Washington, DC: National Association of School Psychologist.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal, Québec: Gaétan Morin.

- Gouvernement du Canada, Développement des ressources humaines, Secrétariat national à l'alphabétisation et Organisation de Coopération et de Développement économiques (G-CAN/OCDE). (1997). *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes/Publié conjointement par l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE)* (catalogue n°MP43-374/1997F). Ottawa, Ontario; Paris, FR : Développement des ressources humaines Canada.
- Green, S. K., Alderman, G. et Liechty, A. (2004). Peer tutoring, individualized intervention, and progress monitoring with at-risk second-grade readers. *Preventing School Failure*, 49(1), 11–17.
- Griffith, L. W. et Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The reading teacher*, 58(2), 126–137.
- Gunn, B., Smolkowki, K., Biglan, A., Black, C. et Blair, J. (2005). Fostering the development of reading skill through supplemental instruction: Results for Hispanic and non-Hispanic students. *Journal of Special Education*, 39(2), 66–85.
- Hapstak, J. et Tracey, D. H. (2007). Effects of assisted-repeated reading on students of varying reading ability: A single-subject experimental research study. *Reading Horizons*, 47(4), 315–334.
- Harlacher, J. E., Sanford, A. et Nelson Walker, N. (2014). *Distinguishing between tier 2 and tier 3 instruction in order to support implementation of RTI*. RTI action network, National center of learning disabilities.
- Harn, B. A., Kame'enui, E. J. Simmons, D. C. (2007). Essential features of interventions for kindergarten student's most in need of accelerated learning: The nature and role of the third tier in a prevention model for kindergarten students. Dans D. Haager, J. Klinger, S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 161–184). Baltimore, MD: Brookes.
- Hasbrouck, J. E. et Tindal, G. (1992). Curriculum-based oral reading fluency norms for students in grades 2 through 5. *Teaching Exceptional Children*, 24(3), 41–44.

- Hasbrouck, J. E. et Tindal, G. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644.
- Hasbrouck, J. E., Ihnot, C. et Rogers, G. H. (1999). “Read Naturally”: a strategy to increase oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 7–38.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1) 81–112.
- Hernandez, D. J. (2011). *Double Jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Récupéré de la base de données ERIC: ED518818.
- Hiebert, E., Samuels, S. J. et Rasinski, T. (2012). Comprehension-based silent reading rates: What do we know ? What do we need to know ? *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 110–124.
- Hoffman, J. V. (1991). Teacher and school effects in learning to read. Dans R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research* (volume 2, p. 911–950). White Plains, NY: Longman.
- Howell, D. C. (2006). *Statistical methods for psychology* (6e éd.). Wadsworth: Belmont, CA.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Hudson, R. F., Lane, H. et Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how ? *Reading Teacher*, 58(8), 702–714.
- Hudson, R.-F., Mercer, C.-D. et Lane, H.-B. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview* (Document inédit). University of Florida, Gainesville.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act*. (2004, 3 déc.). Public Law 108–446, 108th Congress. Récupéré de <https://ies.ed.gov/ncser/pdf/pl108-446.pdf>

- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Les compétences en littéracie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clés pour relever les défis du XXI^e siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale de compétences des adultes (PEICA)*. Récupéré de <http://stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf>
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105–127.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans* (Étude longitudinale du développement des enfants, vol. 7, fascicule 2, p. 1–22). Gouvernement du Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C. et Deno, L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719–729.
- Jolicoeur, P. (1997). *Introduction à la biométrie* (3e éd.) Montréal, Québec : Décarie.
- Juul, H., Poulsen, M. et Elbro, C. (2014). Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1096–1106
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches* (3^e éd.). Montréal, Québec : ERPI.
- Kent, S. C., Wanzek, J. et Al Otaiba, S. (2017). Reading instruction for fourth-grade struggling readers and the relation to student outcomes. *Reading and writing quarterly*, 33(5), 395–411.
- Kirby, J. R. (2006). *Reading comprehension: Its nature and development*. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. London, Ontario: Canadian Language and Literacy Research Network. Récupéré de <http://literacyenclopedia.ca/index>.

- Kirby, J. R., Parrila, R. K. et Pfeiffer, S. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 453–464.
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å. et Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in Grade 9. *Scientific Studies of Reading, 18*(6), 452–467. doi: 10.1080/10888438.2014.940080
- Klauda, S. L. et Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 310–321.
- Kolić-Vehovec, S. (2002). Effects of self-monitoring training on reading accuracy and fluency of poor readers. *European journal of psychology of education, 17*(2), 129–138.
- Koskinen, P. S. et Blum, I. H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. *The reading teacher, 40*(1), 70–75.
- Kroesbergen, E. H. et Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs: A meta-analysis. *Remedial and special education, 24*(2), 97–114.
- Kubina, R. M., Amato, J., Schwilk, C. L. et Therrien, W. J. (2008). Comparing performance standards on the retention of words read correctly per minute. *Journal of Behavioral Education, 17*(4), 328–338.
- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher, 4*, 338–344.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology, 26*(2), 127–146.
- Kuhn, M. R. (2008). *The hows and whys of fluency instruction*. Boston University, PA: Pearson Education.

- Kuhn, M. R. (2011). Fluency: A review of developmental and remedial practices. Dans R. L. Allington et A. McGill-Franzen (dir.), *Handbook of reading disability research* (p. 307-314). New York, NY: Taylor et Francis.
- Kuhn, M. R. et Schwanenflugel, P. J. (2008). *Fluency in the classroom*. New York, NY: Guildford Press.
- Kuhn, M. R. et Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. et Meisinger, E.B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251.
- Laberge, D. et Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Lai, S. A., Benjamin, R., Schwanenflugel, P. J. et Kuhn, M. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading and Writing Quarterly*, 30(2), 116–138. doi: 10.1080/10573569.2013.789785
- Lam, E. A. et McMaster, K. L. (2014). Predictors of responsiveness to early literacy intervention: A 10-year update. *Learning Disability Quarterly*, 37(3), 134–147.
- Landerl, K. et Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150–161.
- Laplante, L. (1998). *Dyslexie développementale et système de reconnaissance des mots écrits* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S. et Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211–224.
- Lee, E. (2002). Adolescent Literacy: Current status. *English Quarterly*, 34(3/4), 63–67.

- Lee, J. et Yoon-Yoon, S. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213–224.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lembke, E.-S., McMaster, K. L. et Stecker, P. M. (2010). The prevention science of reading research within a response-to-intervention model. *Psychology in the Schools*, 47(1), 22–35.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. et Nurmi, J.-E. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548–564.
- Lequette, C., Pouget, G. et Zorman, M. (2008, juin). *E.L.FE : Évaluation de la Lecture en Fluence*. Grenoble, FR : Cogni-sciences, Université Pierre Mendès. Récupéré de http://circfecamp.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/evaluation_fluence_lecture.pdf
- Lervåg, A., Bråten, I. et Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45(3), 764–781.
- Leslie, L. et Caldwell, J. (1995). *Qualitative reading inventory-II*. Boston: Longman.
- Logan, D. G. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13(2), 123–146.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2010). La complexification du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Le langage et la pensée à la maternelle* (p. 185–214). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Marston, D. (1989). A curriculum-based measurement approach to assessment academic performance: What is and why do it. Dans M. R. Shinn (dir.), *Curriculum-based measurement: Assessing special children* (p. 18–78). New York, NY: Guilford.
- Martinez, M., Roser, N. et Strecker, S. (1999). « I never thought I could be a star » : A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52(4), 326–334.

- Mellard, D. F., Frey, B. B. et Woods, K. L. (2012). School-wide student outcomes of response to intervention frame-works. *Learning Disabilities, 10*(2), 17–32.
- Mercer, C. et Campbell, K. (1998). *Great Leaps reading program*. Micanopy, FL: Diarmuid.
- Meyer, M. S. et Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49*(1), 283–306.
- Miellet, S. (2004). *Médiation phonologique, accès lexical et témoin oculomoteur en lecture* (Thèse de doctorat inédite). Université Charles-de-Gaulle-Lille III, France.
- Miller, J. et Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Quarterly, 43*(4), 336–354.
- Miller, J. et Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 839–843.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015, mai). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? *Bulletin statistique de l'éducation, 43*, 1–24.
- Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (MEQ). (2004). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *Apprendre à lire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Référentiel d'interventions en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014a). *Indices de défavorisation, résultats de la recherche*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014b). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (MELS). (2008). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Manitoba. (s. d.). Littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études : Un modèle pour l'apprentissage de la maternelle à la 12^e année. Récupéré de <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/tic/litteratie/ltic/index.html>
- Morrow, L. M. et Asbury, E. (2003). Current practices in early literacy development. Dans L. M. Morrow, L. B. Gambrell et M. Pressley (dir.), *Best practices in literacy instruction, 2e édition* (p. 43–63). New York, NY: Guilford.
- Mostow, J. et Beck, J. (2005). *Micro-analysis of fluency gains in a reading tutor that listens*. Communication présentée à la Society for the Scientific Study of Reading, Toronto.
- Mousty, P. Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. et Morais, J. (1994). BELEC. Batterie d'évaluation du langage écrit et de ces troubles. Dans J. Grégoire et B. Piérart (dir.), *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (p. 127-145). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Nagy, W. E. et Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English. *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304–330.
- National Assessment of Educational Progress (NAEP). (1995). *NAEP's oral reading fluency scale*. Récupéré du site du Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: US Department of Education.

- National Assessment of Educational Progress (NAEP). (2000). *The Nation's report card fourth-grade reading 2000*. Récupéré du site du Department of Education, Office of educational research and improvement. Washington, DC: US Department of Education.
- National Center for Educational Statistics (NCES). (2007). *NCES data explorer*. Récupéré de : <https://nces.ed.gov/>.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, Rockville.
- National Summit on Learning Disabilities. (2001). *Building a foundation for the future*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Nelson, J. S., Alber, S. R. et Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 27(3), 186–198.
- O'Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M. et Zigmond, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 474–485.
- O'Connor, R. E., Bocian, K. M., Beach, K. D., Sanchez, V. et Flynn, L. J. (2013). Special education in a 4-year response to intervention (RTI) environment: Characteristics of students with learning disability and grade of identification. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 28(3), 98–112.
- O'Connor, R. E., Gutierrez, G., Teague, K., Checca, C., Sun Kim, J. et Ho, T.-H. (2013). Variations in practice reading aloud: Ten versus twenty minutes. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 134–162.

- O'Connor, R. E., Harty, K. R. et Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention in kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 532–538.
- O'Connor, R. E., White, A. et Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional children*, 74(1), 31–46.
- O'Shea, L. J. Sindelar, P. T. et O'Shea, D. J. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 17(2), 129–141.
- O'Shea, L. J. Sindelar, P. T. et O'Shea, D. J. (1987). The effects of repeated readings and attentional cues on the reading fluency and comprehension of learning disabled readers. *Learning Disabilities Research*, 2(2), 103–109.
- O'Sullivan, J. (2009). *The golden ticket: Making early learning work for children in school*. Toronto, Ontario: Ontario Public School Boards Association.
- O'Sullivan, J. et Goosney, J. (2007). *Se préparer, s'engager, passer à l'action : apprendre à lire dans le Nord du Canada*. Thunder Bay, Ontario : Centre d'excellence pour les enfants et les adolescents ayant des besoins spéciaux.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2008). *Provincial report on the results of the 2007-2008 assessments of reading, writing and mathematics primary division*. Toronto, Ontario: Auteur.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Paris, FR : Éditions OCDE.
- Padak, N. et Rasinski, T. (2004). Fast start: A promising practice for family literacy programs. *Family Literacy Forum*, 3, 3–9.
- Padak, N. et Rasinski, T. (2008). *Fast start: Getting ready to read*. New York, NY: Scholastic.
- Paige, D. D. (2009). *What can we do for struggling readers? Whole-class choral reading as a middle school fluency strategy* (Mémoire de maîtrise inédit).

- Paige, D. D. (2011). 16 minutes with “eyes-on-text” can make a difference: Whole-class choral reading as an adolescent reading strategy. *Reading horizons*, 51(1), 1–20.
- Peebles, J. L. (2007). Incorporating movement with fluency instruction: A motivation for struggling readers. *The Reading Teacher*, 60(6), 578–581.
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d’une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58–82.
- Plaza, M., Chauvin, D., Lanthier, O., Rigoard, M.-T., Roustit, J., Thibault, M.-P. et Toupin, M. (2002). Validation longitudinale d’un outil de dépistage des troubles du langage écrit étude d’une cohorte d’enfants dépistés en fin de CP et réévalués en fin de CE1. *Glossaire*, 81, 22–23.
- Polit, D. F. (1996). *Date analysis and statistics for nursing research*. Stanford, CT: Appleton & Lange.
- Pressley, M. et Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. Dans C. C. Block et M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (p. 383–392). New York, NY: Guilford Press.
- Pressley, M., Gaskins, I.-W. et Fingeret, L. (2006). Instruction and development of reading fluency in struggling readers. Dans S. J. Samuels et A. E. Farstrup, *What research has to say about fluency instruction* (p. 47–69). Newark, DE: International Reading Association.
- Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M. et D’Mello, S. (2016). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 167–201.
- Rasinski, T. V et Padak, N. D. (1998). How elementary students referred for compensatory reading instruction perform on school-based measures of word recognition, fluency, and comprehension. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 19(2), 185–216.
- Rasinski, T. V, Flexer, C. et Boomgarden-Szypulski, T. (2006). *The sound of learning. Why self-amplification matters*. Minneapolis, MN: Harebrain.

- Rasinski, T. V. (1990). Investigating measures of reading fluency. *Educational Research Quarterly*, 14(3), 37–44.
- Rasinski, T. V. (1995). Fast Start: A parental involvement reading program for primary grade students. Dans W. M. Linek et E. G. Sturtevant (dir.), *Generations of literacy: Seventeenth yearbook of the College Reading Association*. Harrisonburg, VA: College Reading Association.
- Rasinski, T. V. (2002). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54(2), 146–151.
- Rasinski, T. V. (2003). Parental involvement: Key to learning no child behind in reading. *The New England Reading Association Journal*, 39(3), 1–5.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. (2006). A brief history of reading fluency. Dans S. J. Samuels and A. E. Farstrup (dir.), *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T. V. (2008). Teaching fluency artfully. Dans R. Fink et S. J. Samuels (dir.), *Inspiring reading success: Interest and motivation in an age of High-Stakes Testing* (p. 117–140). Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York, NY: Scholastic.
- Rasinski, T. V. et Hoffman, J. V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510–522.
- Rasinski, T. V. et Padak, N. (1996). Five lessons to increase reading fluency. Dans L. R. Putnam (dir.), *How to become a better reading teacher* (p. 255–265). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Rasinski, T. V. et Padak, N. (2005). *Three-minute reading assessments: Word recognition, fluency and comprehension*. New York, NY: Scholastic.

- Rasinski, T. V. et Stevenson, B. (2005). The effects of Fast Start reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 26(2), 109–125.
- Rasinski, T. V. Rikli, A. et Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350–361.
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. et Lems, K. (2006). *Fluency instruction: research-based best practices*. New York, NY: Guilford Publications.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W. et Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, 87(3), 158–165.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D. et Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. Dans M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje et P. P. Afflerbach (dir.), *Handbook of reading research, volume 4* (p. 286–319). Philadelphia, PA: Routledge.
- Rawson, K. A. et Middleton, E. L. (2009). Memory-based processing as a mechanism of automaticity in text comprehension. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, 35(2), 353–369.
- Reitsma, P. (1983). Printed word learning in beginning readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36(2), 321–339.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'interventions appuyée par la recherche. (s. l.) : Auteur. Récupéré de http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- Reutzel, D. R. (2003). *Fluency: What is it? How to assess it? How to develop it!* Communication présentée au Reading Research, Orlando, FL.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. et Schaffer, G. (2002). *World class school: International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge; Falmer Press.

- Richard, L. (2012). *Huit petits théâtres de lecture : Saynètes inspirées de contes traditionnels*. Alliage Éditeur.
- Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral fluency. *The Reading Teacher*, 53(7), 534–546.
- Rodrigue, A. (2006). *Étude des représentations orthographiques chez deux types de scripteurs en trouble spécifique d'acquisition du langage écrit* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Rootman, I. et Gordon-El-Bihbety, D. (2008). *Vision d'une culture de la santé au Canada : Rapport du Groupe d'experts sur la littératie en matière de santé*. Ottawa, Ontario : Association canadienne de santé publique.
- Rose, T. L. et Beattie, J. R. (1986). Relative effects of teacher-directed and taped previewing on oral reading. *Learning Disabilities Quarterly*, 9(3), 193–199.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 81–96). Bruxelles : Labor.
- Rosenshine, B. (2008). *Five meanings of direct instruction*. Center on Innovation & Improvement, Lincoln, IL: Academic Development Institute. Récupéré de <http://www.centerii.org/search/Resources%5CFiveDirectInstruct.pdf>
- Rosenshine, B. V. (2002). Converging finding on classroom instruction. Dans A. Molnar (dir.), *School reform proposals: The research evidence* (p. 91-103). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rupley, W. H. (2009). Introduction to direct/explicit instruction in reading for the struggling reader: Phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), 119–124.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. et Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison. Programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.

- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403–408.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 50(5), 376–381.
- Samuels, S. J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading. Revisited. Dans R. B. Ruddell et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical models and processes* (p. 1127–1148). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. Dans S. J. Samuels et A. E. Farstrup (dir.), *What research has to say about fluency instruction*, 3^e éd. (p. 22–46). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J. (2007). The DIBELS tests: Is speed of barking at print what we mean by fluency? *Reading Research Quarterly*, 42(4), 563–566.
- Samuels, S. J. et Farstrup, A. E. (dir.) (2006). *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Sanderson Murray, C., Woodruff, T et Vaughn, S. (2010). First-grade student retention within a 3Tier reading framework. *Reading & Writing Quarterly*, 26(1), 26–50.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K. et Torgesen, J. K. (2007). *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Literacy Research*, 12(3), 177–186.
- Schwanenflugel, P. J. Hamilton, A. M. Kuhn, M. R., Stahl, S. A. et Wisenbaker, J. M. (2004). Becoming a fluent reader. Reading skill and prosodic features in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129.
- Sévigny, D. (2006, septembre). *Portrait du décrochage scolaire à Montréal*. Table des partenaires pour la persévérance scolaire à Montréal.

- Seymour, P. H. K. (1990). Developmental dyslexia. Dans M. W. Eysenck (dir.), *Cognitive psychology: An international review* (p. 135–196). London: John Wiley et fils.
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. Perfetti (dir.), *Des orthographies et leur acquisition* (p. 385–403). Paris: Delachaux-Niestlé.
- Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-word reading. Theoretical speculations. Dans E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *Single-word reading, behavioral and biological perspectives* (p. 1–24). New York, NY: Erlbaum.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
- Shanahan, T. et Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter. *Language Disorders*, 32(1), 7–18.
- Sirois, P., Vanlint, A. et Boisclair, A. (2011). Le soutien en écriture dans une perspective développementale. *Québec Français*, (160) 79–81.
- Smith, D. D. (1979). The improvement of children's oral reading through the use of teacher modeling. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 172–175.
- Smith, J. W. A. et Elley, W. B. (1997). *How children learn to write*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Snow, C. E. (2008). Supporting language development as preparation for literacy success. Conférence présentée dans le cadre de la 40^e Conférence internationale annuelle de Banff sur les sciences comportementales : « Programme efficace d'apprentissage en petite enfance : recherche, politiques et pratiques », Banff, Alberta.
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stahl, S. A. et Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 26–60.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Statistique Canada. (1994). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIACA). Gouvernement du Canada : Auteur.
- Statistique Canada. (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada. Faits saillants du rapport canadien*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2007). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIACA). Gouvernement du Canada : Auteur.
- Stevens, E. A., Walker, M. A. et Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576–590.
- Stoddard, K., Valcante, G., Sindelar, P., O'Shea, L. et Algozzine, B. (1993). Increasing reading rate and comprehension: The effects of repeated readings, sentence segmentation, and intonation training. *Reading research and instruction*. 32(4), 53–65.
- Strickland, D. S., Ganske, K. et Monroe, J. K. (2009). *Les difficultés en lecture et en écriture*. Montréal: Chenelière Education.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504–532.
- Swanson, H. L. et Deshler, D. (2003). Instructing adolescent with learning disabilities: Converting a Meta-Analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 124–135.
- Swanson, H. L. et Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68(3), 277–321.

- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. et Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85–106.
- Taylor, N. E., Wade, M. R. et Yekovich, F. R. (1985). The effects of text manipulation and multiple reading strategies on the reading performance of good and poor readers. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 566–574.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261.
- Therrien, W. J. et Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1–16.
- Tomamichel, S. (2003). La recherche empirique en éducation. Recherche, méthode et savoir méthodologique. Dans G. Le Bouedec et S. Tomamichel (dir.), *Former à la recherche en éducation et formation : Contributions didactiques et pédagogiques* (p. 17–36). Paris : L'Harmattan.
- Topping, K. J. (1987). Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects. *Educational Psychology*, 7(2), 133–145.
- Topping, K. J. (1992). The effectiveness of paired reading in ethnic minority homes. *Multicultural Teaching*, 10(2), 19–23.
- Topping, K. J. (1995). *Paired reading, spelling and writing: The handbook for teachers and parents*. London; New York: Cassell.
- Topping, K. J. (2001). *Thinking reading and writing: A practical guide to paired learning with peers, parents and volunteers*. New York; London: Continuum International.
- Topping, K. J. (2006). Paired reading: Impact of a tutoring method on reading accuracy, comprehension, and fluency. Dans T. Rasisnki, C. Blachowicz, K. Lens (dir.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (p. 173–191). New York, NY: Guilford Press.

- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(1), 55–64.
- Torgesen, J. K. (2004). Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read. Dans P. McCardle et V. Chhabra (dir.), *The voice of evidence in reading research* (p. 355–382). Baltimore, MD: Brookes.
- Torgesen, J. K. (2006). *Intensive reading interventions for struggling readers in early elementary school: A principal's guide*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Torgesen, J. K. et Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. Dans S. J. Samuels et A. E. Farstrup (dir.), *What research has to say about fluency instruction*. (p. 130–158). Newark, DE: International Reading Association.
- Torgesen, J. K. et Hudson, R. F. (2006). *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Voeller, K. S. et 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*(1), 33–58.
- Tranquille, P. et Tchou, F. (2007a). *Je lis! 2^e année (1^{er} cycle)* [Exercices de compréhension de lecture]. s. l.: Didier.
- Tranquille, P. et Tchou, F. (2007b). *Je lis! 3^e année (2^e cycle)* [Exercices de compréhension de lecture]. s. l.: Didier.
- Tranquille, P. et Tchou, F. (2007c). *Je lis! 4^e année (2^e cycle)* [Exercices de compréhension de lecture]. s. l.: Didier.
- Truss, L. (2004). *Eats, shoots, and leaves. The zero-tolerance approach to punctuation*. New York, NY: Gotham Books.

- Vadasy, P. F. et Sanders, E. A. (2008). Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with readers' skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 272–290.
- Vaessen, A. et Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), 213–231.
- Valencia, S. W. et Riddle Buly, M. (2004). Behind test scores: What struggling readers really need. *The Reading Teacher*, 57(6), 520–531.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C. et Gilbertson, D. (2007). A multi-year evaluation of the effects of a response to intervention (RTI) model on the identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, (45), 225–256.
- Vaughn, S. et Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137–146.
- Vaughn, S. et Klingler, J. (2007). Overview of the three-tier model of reading intervention. Dans D. H. Haager, S. Vaughn et J. K. Klingler (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 3–9). Baltimore: Brookes.
- Vaughn, S. et Wanzek, J. S. et Murray, G. (2012). *Intensive interventions for students struggling in reading and mathematics: A practice guide*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.
- Vaughn, S., Denton, C. et Fletcher, J. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the schools*, 47(5), 432–444.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. et Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391–409.

- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L. et Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and early identification of students with reading disabilities. Dans D. Haager, J. Klinger et S. Vaughn (dir.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 11–27). Baltimore, MD: Brookes.
- Vaughn, S., Wexler, J., Leroux, R., Roberts, G., Denton, C., Barth, A. et Fletcher, J. (2012). Effects of intensive reading intervention for eight-grade students with persistently inadequate response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 515–525.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A. et Verhoeven, L. (2016). Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary school grades: A longitudinal perspective. *Scientific Studies of Reading*, 20(3), 189–202.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Wanzek, J. et Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Reviews*, 36(4), 541–561.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G. et Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of educational research*, 83(2), 163–195.
- Welsch, R. G. (2007). Using experimental analysis to determine interventions for reading fluency and recalls of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 115–129.
- Whalley, K. et Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288–303.
- Whitten, E., Esteves, K. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation* (Adaptation de Daniel Demers). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. et Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299–309.

- Wolf, M. et Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415–438.
- Wood, K. D. et Nichols W. D. (2000). Helping struggling learners read and write. Dans K. D. Wood et T. S. Dickinson (dir.), *Promoting literacy in grades 4-9*. (p. 233–249) Needham Heights, MA: Allyn et Bacon.
- Worthy, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read? *The Reading Teacher*, 55(6), 568–569.
- Young, A. et Bowers, P. G. (1995). Individual differences and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(3), 428–454.
- Young, C. et Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13.
- Young, C., Mohr, K. A. J. et Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 67–81.
- Zimmerman, M. A. Copeland, L. A. Shope, J. T. et Delmenn, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 117–141.