

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN LECTURE EN CONTEXTE
D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE FAVORISANT LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE
D'ÉLÈVES FRÉQUENTANT UNE CLASSE À EFFECTIF RÉDUIT AU
PRIMAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
PIERRE LAVALLÉE

JUIN 2008

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.01-2006). 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

Aux enseignantes Mesdames Mélanie Laprise, Sylvie Marchand, Joanne Marcotte et Pierrette Pépin pour leur collaboration; à Madame Nathalie Luneau, orthopédagogue, pour sa participation; à Messieurs Tristan Milot et Dany Lussier-Desrochers pour leur aide précieuse en statistiques; à Monsieur Richard Côté pour sa vision en éducation; à Madame Nadia Rousseau, présidente de jury, pour son ouverture et ses précieux conseils; à Monsieur Yves Lachapelle, codirecteur de recherche, pour son écoute et son appui fidèle; à Monsieur Ghyslain Parent, directeur de recherche, pour son ouverture, son perfectionnisme et son soutien constant, je tiens à témoigner de mes remerciements les plus sincères. À mon épouse, Madame Johane Martineau, j'exprime ma profonde gratitude et ma reconnaissance pour sa présence à mes côtés dans ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ DE LA THÈSE	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Mise en contexte	3
1.1.1 Élèves ayant des besoins particuliers	3
1.1.2 Intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers	6
1.2 Élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture	7
1.3 Estime de soi de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage.....	8
1.4 Réussite éducative de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage	9
1.5 Objet de recherche	10
1.6 Problème de recherche	10
CHAPITRE 2 :	
CADRE CONCEPTUEL	13
2.1 Apprentissage	13
2.1.1 Apprentissage : définitions et conceptions	13
2.1.2 Théories de l'apprentissage en éducation.....	15
2.1.3 Difficultés graves d'apprentissage de l'élève : définitions.....	18
2.1.4 Difficultés graves d'apprentissage de l'élève : causes	25
2.1.5 Difficultés graves d'apprentissage de l'élève : développement d'habiletés cognitives et métacognitives	28

2.1.6	Difficultés graves d'apprentissage de l'élève : milieux de scolarisation.....	29
2.1.7	Attitudes de l'enseignant en classe ordinaire face à l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage.....	35
2.2	Lecture.....	38
2.2.1	Lecture : définition.....	38
2.2.2	Engagement de l'élève en lecture	40
2.2.3	Motivation de l'élève face à la lecture	41
2.2.4	Compétence en lecture et difficultés graves d'apprentissage de l'élève.....	42
2.2.5	Difficultés d'apprentissage en lecture : définitions et typologie.....	43
2.2.6	Difficultés graves en lecture de l'élève : constats.....	46
2.2.7	Difficultés graves en lecture de l'élève : causes	48
2.2.8	Enseignement de la lecture aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage	49
2.3	Approche expérientielle en éducation.....	54
2.3.1	Fondements du modèle expérientiel en éducation	54
2.3.2	Taxonomie expérientielle.....	55
2.3.3	Processus d'apprentissage significatif.....	56
2.3.4	Programme d'éducation expérientielle en lecture.....	60
2.4	Estime de soi de l'élève.....	67
2.4.1	Estime de soi de l'élève : définitions	67
2.4.2	Déterminants de l'estime de soi de l'élève	69
2.4.3	Principaux éléments en lien avec l'estime de soi de l'élève	70
2.4.4	Difficultés graves d'apprentissage et estime de soi de l'élève.....	73
2.5	Réussite éducative de l'élève	74
2.5.1	Réussite éducative de l'élève : définition.....	75
2.5.2	Dimensions de la réussite éducative	76
2.5.3	Principaux éléments en lien avec la réussite éducative de l'élève	78
2.5.4	Difficultés graves d'apprentissage et réussite éducative de l'élève	82
2.6	Questions de recherche	85

2.7 Objectifs de recherche.....	86
CHAPITRE 3	
MÉTHODE DE RECHERCHE.....	88
3.1 Type de recherche	88
3.2 Devis de recherche	90
3.2.1 Devis de recherche de type quasi-expérimental.....	90
3.2.2 Devis de recherche qualitatif de type explicatif.....	92
3.3 Participants à l'étude	92
3.3.1 Élèves.....	92
3.3.2 Enseignantes.....	97
3.3.3 Orthopédagogue	98
3.4 Dossier orthopédagogique de l'élève.....	98
3.5 Instruments de collecte de données.....	108
3.5.1 Cahier de l'élève, programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle	111
3.5.2 Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante	117
3.5.3 Journal de bord de l'enseignante.....	118
3.5.4 Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève.....	119
3.5.5 Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève, le Jodoin 40.....	120
3.5.6 Grille d'évaluation en vitesse de lecture de l'élève	123
3.5.7 Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève.....	124
3.6 Déroulement de l'expérimentation.....	125
3.6.1 Début de l'expérimentation du programme au temps T1	125
3.6.2 Terme de l'expérimentation du programme au temps T2.....	129
3.6.3 Mesure de maintien au temps T3	130
3.7 Plan d'analyse des données.....	131
CHAPITRE 4	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	139

4.1	Cahier de l'élève, « Programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle »	139
4.2	Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante	143
4.2.1	Perceptions relatives au développement des compétences en lecture des élèves du groupe expérimental.....	143
4.2.2	Perceptions relatives au développement de l'estime de soi et de la réussite éducative des élèves du groupe expérimental.....	144
4.2.3	Perceptions relatives à l'apport du programme d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement des compétences en lecture des élèves du groupe expérimental.....	145
4.2.4	Perceptions relatives à l'apport du programme d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de l'estime de soi et la réussite éducative des élèves du groupe expérimental.....	147
4.2.5	Perceptions de l'enseignante du groupe témoin.....	148
4.3	Journal de bord de l'enseignante.....	149
4.4	Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève	157
4.5	Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève, le « Jodoin 40 ».....	164
4.5.1	Analyse de variance (ANOVA) des résultats sur l'estime de soi	167
4.5.2	Analyse multiple de variance (MANOVA) des résultats sur l'estime de soi	167
4.6	Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève.....	169
4.6.1	Analyse de variance (ANOVA) des résultats sur la vitesse de lecture	170
4.6.2	Analyse multiple de variance (MANOVA) des résultats sur la vitesse de lecture	172
4.7	Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève	174
4.7.1	Analyse de variance (ANOVA) des résultats sur la compréhension en lecture.....	177
4.7.2	Analyse multiple de variance (MANOVA) des résultats sur la compréhension en lecture.....	178

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	181
5.1 Utilisation de la démarche et des stratégies d'enseignement explicite par les enseignantes du groupe expérimental.....	181
5.2 Utilisation de la démarche expérientielle par les enseignantes du groupe expérimental.....	183
5.3 Processus de développement des compétences en lecture selon la taxonomie expérientielle.....	186
5.4 Développement de la compétence en lecture des élèves utilisant des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle.....	194
5.5 Développement de l'estime de soi des élèves utilisant des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle.....	198
5.6 Développement de la réussite éducative des élèves utilisant des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle.....	201
5.7 Développement des compétences en lecture des élèves tel que perçu par les enseignantes.....	203
5.8 Perceptions de l'élève utilisant des stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle.....	205

CHAPITRE 6

CONCLUSION.....	208
6.1 Conclusion générale	208
6.2 Limites de la recherche	210
6.3 Pistes de recherche subséquentes	213
RÉFÉRENCES.....	216

APPENDICE A

CONSENTEMENT DU PARENT EN VUE D'UNE PARTICIPATION DE SON ENFANT À UN PROJET DE RECHERCHE	236
---	-----

APPENDICE B	
CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANTE EN VUE D'UNE PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE.....	239
APPENDICE C	
CAHIER DE L'ÉLÈVE, PROGRAMME DE STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN LECTURE EN CONTEXTE D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE.	241
APPENDICE D	
ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE.....	371
APPENDICE E	
JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE.	375
APPENCICE F	
QUESTIONNAIRES D'ÉVALUATIONS FORMELLES DU PROGRAMME DE STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN LECTURE EN CONTEXTE D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE.....	378
APPENDICE G	
QUESTIONNAIRE SUR L'ESTIME DE SOI DE L'ÉLÈVE, LE JODOIN 40.	394
APPENDICE H	
GRILLE D'ÉVALUATION DE LA VITESSE DE LECTURE DE L'ÉLÈVE.	399
APPENDICE I	
GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DE L'ÉLÈVE.....	401

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Organisation des théories de l'apprentissage	16
2.2 Modèle explicatif des difficultés d'apprentissage de l'élève inspiré de Goupil	27
3.1 Réseau conceptuel du Cahier de l'élève, programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle	112
3.2 Analyse des données qualitatives adaptée de Huberman et Miles	134
4.1 Graphique de l'évolution moyenne du degré d'estime de soi des élèves aux différents temps de l'expérimentation à l'aide du test du « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève ».....	168
4.2 Graphique de l'augmentation moyenne de la vitesse de lecture des groupes aux différents temps de l'expérimentation à l'aide du test de la « Grille d'évaluation en vitesse de lecture de l'élève »	173
4.3 Graphique de l'évolution moyenne de la compréhension en lecture des groupes aux différents temps de l'expérimentation à l'aide du test de la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève ».....	179

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Vitesse de lecture à haute voix en mots corrects par minute, attendue au primaire par classe.....	39
2.2 Étapes de la taxonomie expérientielle	56
2.3 Opérationnalisation du développement de compétences en lecture quant à l'ouverture à l'apprentissage	62
2.4 Opérationnalisation du développement de compétences en lecture quant à la participation à l'apprentissage	63
2.5 Opérationnalisation du développement de compétences en lecture quant à l'identification de l'apprentissage	64
2.6 Opérationnalisation du développement de compétences en lecture quant à l'intériorisation de l'apprentissage	65
2.7 Opérationnalisation du développement de compétences en lecture quant à la dissémination de l'apprentissage	66
3.1 Présentation du devis de recherche de type quasi-expérimental	91
3.2 Profil scolaire des élèves du groupe expérimental (n=13) quant au retard scolaire, à la fréquentation en adaptation scolaire, à la scolarité totale et au parcours scolaire	100
3.3 Profil scolaire des élèves du groupe témoin (n=14) quant au retard scolaire, à la fréquentation en adaptation scolaire, à la scolarité totale et au parcours scolaire.....	103

3.4	Profil individuel des élèves du groupe expérimental (n=13) quant au genre, à l'âge, à l'autorité parentale, au milieu de résidence, à la cote de difficulté et à la médication	105
3.5	Profil individuel des élèves du groupe témoin (n=14) quant au genre, à l'âge, à l'autorité parentale, au milieu de résidence, à la cote de difficulté et à la médication.....	107
3.6	Concordance entre les instruments de collecte de données et la nature des données recueillies	110
3.7	Centiles obtenus au « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève »	122
4.1	Nombre d'activités de chaque sous-niveau du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle réalisées dans le « Cahier de l'élève ».....	150
4.2	Résultats de chacun des élèves du groupe expérimental (n=13) aux évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture.....	158
4.3	Taux de réussite et moyenne du groupe expérimental (n=13) aux évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture	159
4.4	Distribution des élèves du groupe expérimental (n=13) quant aux résultats selon la taxonomie expérientielle	160
4.5	Vérification de l'aspect progressif de l'apprentissage selon la taxonomie expérientielle.....	161
4.6	Vérification de l'aspect cumulatif de l'apprentissage selon la taxonomie expérientielle.....	162
4.7	Résultats obtenus (moyenne et écart-type) au « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève » pour chacun des groupes aux différents temps de l'expérimentation	165

4.8	Résultats obtenus (moyenne et écart-type) à la « Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève » pour chacun des groupes aux différents temps de l'expérimentation.....	170
4.9	Résultats obtenus (moyenne et écart-type) quant à l'augmentation du nombre de mots lus correctement par minute pour chacun des groupes aux différents temps de l'expérimentation	172
4.10	Accords inter-juges par catégories de la grille d'évaluation de compréhension en lecture de l'élève pour les groupes participants.....	175
4.11	Résultats obtenus (moyenne et écart-type) à la « Grille d'évaluation de compréhension en lecture de l'élève » pour chacun des groupes aux différents temps de l'expérimentation	176
4.12	Nombre de participants ayant réussi ou échoué au test de compréhension en lecture.....	177

RÉSUMÉ DE LA THÈSE

Cette recherche en éducation au Québec s'effectue dans un milieu de pratique. Elle s'intéresse particulièrement au processus de développement de compétences en lecture fondé sur des stratégies en enseignement explicite dans un contexte d'éducation expérientielle favorisant la réussite éducative d'élèves fréquentant une classe à effectif réduit en adaptation scolaire au primaire. Elle revêt un caractère important pour l'opérationnalisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle et pour leur influence sur le développement de l'estime de soi et la réussite éducative d'élèves fréquentant une classe à effectif réduit au primaire. De plus, cette recherche propose un outil pédagogique visant le développement des compétences en lecture et favorisant la réussite éducative de ces élèves.

Le cadre conceptuel de recherche montre une analyse de nombreuses données pertinentes à partir des écrits scientifiques. En premier lieu, il approfondit le concept de difficultés graves d'apprentissage de l'élève. Entre autres, ce concept est développé en relation avec la notion de compétence en lecture de l'élève. Le concept de difficulté grave en lecture de l'élève, l'enseignement explicite de la lecture selon l'approche de Boyer (1993), les fondements de l'approche expérientielle en éducation développée par Côté (1998), les concepts d'estime de soi de l'élève et de réussite éducative sont finalement analysés.

La question principale de la recherche se présente comme suit: « L'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle est-elle en lien avec le développement de compétences en lecture d'élèves fréquentant une classe à effectif réduit en adaptation scolaire au primaire ? »

La méthode utilisée en recherche qualitative se caractérise par la présence prolongée du chercheur dans le milieu étudié, par une collecte de données rigoureuse et par un mode de collecte de données en multiméthode (Alaoui, 1998 : 161). Les données interprétatives recueillies permettent de nuancer et de bonifier les données quantitatives. La rigueur du processus de la collecte des données est assurée tant par le choix des sept instruments de recherche que par la démarche utilisée auprès des participants à l'étude. Afin de bien répondre aux questions de recherche, deux devis de recherche sont utilisés. Le premier devis est de type quasi-expérimental. Il utilise une méthode quantitative avec des instruments qui sont administrés en prétest et en

post-test au groupe expérimental et au groupe témoin. Le second devis de recherche est qualitatif de type explicatif.

Les élèves participant à cette recherche fréquentent des classes à effectif réduit ou classes spécialisées du secteur de l'adaptation scolaire en troisième année au primaire pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, tel que défini par les commissions scolaires concernées. La durée de l'expérimentation est divisée en trois temps. Le premier temps correspond au début de l'expérimentation. Le second temps correspond à la fin de la période d'expérimentation, soit six mois après le début de l'expérimentation. Le troisième temps en mesure de maintien correspond à une période établie d'environ quatre mois après la fin de l'expérimentation, soit la fin de l'année scolaire.

Les résultats montrent une perception positive des élèves face au programme visant le développement de compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle. Les perceptions des enseignantes du groupe expérimental sont également positives quant à l'utilisation de la démarche d'enseignement explicite, à l'utilisation de la taxonomie expérientielle, à l'attribution du développement de compétences en lecture de leurs élèves au programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle, et à l'amélioration de la réussite éducative de leurs élèves. De plus, ce programme est en lien significatif et semble faciliter le développement de la vitesse de lecture de l'élève fréquentant une classe à effectif réduit au primaire au secteur primaire.

MOTS CLÉS :

Élève – difficultés d'apprentissage – difficulté en lecture – enseignement explicite – approche expérientielle

INTRODUCTION

Cette recherche de nature exploratoire et descriptive s'effectue dans un milieu de pratique. Elle explore un champ d'intervention en éducation au Québec qui est peu développé, celui des élèves fréquentant une classe à effectif réduit au primaire. Elle décrit, sur la base de l'observation, le processus de développement de compétences en lecture fondé sur des stratégies en enseignement explicite dans un contexte d'éducation expérientielle favorisant la réussite éducative d'élèves d'adaptation scolaire fréquentant une classe à effectif réduit au primaire.

Elle suit une logique inductive modérée en laissant place au cadre théorique dans l'analyse de données qualitatives et quantitatives qui y est reconnue par la définition opérationnelle des concepts étudiés (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000:188). Tout comme le souhaite Anadon (2001 :10), une recherche en éducation vise l'amélioration de la pratique éducative de concert avec les acteurs concernés. Elle préconise un processus de production de connaissances, laissant une place prépondérante aux actions et rôles des intervenants de l'éducation, qui produira des données susceptibles de contribuer à l'élaboration d'outils permettant aux acteurs d'agir et de renouveler leurs pratiques professionnelles.

Cette recherche s'inscrit dans une orientation interprétative en s'intéressant en profondeur à son champ d'intervention. Comme le précise Tuckman (1994 :366), ce type de recherche : 1) recueille les données dans un cadre naturel avec le chercheur comme instrument de collecte des données; 2) tente prioritairement de décrire un

phénomène pour ensuite l'analyser; 3) a un intérêt qui réside dans le processus; et 4) analyse les données inductivement comme faisant partie d'un tout.

Son originalité réside dans l'étude d'une stratégie novatrice puisqu'aucune étude semblable n'est recensée sur le développement de compétences en lecture basé sur des stratégies en enseignement explicite dans un contexte d'éducation expérientielle favorisant la réussite éducative d'élèves en difficultés graves d'apprentissage fréquentant une classe à effectif réduit au primaire. De plus, cette recherche présente un nouvel outil pédagogique visant à favoriser la réussite éducative d'élèves, soit un programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au deuxième cycle du primaire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Afin de bien comprendre la problématique de cette recherche, ce chapitre présente une mise en contexte traitant des élèves ayant des besoins particuliers et de leur intégration scolaire. De plus, il est question des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture, de leur estime de soi et de leur réussite éducative. La problématique présente ensuite l'objet et le problème de recherche.

1.1 Mise en contexte

L'école québécoise est en processus de changement. De nouveaux défis à relever poussent les milieux de l'éducation à rechercher des solutions, de nouvelles façons de faire qui satisfont aux exigences actuelles de formation. La récente réforme scolaire tout comme la refonte de la politique d'adaptation scolaire du Gouvernement du Québec n'évoluent que pour mieux passer au succès du plus grand nombre d'élèves possible (Conseil supérieur de l'éducation, 2002 : 3; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999 :17). Dans ce contexte, il est nécessaire de traiter des élèves ayant des besoins particuliers.

1.1.1 Élèves ayant des besoins particuliers

Corollairement à ce nouveau paradigme de la réussite du plus grand nombre d'élèves, surgit toute l'ampleur de la mission éducative visant à instruire, socialiser et qualifier les élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999 :11), notamment les élèves à

risque et les élèves handicapés. Ils font tous partie des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

Il faut noter que la majorité (66,7 %) des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des secteurs préscolaire, primaire et secondaire est constituée d'élèves ayant des difficultés légères ou graves d'apprentissage, les autres élèves ont des difficultés d'ordre comportemental, intellectuel ou physique. Au secteur primaire public, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage représentent 11,1 % de toute la population étudiante. Un total de 29,3 % des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont des difficultés graves d'apprentissage. Ils représentent 3,25 % de toute la population scolaire du secteur primaire public en 1997-1998.

Globalement, à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, 4,3 % des élèves du secteur public vivent des difficultés graves d'apprentissage en 1997-1998 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999 : tableau 3). La clientèle des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage aux États-Unis est estimée, pour sa part, entre 4 % et 6 % des élèves, présentant ainsi une comparaison acceptable (Vaughn, Levy, Coleman et Bos, 2002 :10).

Les élèves fréquentant une classe à effectif réduit au secteur primaire en adaptation scolaire sont considérés par certains comme ayant des difficultés graves d'apprentissage et sont regroupés comme tel, alors que d'autres experts refusent de les catégoriser ainsi. Les différentes définitions traitant des difficultés graves d'apprentissage ou troubles d'apprentissage sont présentées au chapitre suivant.

Au Québec, les données plus récentes ne permettent plus de comptabiliser les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage depuis 1999-2000 puisque ce groupe d'élèves est fondu dans le groupement non catégoriel des élèves à risque. Toujours

selon les données de 1997-1998, les élèves du secteur public ayant des difficultés d'apprentissage légères ou graves représentaient 8,3 % de la population scolaire. Pour sa part, l'Association Québécoise pour les Troubles d'Apprentissage estime maintenant (AQETA) qu'environ 10 % de la population vit avec des troubles d'apprentissage ou des difficultés graves d'apprentissage (Association Québécoise pour les Troubles d'Apprentissage, 2004 : en ligne).

Les données recueillies dans les commissions scolaires situent autour de 11 % les élèves à risque ayant un plan d'intervention en 2001 qui correspondent en majorité aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 :2). La population totale à l'enseignement primaire, secteur des jeunes, était de 549 073 élèves en 2003-2004 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2005 :151).

Dans les commissions scolaires du Québec, le secteur de l'adaptation scolaire représente un ensemble de mesures administratives, organisationnelles et pédagogiques à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Legendre, 1993 : 21). La clientèle visée par l'adaptation scolaire regroupe les catégories d'élèves reconnus comme handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et peut regrouper les élèves à risque. Cette clientèle doit pouvoir s'épanouir, réaliser son plein potentiel en vue de réussir son insertion dans la société (Conseil supérieur de l'éducation, 2002 : 4). De manière générale, le ministère de l'Éducation du Québec favorise l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire lorsqu'il est établi qu'elle est profitable à l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999 : 24). Il ne faut toutefois pas oublier le maintien d'autres modèles tels que la classe ressource, la classe spéciale et l'école spécialisée au sein des commissions scolaires (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1996:12; Goupil, 1997 :9).

Les élèves handicapés font l'objet d'un diagnostic spécifique posé par une personne qualifiée. Ces élèves présentent des incapacités limitant ou empêchant leur participation aux services éducatifs ordinaires et ont besoin de soutien particulier pour fonctionner en milieu scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000 : 9).

Pour leur part, les élèves à risque forment un groupement non catégoriel établi par le ministère de l'Éducation du Québec depuis l'année 2000. Ainsi, l'élève à risque présente des difficultés pouvant mener à l'échec ou à un retard d'apprentissage, à des troubles émotifs, à des troubles du comportement, à un retard de développement ou à une déficience intellectuelle légère (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000 : 5). D'une façon plus pratique, cette recherche utilisera l'expression « élèves ayant des besoins particuliers » pour exprimer la réalité de cette clientèle des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et incluant celle des élèves à risque.

1.1.2 Intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers

L'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers est une réalité qui touche cette recherche. D'entrée de jeu, il importe de bien cibler le concept d'intégration scolaire, largement polysémique. Il apparaît donc important de choisir des fondements reconnus sur lesquels repose cette notion de base. L'intégration scolaire se fonde sur le principe de Normalisation de Wolfensberger (1972) qui vise, selon Doré, Wagner et Brunet (1996 :32), à « ... rendre accessibles aux personnes socialement dévalorisées des conditions et des modèles de vie analogues à ceux que connaissent, de façon générale, l'ensemble des personnes d'un milieu ou d'une société donnés ».

L'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers est définie comme un processus offrant des services éducatifs adaptés aux besoins de l'élève dans un environnement permettant à cette clientèle de participer aux activités de la majorité des élèves de leur âge (Legendre, 1993 :744). Selon Doré, Wagner et Brunet

(1996 :30) et Legendre (1993 :744), l'intégration scolaire fait appel à deux réalités, celle des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés en classe ordinaire et celle de l'intégration en classe à effectif réduit dans l'école ordinaire. Or, plusieurs de ces élèves vivent des difficultés d'apprentissage en lecture, comme il est mentionné dans les lignes suivantes.

1.2 Élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture

La lecture prend une place fondamentale dans l'apprentissage de tout individu. Elle est essentielle au développement des différentes compétences scolaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 :28). Tous les élèves acquièrent des connaissances par la lecture. Armbruster et Anderson (1988 :47) considèrent que 90 % du temps consacré aux devoirs se réalise avec les manuels scolaires et autre matériel connexe. Ils poursuivent en mentionnant que la majorité du temps de classe est utilisé pour l'étude des manuels scolaires. La lecture occupe donc une place prépondérante en classe.

Pour la grande majorité des lecteurs, la capacité à décoder, à posséder une certaine fluidité en lecture se développe rapidement et est normalement établie après la deuxième année scolaire, soit vers l'âge de huit ans (Giasson, 1995 :180). Cette facilité se développe plus lentement auprès des élèves ayant des difficultés en lecture (O'Connor, Bell, Harty, Larkin, Sackor et Zigmond, 2002 :474).

Rankhom, England, Collins, Lockavitch et Algozinne (1998 :307) et le *National Research Council* (1998 :89) considèrent qu'environ 80 % des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ou des troubles d'apprentissage éprouvent des difficultés graves en lecture. Dans le même ordre d'idées, Lyon (1995, cité dans Vaughn, Levy, Coleman et Bos, 2002 :4) précise que plus de 90 % des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage montrent des difficultés significatives à

apprendre à lire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 :28). Pour sa part, Cartier (2003 :160) reconnaît que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage se caractérisent par un faible rendement en lecture lorsqu'ils lisent pour apprendre.

Plusieurs auteurs (Bender, 1995 :200; Boyer, 2002 :172; Chard, Vaughn et Tyler, 2002 :386; Deslauriers, 1998 :4; Rankhom, England, Collins, Lockavitch et Algozine,1998 :307; Rottman et Cross, 1990 :271) considèrent primordial que les milieux scolaires interviennent avec succès ou développent des approches favorisant les compétences en lecture des élèves ayant des besoins particuliers. Un modèle d'enseignement approprié à cette clientèle ainsi qu'une approche d'apprentissage pertinente doivent être mis de l'avant afin d'installer des conditions facilitantes au développement de compétences en lecture de ces élèves.

Un modèle d'enseignement, inspiré de l'enseignement explicite de la lecture de Boyer (1993) et de l'approche expérientielle de Côté (1998), est expérimenté dans cette recherche. Ces deux choix seront analysés ultérieurement. Les lignes suivantes présentent l'état des recherches sur l'estime de soi de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage.

1.3 Estime de soi de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage

L'estime de soi vient en quatrième position dans la hiérarchie de besoins de l'individu selon la pyramide de Maslow (1972) et demeure une clé importante du développement humain. L'estime de soi réfère à la perception que l'individu possède de sa propre valeur (Battle, 1990 :22). Elle est le fondement de l'éducation et constitue l'un des principaux facteurs du développement de l'individu et est la condition essentielle pour pouvoir partager et socialiser, pour vivre des relations harmonieuses avec son entourage (Beauregard, Bouffard et Duclos, 2000 :17).

Walter-Thomas (1993 :288) estime que lorsque l'élève qui éprouve des difficultés se compare à celui qui n'en a pas, il se voit alors souvent moins compétent sur le plan scolaire et social. Il peut alors en résulter un sentiment d'estime de soi diminué.

Cette recherche considère essentiel de vérifier si un programme visant le développement de compétences en lecture basé sur des stratégies d'enseignement explicite dans un contexte d'éducation expérientielle est en lien avec l'estime de soi des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire. Une mesure en prétest et post-test d'une épreuve d'estime de soi validée, fidélisée et normalisée selon l'approche de Lamy (1994) sera utilisée dans cette recherche.

En plus de l'estime de soi des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, cette recherche s'intéresse à la réussite éducative de cette clientèle. Aussi, les lignes suivantes traitent de la notion de réussite éducative.

1.4 Réussite éducative de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage

Comme mentionné précédemment, la réussite du plus grand nombre d'élèves possible est un paradigme devenu indissociable des milieux éducatifs québécois. Il pousse les écoles à revoir leur politique de redoublement, à actualiser les contenus pédagogiques, à soutenir professionnellement, à questionner de nouveau les pratiques éducatives, voire les modèles d'organisation scolaire.

La réussite éducative, plus large et englobante que la réussite scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002 :21), est un fondement axiologique incontournable autour duquel l'école redéploie ses stratégies. La réussite éducative d'élèves ayant des besoins particuliers ne correspond pas nécessairement à leur réussite scolaire. Il faut ici prendre la notion de réussite éducative dans un sens plus large, associant ainsi une performance à l'ensemble des activités éducatives vécues par l'élève et non pas

seulement à une performance reliée aux activités d'enseignement de nature purement scolaires.

La présente recherche considère essentiel de vérifier si un programme visant le développement de compétences en lecture basé sur des stratégies d'enseignement explicite dans un contexte d'éducation expérientielle est en lien avec la réussite éducative des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire. Le concept de réussite éducative étant récent au Québec, peu de travaux et recherches se sont penchés sur la mesure et les indicateurs de mesure en réussite éducative. Aussi, cette recherche utilise comme mesure de réussite éducative, des instruments qualitatifs reconnus et développés pour cette étude. Les lignes suivantes présentent maintenant l'objet et le problème de la présente recherche.

1.5 Objet de recherche

Dans le cadre de cette recherche, l'élève ayant des besoins particuliers reçoit des services éducatifs dans un encadrement scolaire particulier. L'objet de la présente recherche est d'étudier, de décrire l'utilisation des stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire et d'évaluer son lien avec l'estime de soi et la réussite éducative de ces élèves.

1.6 Problème de recherche

La réalité des élèves ayant des besoins particuliers met en évidence des engagements sociaux et éducatifs que la société québécoise se doit d'assumer. Il ressort que cette clientèle doit pouvoir se développer et s'épanouir. Or, les élèves ayant des besoins particuliers sont susceptibles de vivre à cause de difficultés d'ordre intellectuel, social, comportemental, moteur ou organique, non pas une réussite scolaire, mais des

échecs scolaires. Ces échecs les incitent à avoir des croyances négatives quant à leurs capacités et ainsi risquer de croire qu'ils n'ont pas les habiletés pour réussir (Goupil, 1997 :65). Lorsque l'élève ayant des besoins particuliers est confronté à la non-réussite scolaire, il se voit alors en situation d'abandon, développe une perception négative de soi, ce qui peut avoir entre autres pour effet d'entraîner le rejet global de l'école (Rousseau, 2005 :156).

À l'évidence, cela montre l'importance de trouver des moyens visant à contrer l'échec scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. Les difficultés graves en lecture rencontrées largement chez cette clientèle peuvent trop souvent conduire l'élève à accuser un retard scolaire important et à compromettre sa réussite.

De plus, Rankhom, England, Collins, Lockavitch et Algozinne (1998 :307) ajoutent que la délinquance juvénile, l'abandon scolaire et le chômage chronique sont associés à la difficulté grave en lecture. Les travaux de Madden, Slavin, Karweit, Dolan et Wasik (1993 :124) vont dans le même sens en précisant que l'échec en lecture après la troisième année scolaire, amenant une incapacité de diplômé, occasionne un haut risque pour l'élève de délinquance, de grossesse précoce et autres problèmes. En effet, dans notre société, l'apprentissage de la lecture constitue un enjeu crucial du développement professionnel, social et culturel de chaque personne (Braibant, 1994 :173).

De l'avis de Chapman et Tunmer (1995 :165), l'élève qui expérimente, en lecture, des difficultés initiales associées à une pauvre performance, risque de développer une perception de soi négative, diminuant les opportunités d'acquérir les habiletés cognitives et les stratégies qui sont les caractéristiques d'un lecteur efficace. Ces recherches vont dans le sens de l'effet Matthieu décrit par Stanovich (1986 :360) dont il sera question ultérieurement.

Amener l'élève ayant des besoins particuliers, vivant des difficultés graves d'apprentissage en situation de réussite via le développement de compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement et d'apprentissage appropriés et évaluer l'incidence sur leur estime de soi et leur réussite éducative, est un moyen que développe la présente recherche pour tenter de mieux répondre aux besoins et attentes de ces élèves qui, majoritairement, vivent des difficultés graves en lecture.

Aussi, afin de répondre à ce problème de recherche, il est essentiel de réaliser une recension des écrits scientifiques, et ce, en vue d'élaborer puis de rédiger un cadre conceptuel soutenant cette recherche. C'est l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente un cadre conceptuel étroitement lié à la problématique de recherche. Il expose les principaux concepts reliés au développement de compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle en lien avec l'estime de soi et la réussite éducative d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire. Pour ce faire, il est intéressant de recenser les écrits traitant de l'apprentissage, de la lecture, de l'approche expérientielle en éducation, de l'estime de soi de l'élève, de la réussite éducative de l'élève. En suivi, il sera alors pertinent de présenter les questions et objectifs de recherche.

2.1 Apprentissage

Dans cette section, cette recherche présente des définitions et des conceptions de l'apprentissage, des théories de l'apprentissage en éducation et traite des difficultés graves d'apprentissage de l'élève.

2.1.1 Apprentissage : définitions et conceptions

Goupil et Lusignan (1993 :7) mentionnent que, pour qu'il y ait apprentissage, il faut un changement relativement durable et que ce changement résulte d'une expérience. Dans le même sens, Shuell (1986 :412) ajoute que ce changement touche le comportement ou les habiletés d'un individu.

Pour Goupil et Lusignan (1993 :12), deux approches majeures en psychologie de l'éducation influent sur les conceptions de l'apprentissage. Il s'agit de l'approche comportementale et de l'approche cognitive. L'approche comportementale met davantage l'accent sur la modification des comportements par l'environnement. L'approche cognitive s'appuie sur les diverses activités mentales reliées à la résolution de problèmes et au traitement de l'information.

Ces deux approches, comportementale et cognitive, ont des vues différentes sur les fondements de l'apprentissage. La principale différence se situe donc sur le plan de l'emphase mise sur le comportement de l'individu plutôt que sur la performance d'un système. Aussi, Hilgard et Bower (1975 :17) définissent l'apprentissage dans une perspective comportementale en référant à un :

[...] changement produit dans le comportement d'un sujet dans une situation donnée par suite d'expériences répétées du sujet dans cette situation, à condition que ce changement de comportement ne puisse s'expliquer par des tendances innées du sujet, par la maturation ou des états temporaires.

D'autre part, l'approche cognitiviste est davantage préoccupée par les stratégies cognitives d'apprentissage que par le produit fini (Giroux et Forget, 2000 :36). De l'avis de Shuell (1986 :413), la psychologie cognitive met l'accent sur l'acquisition de connaissances. Dans cette perspective, l'apprentissage est vu comme actif, constructif, cumulatif et orienté vers un but (Shuell, 1986 :430). La définition de l'apprentissage de Langley et Simon (1981:367) correspond à cette conception cognitiviste : *Learning is any process that modifies a system so as to improve, more or less irreversibly, its subsequent performance of the same task or of tasks drawn from the same population.*

Ces deux courants ont eu une influence majeure en éducation et plusieurs théories découlent de ces deux conceptions de l'apprentissage, comme le montre la section suivante.

2.1.2 Théories de l'apprentissage en éducation

Entre les deux approches, comportementale et cognitive, prend place un certain continuum de théories intégrant des éléments de l'une ou l'autre approche. Dans un but de clarification, la figure 2.1 « Organisation des théories de l'apprentissage » inspirée de Goupil et Lusignan (1993) illustre le modèle des auteurs sur l'organisation des théories de l'apprentissage ayant une influence marquée en psychologie de l'éducation. Cette figure montre essentiellement les interactions des approches cognitives et comportementales qui ont influé les unes sur les autres et qui ont contribué aux sciences de l'éducation.

Différents auteurs attribuent de nombreux qualificatifs à l'apprentissage. Certains le qualifient de signifiant ou de machinal (Smith, 1979), d'authentique (Angers, 1995; Rogers, 1967) et de significatif (Ausubel & Robinson, 1969; Côté, 1998). Il importe de bien clarifier ces différents types d'apprentissage, dont certains ont des champs d'application similaires, parce que l'un des ces types d'apprentissage a fait l'objet d'une attention particulière dans cette recherche. Il s'agit de l'apprentissage significatif tel que défini par Côté (1998). Ainsi, il est pertinent de cerner l'approche expérientielle en éducation développée par Côté (1998) qui sera analysée ultérieurement.

De son point de vue, Smith (1979 :125) développe le concept d'un apprentissage signifiant en opposition à l'apprentissage machinal parce qu'il suppose qu'un changement cognitif, qui a du sens, présente un apprentissage intimement intégré à tout ce que celui qui apprend sait du monde. Pour sa part, l'apprentissage machinal

est moins important et plus facile parce qu'il ne touche peu ou pas au degré d'intégration d'une nouvelle information dans la connaissance déjà acquise.

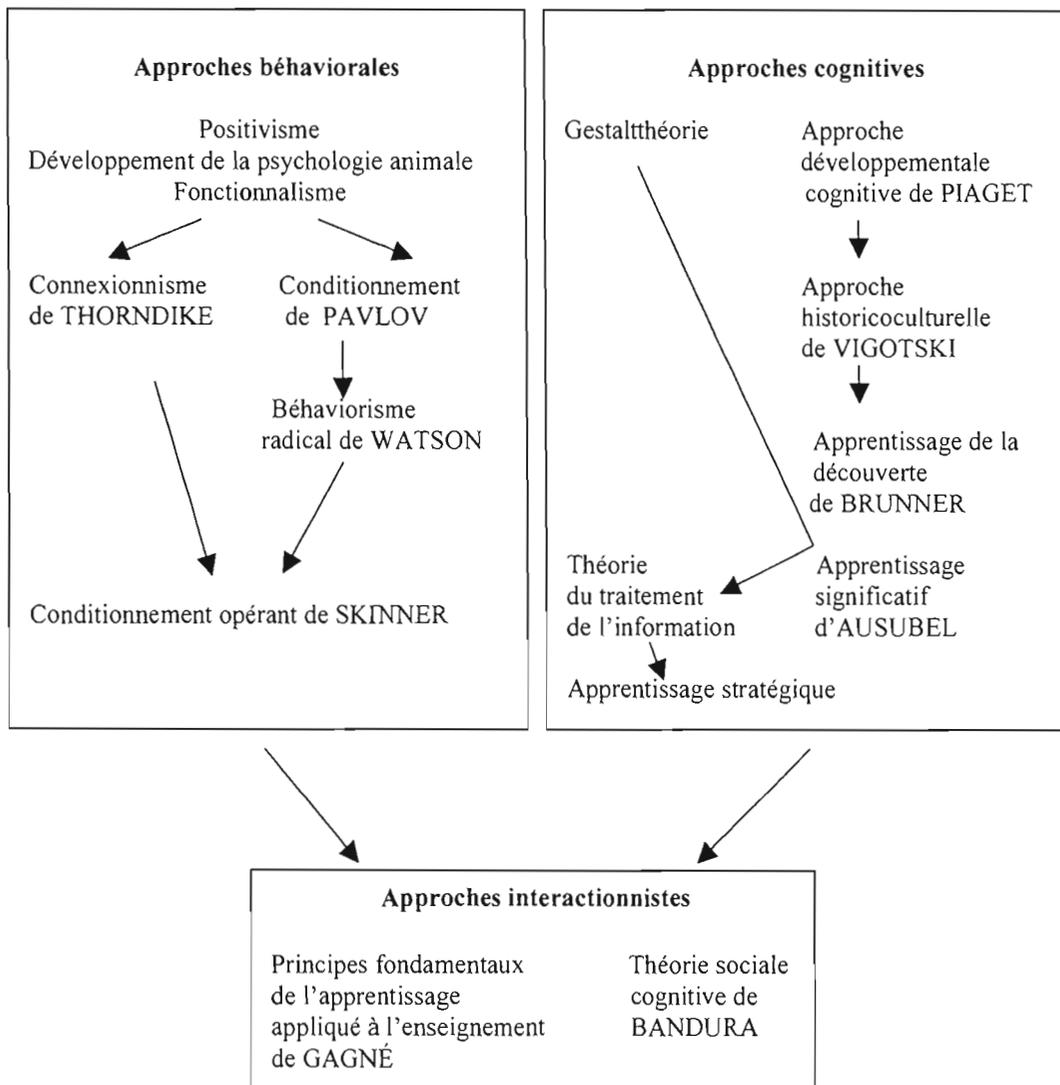


Figure 2.1. Organisation des théories de l'apprentissage

Rogers (1967 :201) qualifie l'apprentissage d'authentique lorsqu'il représente plus qu'une accumulation de connaissances et que l'apprentissage provoque :

[...] un changement dans le conduite de l'individu, dans la série des actions qu'il choisit pour le futur, dans ses attitudes et dans sa personnalité, par une connaissance pénétrante ne se limitant pas à une simple accumulation de savoirs, mais qui s'infiltré dans chaque part de son existence.

Par ailleurs, Angers (1995 :86) qualifie également l'apprentissage d'authentique lorsque :

Il touche et transforme la personne qui en fait l'expérience au point qu'après l'avoir réalisée elle n'est plus la même qu'auparavant... la personne s'y engage avec la totalité de son être et de ses ressources les plus fécondes et qu'elle se dépasse elle-même en s'engageant de la sorte.

Pour leur part, Ausubel et Robinson (1969 :44) traitent de l'apprentissage significatif (*meaningful learning*) en opposition à l'apprentissage mécanique. Pour eux, l'apprentissage significatif est présent lorsque l'apprenant relie l'idée à ses connaissances antérieures, donnant du sens à cette dernière.

Côté (1998 :98) présente l'apprentissage significatif comme un changement produit suite à un processus d'intégration des dimensions cognitives, socioaffectives et comportementales de l'expérience consciente d'un objet d'apprentissage. Il se différencie de l'apprentissage signifiant de Smith (1979 :125) ou de l'apprentissage significatif d'Ausubel et Robinson (1969 :44) qui sont davantage centrées sur l'aspect cognitif. L'apprentissage significatif de Côté (1998) se rapproche de l'apprentissage authentique tel que décrit par Rogers (1967 :201-202). Toutefois, Côté (1998 :98) met davantage le focus sur le changement de comportement de l'apprenant qui implique une réorganisation des éléments de prise de conscience et forme un nouveau tout. Ce fondement de l'apprentissage significatif développé par l'auteur représente la base de l'approche expérientielle en éducation qui sera explicitée plus loin. Il est pertinent de présenter maintenant la notion de difficultés graves d'apprentissage chez l'élève.

2.1.3 Difficultés graves d'apprentissage de l'élève : définitions

Le concept de difficultés graves d'apprentissage ou de troubles d'apprentissage utilise l'appellation «*learning disabilities*» en langue anglaise (Bender, 1995; Deisinger, 2004; Goldstein et Dundon, 1987; Hammill, 1990; Kavale et Forness, 1996; Kirk, 1962; McMillan, Gresham et Bocian, 1998; Silver et Hagin, 2002; Swanson, 1996; Van den Broeck, 2002). Cette expression anglaise apparaît en 1962.

C'est Kirk (1962, cité dans Silver et Hagin, 2002 :101) qui propose le concept de :

[...] retard, désordre dans un ou plusieurs des processus du langage, de la lecture, du décodage, de l'écriture ou du calcul résultant d'un possible dysfonctionnement cérébral ou d'une perturbation émotionnelle, comportementale et non dû à un retard intellectuel, une privation sensorielle ou à des facteurs culturels ou éducatifs. (traduction libre du chercheur)

Aujourd'hui, cette appellation englobe tous les enfants qui rencontrent des problèmes graves dans leur apprentissage scolaire.

En comparaison avec des élèves ordinaires, différents constats ont été mis en évidence chez l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage : 1) une légère faiblesse dans les résultats des tests d'intelligence (Torgesen et Dice, 1980 :532); 2) une faiblesse sur le plan du vocabulaire, de l'utilisation des habiletés langagières ou des stratégies en lecture (Bender, 1995 :201; Boyer, 2002 :170; Rabren et Darch, 1996 :172; Rottman et Cross, 1990 :270; Swanson, 1999a :504); 3) plus de difficultés quant aux habiletés sociales amenant une acceptation par les pairs plus réduite, davantage de rejet et un bas statut social (Bear, Clever et Proctor, 1991 :423; Kavale et Forness, 1996 :233) et 4) une hétérogénéité plus grande des groupes d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage (Kavale et Forness, 2000 :247; Torgesen et Dice, 1980 :534).

Pour sa part, Cartier (2003 :161) reconnaît au plan du processus d'apprentissage par la lecture, que :

[...] les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent : a) ne pas présenter de problème de décodage du texte; b) avoir des problèmes à comprendre les informations lues; c) avoir de la difficulté à tenir compte de la structure du texte; d) manquer de stratégies cognitives et d'autorégulation pour lire pour apprendre; e) être inefficaces pour activer et utiliser les stratégies cognitives et d'autorégulation pour lire pour apprendre et f) arriver difficilement à se souvenir des informations lues.

Des spécialistes (Alaoui, 1998 :7; Goupil, 1997 :53-54) s'entendent actuellement pour regrouper ces élèves en deux catégories : les élèves ayant des difficultés diverses, n'ayant pas pour origine une déficience intellectuelle, sensorielle ou physique, et les élèves ayant un retard scolaire important de deux ans ou plus en langue maternelle et en mathématiques.

Toutefois, le manque de consensus entre les milieux dans la définition et le dépistage des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage : 1) inclut une proportion d'élèves répondant partiellement aux critères spécifiques d'un élève ayant des difficultés graves d'apprentissage; 2) échoue à dépister certains élèves éprouvant des difficultés graves d'apprentissage; 3) varie considérablement dans la sévérité des déficits éprouvés par les élèves d'un milieu à l'autre et 4) reflète les perceptions du personnel scolaire évaluateur pour le choix des élèves qui bénéficieraient le plus du service spécialisé (MacMillan et Siperstein, 2001 :1).

Les milieux laissent normalement aux établissements scolaires le choix du processus de dépistage des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. De plus, le manque de rigueur dans le processus du diagnostic des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage a également tendance à augmenter le nombre d'élèves identifiés pour les services spécialisés (Kavale, 2001 :1; MacMillan et Siperstein, 2001 :1).

Par ailleurs, le taux de prévalence des garçons ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire, avec approximativement un retard scolaire de deux ans en langue maternelle et en mathématiques, est près de trois fois plus important que celui des filles (Battle, 1993 : 33; Shaywitch, Fletcher et Shaywitch, 1995, cité dans Rousseau, 2005 :152). Au Québec, les garçons éprouvant des difficultés sont deux fois plus nombreux que les filles à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire (Ministère de l'Éducation, 1999 :4). L'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA) estime, pour sa part, qu'environ 10% à 15% d'individus étaient touchés en 2003 par les troubles d'apprentissage (Rousseau, 2005 :152). Ces statistiques sont du même ordre, soit autour de 15%, aux États-Unis (Deisinger, 2004 :1).

La difficulté grave d'apprentissage d'un élève est difficile à cerner et encore plus difficile à diagnostiquer (Shriner, Ysseldyke, Thurlow et Honetschlager, 1994 :38). Silver et Hagin (2002 :107) présentent plusieurs méthodes utilisées aux États-Unis servant à diagnostiquer l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage. Entre autres, il y a : 1) l'utilisation de tests de réussite standards; 2) la différence en écart-type entre le résultat à un test d'intelligence et à un test de réussite; 3) le constat du retard scolaire; 4) l'utilisation de la performance verbale au test d'intelligence et 5) l'utilisation de comparaisons entre des tests de réussite.

La méthode utilisée dans certaines commissions scolaires de la province de Québec, dont les deux commissions scolaires étudiées dans cette recherche, tient davantage du constat que du dépistage. Il s'agit du constat du retard scolaire qui reconnaît qu'un enfant possède deux années de retard scolaire pour le considérer comme ayant des difficultés graves d'apprentissage. C'est une méthode inappropriée sous certains aspects, particulièrement s'il faut attendre deux années avant de reconnaître l'élève en difficulté afin qu'il puisse recevoir les services adéquats.

La méthode la plus largement utilisée aux États-Unis pour diagnostiquer une difficulté grave d'apprentissage chez l'élève (Deisinger, 2004 :3; Kavale, 2001 :3; Silver et Hagin, 2002 :109) est la différence, en terme d'écart-type, entre le résultat à un test d'intelligence et un test de réussite. Il s'agit de comparer les résultats obtenus d'un élève à un test d'intelligence et à un test de réussite et d'en regarder la différence en terme d'écart significatif. Par exemple, un élève se situant dans la moyenne en ayant un résultat de 100 au test de quotient intellectuel du *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised* et qui obtient 22,5 ou 30 points inférieurs à la moyenne en se situant à 1,5 ou 2 écarts-types inférieurs à un test de réussite correspondant. Cet élève est alors considéré comme ayant des difficultés graves d'apprentissage (McMillan, Gresham et Bocian, 1998 :318). Plusieurs auteurs utilisent cette méthode pour dépister cette clientèle (Bear, Clever et Proctor, 1991 :414; Bear, Minke, Griffin et Deemer, 1998 :95; Rottman et Cross, 1990 :271; Swanson, 1999a).

Cette pratique américaine d'utilisation de tests standardisés est également critiquée, à un degré moindre, parce qu'elle ne tient pas compte d'autres facteurs comme, entre autres, les problèmes d'attention, les habiletés organisationnelles, un mauvais contrôle de la motricité fine et parce que les difficultés graves d'apprentissage d'un élève ne se résument pas à une formule statistique. Van den Broeck (2002 :194) précise que plusieurs chercheurs sont en accord avec cette méthode de différence entre les résultats d'un élève à un test d'intelligence et à un test de réussite qui est jugé nécessaire, mais c'est insuffisant pour l'établissement d'un diagnostic afin de dépister un élève ayant des difficultés graves d'apprentissage.

D'autre part, cette méthode ne retient pas certains élèves qui possèdent des difficultés graves d'apprentissage, mais sans obtenir un écart significatif suffisant aux différents tests d'intelligence et de performance (Deisinger, 2004 :9). Ces élèves ne peuvent pas alors se qualifier pour des services en adaptation scolaire en ne répondant pas aux critères de cette méthode. De plus, cette méthode visant à établir une différence entre

des tests standardisés est inadéquat pour discriminer un élève ayant des difficultés graves d'apprentissage d'un élève ayant une déficience intellectuelle (Kavale, 2001 :3).

La reconnaissance des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage semble toujours être problématique. Cette catégorie d'élèves constitue un groupe extrêmement hétérogène avec, entre autres, des élèves vivant une déficience intellectuelle légère et d'autres qui ne parviennent pas à se qualifier pour aucun service d'adaptation scolaire (McMillan, Gresham et Bocian, 1998 :314). Aussi, des auteurs comme Fletcher, Lyon, Barnes, Stuebing, Francis, Olson, Shaywith et Shaywith (2001:5) conseillent d'exclure les élèves vivant avec une déficience intellectuelle ou un désordre sensoriel du groupe des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

Jusqu'à ce que la communauté scientifique puisse établir un large consensus sur des critères menant au diagnostic clair d'un élève ayant des difficultés graves d'apprentissage, le risque de dépister à tort ou d'échapper des élèves ayant des besoins particuliers demeure. Certains élèves montrent une faible réussite scolaire due à une déficience intellectuelle, une éducation inadéquate ou d'autres facteurs pouvant faussement les dépister comme ayant des difficultés graves d'apprentissage (Deisinger, 2004 :17).

Les difficultés graves d'apprentissage ou troubles d'apprentissage touchent de nombreux élèves et se manifestent de différentes façons. Cette population d'élèves représente le groupe le plus important parmi les élèves ayant des besoins particuliers (Goupil, 1997 :52). Les élèves fréquentant une classe à effectif réduit au secteur de l'adaptation scolaire sont considérés par certains comme ayant des difficultés graves d'apprentissage, alors que d'autres experts refusent de les catégoriser ainsi. La définition de Legendre (1993) tout comme celle de Giroux et Forget (2001) citée plus

bas, soutient les milieux québécois ayant des classes à effectifs réduits pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

Aussi, comme l'intervention dans le cadre de cette recherche se fait auprès d'élèves québécois, il est approprié de s'en tenir à la définition officielle du ministère de l'Éducation du Québec. Or, depuis l'année 2000, le ministère de l'Éducation du Québec englobe la notion d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage dans une définition non catégorielle plus large, soit celle des « élèves à risque ». Il faut donc remonter plus avant dans les documents ministériels pour retracer une définition de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage ou de l'élève ayant un trouble de l'apprentissage. Legendre (1993 :482) offre une définition calquée sur la politique ministérielle de l'époque pour définir la notion de difficultés graves d'apprentissage. Giroux et Forget (2000 :21) reprennent d'ailleurs cette même définition.

L'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage est celle ou celui :

- Dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'étude en langue d'enseignement ou en mathématique, révèle un retard de deux ans ou plus dans l'une ou l'autre de ces matières en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge à la commission scolaire (retard scolaire important);
- Où l'évaluation réalisée par un personnel qualifié, à l'aide notamment d'une observation prolongée, révèle des troubles spécifiques d'apprentissage se manifestant par des retards de développement, en particulier au plan des habiletés de communication, suffisamment importants pour provoquer un retard scolaire en l'absence d'intervention appropriée.

Même si le ministère de l'Éducation du Québec ne spécifie plus de différence entre une difficulté légère d'apprentissage ou des difficultés graves d'apprentissage, il importe d'apporter des précisions dans le cadre de cette recherche. Les difficultés légères d'apprentissage n'ont pas un caractère chronique, mais apparaissent d'une manière discontinue chez quelques élèves dans une ou plusieurs matières. Elles

peuvent disparaître si un soutien adéquat est fourni au bon moment et si elles sont considérées durant toute la scolarité de l'élève.

D'autre part, les conceptions éducatives en ce qui a trait aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage sont particulièrement définies par l'imposante production scientifique produite par les Américains. Une définition du *National Joint Committee on Learning Disabilities* (N.J.C.L.D.) regroupant huit organisations majeures semble faire consensus aux États-Unis selon la recension des écrits faite par Hammill (1990 :82) et les travaux de Swanson (1996 :193). La définition de Hammill, Leigh, McNutt et Larsen (1981 :336) a été modifiée pour tenir compte de la définition de l'*Interagency Committee on learning disabilities* regroupant 12 agences gouvernementales américaines. La définition du NJCLD américain pour décrire l'élève ayant une difficulté grave d'apprentissage (Kavale et Forness, 2000 :246) se présente comme suit :

Learning disabilities is a general term that refers to a heterogenous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction and may occur across the life-span. Problems in self-regulatory behavior, social perception, and social interactions may exists with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although learning disabilities may occur concomitantly with other handicapping conditions (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance) or with extrinsic influences (such as cultural differences, insuffisant or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences.

Par contre, les difficultés graves d'apprentissage ou troubles d'apprentissage peuvent entraîner une accumulation, d'année en année, de retards dans différentes matières scolaires. Aussi, l'Association canadienne sur les troubles d'apprentissage (2004 : en ligne) propose sur son site virtuel en ligne, une définition qui se rapproche de celle du

N.J.C.L.D. en étant beaucoup plus complète que celle de Legendre (1993), qui est davantage axée sur l'aspect scolaire. La définition de Troubles d'apprentissage – Association canadienne (2004 :en ligne) est la suivante :

L'expression « troubles d'apprentissage » fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle.

...

Les troubles d'apprentissage varient en degré de sévérité et peuvent affecter l'acquisition et l'utilisation :

- du langage oral (aspects réceptif et expressif)
- du langage écrit
- la lecture : l'identification des mots (décodage et reconnaissance instantanée) et la compréhension
- l'écriture : l'orthographe et la production écrite
- des mathématiques : le calcul, le raisonnement logique et la résolution de problèmes.

...

Pour discriminer les difficultés légères d'apprentissage et les difficultés graves d'apprentissage ou troubles d'apprentissage, il ne suffit pas de baser son diagnostic sur une évaluation sommative. Il faut prévoir d'autres instruments tenant compte des aspects cognitifs et affectifs du processus d'apprentissage (Alaoui, 1998 :8). Les lignes suivantes vont porter sur les principaux facteurs qui sont responsables des difficultés graves d'apprentissage de l'élève.

2.1.4 Difficultés graves d'apprentissage de l'élève : principales causes

Une recherche a été menée par Goupil, Doré, Filion et Comeau (1995 :52) auprès de professionnels de l'éducation sur des causes possibles des difficultés graves d'apprentissage de l'élève. Des orthopédagogues québécois perçoivent ainsi trois causes aux difficultés graves d'apprentissage de l'élève. Ce sont, par ordre

d'importance : 1) des causes liées aux caractéristiques familiales; 2) des causes liées aux caractéristiques de l'élève et 3) des causes liées à l'environnement scolaire.

Toutefois ces perceptions ne rejoignent pas les constats de d'autres chercheurs qui étudient les difficultés graves d'apprentissage. Ainsi, Goldstein et Dundon (1987 :238-239), relèvent quatre facteurs possibles pouvant être responsables des difficultés scolaires éprouvées par les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage : 1) l'utilisation déficiente par l'élève de ses stratégies cognitives malgré des capacités cognitives normales (Torgesen, 1980 :24); 2) l'utilisation déficiente par l'élève de ses stratégies métacognitives malgré des capacités cognitives normales (Goldstein et Golding, 1984, cité dans Goldstein et Dundon, 1987 :238); 3) les capacités structurelles réduites de l'élève de façon permanente due à une dégradation neuropsychologique ou à une anomalie héréditaire (Pennington, Bender, Puck, Salbenblatt et Robinson, 1982 :1183); et 4) les capacités fonctionnelles réduites de l'élève de façon temporaire par des facteurs affectifs comme l'anxiété (Patten, 1983 :44).

Parmi ces causes possibles pouvant être responsables des difficultés scolaires éprouvées par les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage selon Goldstein et Dundon (1987 :238-239), seulement la troisième est de nature permanente et est causée à la suite d'un dysfonctionnement neurologique. Cela laisse supposer que les trois autres types de difficultés peuvent être aplanies en utilisant de nouvelles stratégies cognitives ou métacognitives, favorisant ainsi le développement d'habiletés d'apprentissage essentielles au traitement de l'information ou en utilisant des stratégies comportementales liées au développement de l'individu. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec (2003 :2) reconnaît que les difficultés d'apprentissage sont généralement liées aux difficultés de l'élève à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives. Ainsi, les travaux de Goldstein et Dundon (1987) et le cadre de référence du ministère de l'Éducation du Québec (2003 :8) spécifient que les

difficultés d'apprentissage à l'école présentent un caractère temporaire, pour du moins certains élèves.

Goupil (1997 :68) propose un modèle explicatif des causes des difficultés d'apprentissage de l'élève. Ce modèle présente des courants de recherche qui tentent de comprendre et d'évaluer l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage. Parmi ces approches, l'auteure souligne celle de type neurologique et médical, celles relevant de déficiences liées au développement intellectuel de l'élève, celles basées sur le traitement de l'information, celles basées sur l'affectivité et celles fondées sur l'interaction. Ces approches reposent sur des facteurs plus ou moins différents qui ne viennent pas nécessairement en opposition ou qui ne sont pas mutuellement exclusifs. Un modèle inspiré de Goupil (1997) est présenté à la figure 2.2.

APPROCHES	CARACTÉRISTIQUES
De type neurologique et médical	Accent mis sur les processus neurophysiologiques et sur le diagnostic
Relevant de déficiences liées au développement intellectuel de l'élève	Accent mis sur les déficits de l'élève
Basées sur le traitement de l'information	Accent mis sur l'interprétation de l'information en relation avec l'apprentissage
Basées sur l'affectivité	Accent mis sur les problèmes émotifs
Fondées sur l'interaction	Accent mis des facteurs multiples en interaction

Figure 2.2 Modèle explicatif des difficultés d'apprentissage de l'élève

Selon Alaoui (1998 :9), les études portant sur les difficultés graves d'apprentissage se concentrent, en général, sur deux types d'investigation : celles explorant ces difficultés et le rapport avec des facteurs propres à l'enfant et celles qui s'intéressent à l'évaluation de l'impact de l'intervention par une approche donnée visant l'amélioration des apprentissages. Cette recherche s'intéresse à cette deuxième catégorie et l'aborde dans la section suivante.

2.1.5 Difficultés graves d'apprentissage de l'élève : développement d'habiletés cognitives et métacognitives

Les études touchant le développement d'habiletés cognitives et métacognitives chez l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage visent l'amélioration des apprentissages par des stratégies appropriées. Or, l'éducateur enseigne aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage et aux élèves ordinaires les stratégies requises. Souvent, dans les études de type quantitatives, les stratégies employées par les élèves ordinaires et doués servent de critère pour juger de la qualité des stratégies utilisées par les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage (Alaoui, 1998 :9). La performance de ces différents groupes d'élèves n'exprime pas nécessairement les mêmes processus. Ainsi, les propos de Swanson (1990 :31) suggèrent que les stratégies reliées aux connaissances procédurales, basées sur des règles et principes, utilisées par les élèves doués, ne sont pas toujours celles qui sont pertinentes pour les élèves vivant des difficultés graves d'apprentissage et utilisant surtout des connaissances déclaratives, basées sur des faits.

Or, il peut être hasardeux d'amener l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage dans une approche où l'apprentissage par la découverte sans guide peut mener cet élève dans des erreurs de base dans la construction de ses connaissances. Aussi, l'enseignement direct ou explicite des stratégies cognitives ou métacognitives est jugé essentiel pour éviter de tomber dans ce piège (Harris et Pressley, 1992 :400; Moore, Rieth et Ebeling, 1996 :119; Swanson, 1999b :129).

Il est pertinent de rappeler que dans la réforme de l'éducation au Québec :

[...] beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 :5).

Giroux et Forget (2000 :35) confirment que depuis le début des années 1980, le ministère de l'Éducation du Québec a adopté la perspective cognitive, psycholinguistique et socioconstructiviste dans l'ensemble de ses programmes au secteur ordinaire et en adaptation scolaire.

Cette recherche considère donc particulièrement important de développer des approches pédagogiques adaptées aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage qui font appel à des stratégies jugées appropriées à cette clientèle en vue de les placer en situation de réussite. Les lignes suivantes vont maintenant porter sur le milieu de scolarisation de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage .

2.1.6 Difficultés graves d'apprentissage de l'élève : milieux de scolarisation

L'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage peut se retrouver dans des milieux de scolarisation fort différents : 1) l'inclusion en classe ordinaire; 2) l'intégration en classe spéciale ou classe à effectif réduit dans une école ordinaire; 3) l'intégration en classe-ressource dans une école ordinaire; 4) la ségrégation en classe spéciale dans une école spécialisée; 5) l'enseignement à domicile; et 6) la ségrégation en milieu fermé hors établissement scolaire (Goupil, 1997 :9). Les politiques des commissions scolaires et l'interprétation de la politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec (1999) laissent place à différents modèles.

L'inclusion d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en classe ordinaire demande l'intégration pédagogique à temps plein dans la classe ordinaire de chaque

élève ayant des besoins particuliers, la participation complète à la vie sociale de l'école, la participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage de la classe, la valorisation du caractère unique de chaque élève et l'individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de stratégies d'enseignement et de moyens d'évaluation variés (Vienneau, 2004 :129).

Cook, Tankersley, Cook et Landrum (2000 :116) mentionnent que l'attitude de l'enseignant face au concept de l'inclusion est directement liée à la qualité de l'éducation inclusive que les élèves recevront. Leurs travaux ont porté auprès de 70 enseignants du primaire et concluent que dans 28,5 % des cas, les élèves ayant des besoins particuliers en classe inclusive sont placés dans la catégorie « rejet » par leur enseignant (Ibid :127). Les autres catégories concrétisant l'attitude de l'enseignant face à l'élève ayant des besoins particuliers en classe inclusive, sont « indifférence », « concerné par » et « attachement », la catégorie « attachement » étant significativement sous-représentée et les catégories « rejet » et « concerné par » étant significativement surreprésentées.

Par ailleurs, trois méta-analyses, totalisant 74 recherches colligées par Baker, Wang et Walberg (1994-1995 :34), présentent des impacts légèrement positifs à l'inclusion sur le plan scolaire et social pour les élèves ayant des besoins particuliers. Les travaux de Staub et Peck (1994-1995 :39) qui ont interviewé parents et intervenants, précisent que les effets positifs des classes inclusives sont bénéfiques également aux élèves ordinaires qui sont en contact avec les élèves vivant une inclusion dans leur classe.

Vienneau (2004 :143) reprend les propos de Staub et Peck (1994-1995 :36) et résume en cinq grands thèmes les bénéfices potentiels de l'inclusion pour les élèves de la classe ordinaire : 1) réduction des appréhensions à l'égard de la différence; 2) meilleure connaissance de la réalité vécue par les élèves ayant des besoins particuliers et développement d'habiletés sociales; 3) amélioration de l'image de soi et meilleure

estime de soi; 4) contribution au développement moral et adoption de valeurs et principes personnels et 5) établissement de nouvelles amitiés. Les recherches de Vaughn et Klingner (1998 :79) appuient ce dernier élément et spécifient que les perceptions des élèves font qu'ils préfèrent la classe inclusive parce qu'elle est meilleure pour se faire des amis. De plus, Vienneau (2004 :133-134) cite Moore, Gilbreath et Maluri (1998) et conclut que la classe ordinaire est le milieu le moins restrictif pour la majorité des élèves ayant des besoins particuliers en misant davantage sur la qualité de l'enseignement reçu que sur le simple placement de l'élève.

Il est pertinent maintenant de voir en second lieu l'intégration des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en classe spéciale ou classe à effectif réduit dans une école ordinaire. Par delà la tendance claire des politiques ministérielles québécoises visant l'intégration en classe ordinaire des clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999 :24), il demeure des études qui rapportent que le placement d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en classe ordinaire est moins bien accepté par leurs pairs ou par leurs enseignants, provoque des attitudes négatives, pouvant conduire jusqu'au rejet de l'élève intégré (Gaudet, 1998 :220; La Greca, et Stone, 1990 :486-487; Pavri et Luftig, 2000 :12; Perlmutter, 1986 :341; Wenz-Gross et Siperstein, 1997 :192). Toutefois, les travaux de Pavri et Luftig (2000 :12) mettent en évidence que les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ne se sentent pas nécessairement moins compétents socialement que les élèves ordinaires.

D'autre part, Fuchs et Fuchs (1994-1995 :26) précisent que plusieurs associations américaines, dont l'*American Council on the Blind*, la *Commission on the Education of the Deaf*, le *Council for Children with Behavior Disorders*, le *Council for Exceptional Children* et le *Learning Disabilities Association*, endossent le placement en adaptation scolaire et rejettent implicitement ou explicitement l'inclusion totale.

Cependant, ces associations qui soutiennent l'idée du placement en adaptation scolaire reconnaissent l'inclusion comme un objectif à long terme, mais que le placement immédiat en classe ordinaire peut actuellement fermer des opportunités à plusieurs enfants ayant des besoins particuliers d'apprendre à lire, à écrire, à contrôler leurs comportements, à s'aimer eux-mêmes et à devenir responsables.

Dans le même sens, les travaux de Renick et Harter (1989 :636) portent sur la perception des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage quant à leurs compétences scolaires. En outre, les perceptions de leurs compétences scolaires en classe ordinaire ont tendance à être plus négatives durant les années du primaire vérifiées dans le groupe à l'étude, soit de la troisième à la septième année, contrairement aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en classe à effectif réduit. Ces travaux permettent de comprendre que ces élèves se perçoivent eux-mêmes comme étant beaucoup plus compétents sur le plan scolaire dans une classe à effectif réduit que dans une classe ordinaire. Cela concorde avec le fait que les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage se perçoivent plus négativement à cause de leurs difficultés scolaires lorsqu'ils sont placés avec des élèves ordinaires (Bear, Clever et Proctor, 1991 :423). Plus récemment, les travaux de Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen et Forgan (1998 :148) visent à comprendre les perceptions et les préférences des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage quant à la fréquentation en classe ordinaire ou dans une classe à effectif réduit. Certains préfèrent ne pas être intégrés en classe ordinaire. Les chercheurs interprètent leurs résultats en considérant le placement de chaque enfant intégré en classe ordinaire ou non de façon individuelle et en fonction de ses propres besoins. Toutefois, il convient de mentionner que cette étude ne fournit pas la description des valeurs éducatives et des pratiques privilégiées dans les classes ordinaires auxquelles l'élève fait référence.

Ainsi, Vaughn, Levy, Coleman et Bos (2002 :9) précisent que l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage profite davantage d'enseignement individualisé en classe à effectif réduit qu'en classe ordinaire, même si le temps passé en individuel est relativement bas. Pour sa part, Felton (2001 :125) pousse son opinion beaucoup plus loin en affirmant qu'enseigner à des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage est une tâche où l'enseignant doit être bien outillé pour reconnaître et traiter ces élèves, surtout lorsqu'ils ont une difficulté grave en lecture. Cela requiert une préparation spécialisée et un ensemble de mesures d'enseignement appropriées qui tombent hors de la portée d'une classe ordinaire. Pourtant, une étude longitudinale portant sur le suivi de plus de 12 000 jeunes de l'entrée à la maternelle jusqu'à la sortie du système scolaire québécois, révèle qu'une importante majorité d'élèves ayant des besoins particuliers, soit 65%, quittent les bancs d'école sans diplomation aucune. Ces élèves proviennent surtout des classes à effectif réduit (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007 :90). Il demeure pertinent de se questionner sur ces résultats peu enviables.

Les travaux de Zigmond (2003 :198) précisent que la classe ordinaire est le meilleur milieu pour apprendre ce que 90 % et plus des élèves ont besoin d'apprendre. Toutefois, les autres élèves ayant des besoins particuliers ont besoin d'apprendre quelque chose de différent parce ce que manifestement, ils n'apprennent pas ce que tous les autres apprennent ou ils apprennent différemment. Les interventions pour ce groupe d'élèves requièrent un investissement considérable en temps, en effort, et ils ont besoin d'un support plus large. Des services spécialisés leur sont nécessaires.

Le débat entre la classe ordinaire et la classe à effectif réduit n'est pas prêt de se clore. Mainzer, Deshler, Coleman, Kosleski et Rodriguez-Walling (2003 :6) présentent une ouverture intéressante entre l'enseignement du secteur ordinaire et celui de l'enseignement spécialisé. Ainsi, tous deux devraient avoir plus de temps pour collaborer et pour établir des communications claires avec l'autre s'ils veulent

être capables de rencontrer les besoins particuliers de l'élève (Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002 :220).

Dans le même ordre d'idées, Shade et Stewart (2001 :39) proposent une attitude positive entre les deux groupes d'éducateurs pour qu'ils puissent collaborer et travailler ensemble afin de répondre aux élèves ayant des besoins particuliers. Sasso (2001 :190) a une façon pertinente de rassembler, pour un temps, les protagonistes de l'enseignement spécial et de la classe ordinaire. En effet, il propose de fournir davantage de connaissances sur les élèves ayant des besoins particuliers aux enseignants des classes ordinaires et davantage de connaissances sur les classes ordinaires aux enseignants spécialisés en adaptation scolaire.

Finalement, trois autres modèles peuvent être employés comme type de scolarisation pour l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage. Il s'agit de la classe ressource dans une école ordinaire ou une école spéciale, de la ségrégation en classe spéciale dans une école spécialisée, et de la ségrégation en milieu fermé hors établissement scolaire. La classe ressource est associée, dans certains cas, à la classe spéciale ou classe à effectif réduit. Dans d'autres cas, la classe ressource correspond à une intégration pédagogique à temps partiel lorsque l'élève est retiré de la classe ordinaire pour rencontrer un professionnel ou un éducateur.

La méta-analyse de Vaughn et Klingner (1998 :86) auprès de huit recherches touchant 442 élèves de la troisième à la septième année du primaire et d'élèves du secondaire, montre que les perceptions des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage font qu'ils préfèrent majoritairement se trouver en classe ressource plutôt qu'en classe ordinaire parce que le travail est plus facile, plus agréable, qu'ils reçoivent l'aide dont ils ont besoin pour le faire et qu'ils trouvent possiblement plus facile de se concentrer et d'apprendre dans un lieu plus tranquille que la classe ordinaire.

La ségrégation en classe spéciale dans une école spéciale est un modèle que les commissions scolaires ont davantage tendance à délaissier dans le respect de la politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec (1999). L'école Jacques-Ouellet de la commission scolaire Marie-Victorin pour les élèves vivant avec une déficience visuelle est une exception. La ségrégation en milieu hospitalier ou sans entente MEQ-MSSS n'est pas utilisée pour l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage.

Les lignes précédentes montrent que l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage se retrouve dans différents milieux de scolarisation. Cette recherche retient toutefois la classe à effectif réduit pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Il semble que les attitudes des enseignants jouent un rôle important dans le développement des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

2.1.7 Attitudes de l'enseignant en classe ordinaire face à l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage

Une recension des écrits de Scruggs et Mastropieri (1996 :65) confirme que plus de la moitié des enseignants au secteur ordinaire et plus des deux-tiers des enseignants en adaptation scolaire sont d'accord que l'inclusion scolaire en classe ordinaire offre des bénéfices positifs aux élèves ayant des besoins particuliers. Cependant, seulement une minorité d'enseignants sont d'accord que la classe ordinaire soit le meilleur environnement pour les élèves ayant des besoins particuliers ou que l'inclusion à temps plein pourrait produire des bénéfices sociaux ou scolaires davantage que la classe ressource ou la classe spéciale.

Scruggs et Mastropieri (1996 :71-72) poursuivent leur analyse en mentionnant que seulement une faible majorité d'enseignants sont prêts à mettre en pratique l'inclusion dans leur propre classe. L'accord de cette implantation apparaît être directement en

lien avec le degré de sévérité des difficultés des élèves. Concrètement, un quart à un tiers des enseignants de cette étude déclarent qu'ils ont suffisamment de temps, d'entraînement, de personnes-ressources, de matériel pour implanter l'inclusion avec succès dans leur classe. La taille de la classe et le degré de sévérité des difficultés de l'élève vivant l'inclusion en classe ordinaire sont d'autres facteurs dont l'enseignant tient compte. En effet, les enseignants sont davantage prêts à inclure des élèves ayant des difficultés légères que des élèves ayant des difficultés graves, apparemment à cause de leur préoccupation de pouvoir continuer ou non leur mission auprès de la classe entière.

De même, les travaux de Bélanger (2003 :165) auprès de 24 enseignantes du primaire provenant de huit écoles de la région de Québec montrent que les enseignantes du primaire sont réticentes à l'implantation de modalités inclusives dans leur classe et ne croient pas que tous les élèves puissent fréquenter une classe ordinaire. Elles craignent de négliger les autres élèves et de ralentir le rythme de la classe. Les enseignantes du primaire identifient des avantages à l'inclusion comme le développement des habiletés sociales, l'estime de soi plus positive et l'ouverture à la différence. Elles se montrent ouvertes à l'inclusion de certains élèves si on diminue le ratio enseignant-élèves, s'il y a ajout de ressources humaines et matérielles, si elles ont du temps libre et si elles reçoivent une formation continue adéquate.

Pavri et Luftig (2000 :13) précisent que le simple placement d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage dans une classe inclusive n'est pas suffisant pour permettre une réelle inclusion sociale de ces élèves. Selon eux, l'attitude des enseignants face aux élèves vivant l'inclusion scolaire est le facteur le plus puissant pour favoriser l'acceptation par les pairs de l'élève en difficulté et le maintien de l'estime de soi.

Gaudet (1998 : 84), dans sa recherche, cite de nombreux auteurs qui soulignent les différences d'attitudes et de comportements d'un même enseignant en classe ordinaire envers divers types d'élèves ayant des besoins particuliers. Ces élèves faisant l'objet, de la part de leur enseignant, d'attitudes ou de comportements différents suivant le type de difficulté présenté. Ainsi, les attitudes des enseignants face à l'élève ayant un handicap sont significativement plus négatives que celles qu'ils manifestent face à l'élève ordinaire. La nature des handicaps est déterminante : les moins négativement perçus seraient les handicapés physiques, ensuite se retrouvent les enfants présentant des troubles d'apprentissage, et enfin, les attitudes les plus négatives seraient réservées aux élèves ayant un trouble affectif ou de comportement grave.

Gaudet (1998 :85) poursuit en précisant que les élèves qui éprouvent de légères difficultés d'apprentissage sont tout de même assez bien perçus et que les élèves ayant des troubles graves d'apprentissage sont plus rejetés surtout si des problèmes de comportement sont associés. Les résultats de l'enquête de Gaudet (1998 :161), réalisée auprès de 125 enseignants québécois en classe ordinaire au secteur primaire et au secondaire, montrent une attitude plutôt favorable à l'intégration des élèves ayant des troubles légers d'apprentissage, une déficience intellectuelle légère, un handicap auditif, un handicap visuel, un handicap physique ou qui sont séropositifs. À l'inverse, les attitudes des enseignants sont plutôt défavorables à une clientèle d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ou des problèmes multiples. Les travaux de Potvin (2005 :118) vont dans un sens similaire sur les attitudes des enseignants dans leurs relations avec les élèves en difficulté scolaire. Dans le même ordre d'idées, les travaux de La Greca et Stone (1990 :483) stipulent que les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage reçoivent plus d'attention négative de la part de leur enseignant en classe ordinaire ou sont souvent ignorés par leur enseignant (Coleman et Minnett, 1993 :242; Perlmutter, 1986 :339).

En somme, après positionnement de la notion d'apprentissage en milieu d'éducation, cette première section du cadre conceptuel de cette étude vient de documenter sur des conditions particulières touchant les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Elle a, entre autres, présenté quelques définitions, des facteurs responsables des difficultés de l'élève, des développements d'habiletés des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, différents milieux de scolarisation et des attitudes de l'enseignant face à l'élève en difficulté. La section suivante du cadre conceptuel traite maintenant de la lecture chez les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

2.2 Lecture

Dans cette section sur la lecture, cette recherche présente en premier lieu une définition générale de la lecture, l'engagement, la motivation et la compétence de l'élève en lecture, les types de difficultés d'apprentissage en lecture retrouvées chez l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage, et finalement, l'enseignement de la lecture aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

2.2.1 Lecture : définition

La lecture est perçue comme un processus de langage, un processus actif et interactif de communication (Giasson, 1995 :6). C'est une activité de nature cognitive qui permet de décoder et de comprendre le sens d'un texte. Braibant (1994 :175) propose la définition suivante :

La lecture est une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres activités.

À partir de quel moment est-il possible de considérer qu'un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en lecture? La vitesse de lecture a-t-elle une importance? Les travaux de Fuchs et Fuchs (1990 :441) établissent une relation étroite entre la lecture orale, le taux de lecture et la compréhension en lecture. D'autre part, Grossen et Carnine (1991 :333) précisent que lorsqu'un élève lit incorrectement plus de 5 % des mots d'un texte ou qu'un élève de troisième année lit moins rapidement que 100 mots par minute, alors cet élève éprouve des difficultés à décoder d'une façon suffisamment importante pour nuire à sa compréhension du texte.

Le tableau 2.1 tiré de Giroux et Forget (2000 :108) intitulé « Vitesse de lecture à haute voix en mots corrects, par minute, attendus au primaire par classe » présente un comparatif entre le Québec et les États-Unis. Les auteurs considèrent ces données documentées à titre indicatif; le lecteur devra donc les considérer comme des minimums. Ils ajoutent que l'aisance en lecture ou fluidité se situe autour de 100 mots par minute, comme l'affirment Grossen et Carnine (1991 :333). Giroux et Forget (2000 :108) situent cette aisance en lecture vers la troisième année, tout comme Giasson (1995 :180) et le National Research Council (1998 :211).

Tableau 2.1
Vitesse de lecture à haute voix en mots corrects, par minute,
attendue au primaire par classe

CLASSE	QUÉBEC	USA
1 ^{ère}	60	--
2 ^{ème}	70	94
3 ^{ème}	90	114
4 ^{ème}	120	118
5 ^{ème}	120	128
6 ^{ème}	150	--

Les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage font de gros efforts pour lire avec aisance et, trop souvent, cela mène à des difficultés de compréhension en lecture. La faiblesse sur le plan de la mémoire verbale est reconnue comme précurseur d'une fluidité faible en lecture (Boyer, 2002 :171; Wimmer, Mayringer et Landerl, 2000 :677).

En dépit d'une récente attention des chercheurs quant à la fluidité en lecture, le type d'interventions qui amènerait un développement de l'aisance en lecture et qui bénéficierait à la plupart des lecteurs éprouvant des difficultés n'est pas clairement établi. Chard, Vaughn et Tyler (2002 :386) ont toutefois effectué une analyse de 24 études. Leurs résultats suggèrent que les interventions visant à construire une fluidité en lecture inclut une lecture selon un modèle d'enseignement explicite.

Le développement des habiletés en lecture sont plus naturellement favorisées lorsque l'élève s'engage positivement face à la lecture que lorsqu'il possède une attitude négative face à celle-ci. Il est donc intéressant de s'attarder au phénomène de l'engagement de l'élève en lecture.

2.2.2 Engagement de l'élève en lecture

L'engagement en lecture est un processus continu chez l'élève qui s'améliore avec le temps. L'engagement de l'élève en lecture réfère à l'utilisation motivée de stratégies et de connaissances conceptuelles durant la lecture (Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson et McCann, 1998 :261).

Plusieurs chercheurs affirment sur la base de leurs travaux que le choix de l'élève dans une activité d'apprentissage comme la lecture a un effet positif sur certains aspects de son engagement sur le plan affectif en touchant son intérêt à ce moment, en lui procurant un sentiment de satisfaction ou un meilleur contrôle personnel

(Cordova et Lepper, 1996 :716; Schraw, Flowerday et Reisetter, 1998 :711). Il ne faut pas oublier que les choix de lecture des élèves peuvent cependant être influés par la famille, les enseignants et les pairs (Worthy, Patterson, Salas, Prater et Turner, 2002 :190). La motivation de l'élève face à la lecture est également un concept intéressant à analyser, la motivation étant liée à l'engagement de l'élève.

2.2.3 Motivation de l'élève face à la lecture

En ce qui a trait à la motivation de l'élève face à la lecture, deux études sont pertinentes à présenter. Il s'agit premièrement des travaux de Wigfield et Guthrie (1997 :421) qui mettent de l'avant deux construits à la base de cette motivation. Le premier réfère aux attitudes de l'élève face à la lecture, le second touche l'intérêt de l'élève à lire. Ces attitudes s'expriment par des sentiments personnels que l'élève possède face à la lecture et influent sur son engagement en lecture. L'intérêt de l'élève à lire touche la valeur intrinsèque que celui-ci accorde à la lecture et sa motivation. Les résultats obtenus par Wigfield et Guthrie (1997 :430) auprès d'élèves de quatrième et de cinquième année du primaire tendent à montrer que garçons et filles diffèrent dans leur motivation en lecture, les filles montrant généralement plus de motivation positive face à la lecture.

Finalement, Sweet, Guthrie et Ng (1998 :211) font état de recherches sur la perception des enseignants en lien avec la motivation de l'élève à lire. À ce titre, les enseignants croient que cette motivation peut être augmentée en favorisant la coopération de l'élève avec d'autres élèves, en lui fournissant des choix, en lui donnant des responsabilités, en lui procurant des tâches stimulantes et en l'encourageant à penser que le succès requiert des efforts. Ainsi, pour favoriser la motivation scolaire, les enseignants ont tendance à utiliser des techniques qui stimulent la curiosité de l'élève et qui encouragent les efforts en lecture et en écriture. Il est maintenant pertinent de s'attarder à la notion de compétence en lecture, particulièrement auprès des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

2.2.4 Compétence en lecture et difficultés graves d'apprentissage de l'élève

Braibant (1994 :176) dit qu'un élève devient compétent en lecture lorsqu'il est capable de décoder et de donner un sens à ce qu'il lit. Il définit la compétence en lecture comme étant :

[...] la combinaison de deux composantes nécessaires dont aucune n'est à elle seule suffisante. D'une part, la précision et la rapidité de la reconnaissance des mots conditionnent toute l'activité de lecture, car un bon niveau d'automatisation de ces processus est indispensable pour permettre au lecteur de consacrer le maximum des ressources cognitives aux processus de compréhension mais, d'autre part, l'habileté en lecture ne se réduit pas au simple décodage des mots; encore faut-il disposer des capacités cognitives et linguistiques nécessaires pour comprendre un message écrit.

Les élèves qui font l'expérience du succès, par exemple en lecture, se sentent plus compétents et sont plus faciles à s'engager dans cette activité, à fournir plus d'efforts, à persévérer face au défi et à réussir à de plus hauts seuils qu'ils se donnent (Bandura et Schunk, 1981 :586). Ainsi, encourager les efforts en lecture chez l'élève peut être bénéfique afin de développer sa motivation scolaire qui, à son tour, joue un rôle dans sa réussite. Les travaux de Wigfield et Guthrie (1997 :430) vont dans ce sens et établissent que la performance en lecture d'un élève est un important prédicteur de sa réussite scolaire en diminuant le redoublement scolaire et l'absentéisme.

Les deux composantes en lecture présentées par Braibant (1994 :176) ne semblent pas toujours maîtrisées par l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage. De fait, Swanson (1999a :504) présente la difficulté en lecture comme étant un des plus significatifs problèmes vécus par l'élève ayant des difficultés d'apprentissage. Pour sa part, Boyer (2002 :170) mentionne que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage manifestent habituellement une faiblesse dans le domaine des habiletés phonologiques. La maîtrise des habiletés phonologiques est importante sur le plan du décodage pour le jeune lecteur. De plus, les travaux de Rottman et Cross

(1990 :270) suggèrent que les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ne semblent pas employer adéquatement les stratégies expliquées par leur enseignant visant la compréhension en lecture.

Les dommages faits à l'élève qui se retrouve tôt en situation d'échec en lecture sont importants et les coûts à la société sont lourds. Les élèves qui ne réussissent pas à lire normalement en troisième année sont très susceptibles de ne pas terminer leurs études secondaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 :28) et demeurent de piètres lecteurs (Vaughn, Levy, Coleman et Bos, 2002 :10). Ils sont hautement à risque de délinquance juvénile et autres problèmes (Madden, Slavin, Karweit, Dolan et Wasik, 1993 :124). Il est donc important de développer la compétence en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

2.2.5 Difficultés d'apprentissage en lecture : définitions et typologie

Plusieurs expressions, dénominations sont employées dans les écrits scientifiques anglophones et francophones pour illustrer un élève qui présente des difficultés d'apprentissage en lecture. À titre d'exemple, les appellations de lecteur peu performant (*low achieving reader, low performing reader*) (Fletcher, Shaywitz, Shankweiler, Katz, Lieberman, Stubing, Francis, Fowler et Shaywitz, 1994; Stanovich, 1986), de lecteur faible ou piètre lecteur (*poor reader*) (Catts, Hogan et Fey, 2003; O'Connor, Bell, Harty, Larkin, Sackor et Zigmond, 2002; Stanovich, 1986; Vellutino, Scanlon et Lyon, 2000), de difficulté en lecture (*difficulty reading*) (Bender, 1995; National Research Council, 1998; O'Connor, Bell, Harty, Larkin, Sackor et Zigmond, 2002; Sofie et Riccio, 2002), de difficultés graves en lecture (*reading disability, reading deficit*) (Fletcher, Shaywitz, Shankweiler, Katz, Lieberman, Stubing, Francis, Fowler et Shaywitz, 1994; National Research Council, 1998; Rankhom, England, Collins, Lockavitch et Algozinne, 1998; Share et Silva, 2003; Simmons, 1992; Sofie et Riccio, 2002; Stanovich, 1986; Swanson et Alexander, 1997; Vellutino, Scanlon et Lyon, 2000) et de dyslexie (*dyslexia*)

(Bender, 1995; Boyer, 2002; Catts, Hogan et Fey, 2003; National Research Council, 1998; Simmons, 1992) sont employées selon les auteurs.

Dans un souci de clarification dans le cadre de cette recherche, il est pertinent de retenir deux appellations pour reconnaître les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture : 1) difficulté grave en lecture, et 2) lecteur peu performant. Il est également utile d'utiliser l'expression « dyslexie ».

Il faut préciser que les deux premières appellations présentent davantage des tendances sur un continuum que des groupes distincts comme le montre la recherche de Fletcher, Shaywitz, Shankweiler, Katz, Lieberman, Stubing, Francis, Fowler et Shaywitz (1994 :18). En effet, leurs travaux tentent de différencier l'élève éprouvant des difficultés graves en lecture du lecteur peu performant, à partir de neuf variables liées à la compétence en lecture. C'est avec un succès mitigé qu'ils ont établi cette distinction selon qu'il y ait ou non une différence marquée de l'élève entre son test de performance en lecture et son test d'intelligence. Par exemple, l'élève éprouvant des difficultés graves en lecture avait un résultat plus élevé à son test d'intelligence qu'à son test de lecture. Pour sa part, le lecteur peu performant avait peu de différence entre son test d'intelligence et son test de performance en lecture, les résultats étant faibles dans les deux cas. Leurs travaux précisent toutefois que l'habileté phonologique de l'élève demeure un précieux indicateur sur la différence entre celui qui possède une lecture diminuée et celui qui vit moins de troubles en lecture en ce qui a trait à la définition de la difficulté grave en lecture (Fletcher, Shaywitz, Shankweiler, Katz, Lieberman, Stubing, Francis, Fowler et Shaywitz, 1994 :7).

L'identification usuelle d'un élève ayant une difficulté grave en lecture peut se faire à partir de tests normalisés montrant la différence en terme d'écart significatif entre la performance de l'élève à un test d'intelligence et sa performance à un test de lecture. Simmons, Fuchs, Fuchs, Mathes et Hodge (1995 :392) ajoutent l'insertion dans le

plan d'intervention de l'élève pour la reconnaissance d'une difficulté grave en lecture.

Il est intéressant de noter les travaux de Vellutino, Scanlon et Lyon (2000 :238) qui suggèrent que la mesure de l'intelligence compte pour 10 % à 35 % de la variance de la mesure de la réussite en lecture. D'autre part, les habiletés phonologiques, le décodage et la mémoire verbale peuvent servir à établir une distinction entre les catégories de lecteurs. Ainsi, une recension des écrits effectuée par Sofie et Riccio (2002 :240) suggère que l'emploi de mesures alternatives basées sur l'habileté phonologique ou sur des mesures d'habiletés de base en lecture, sont des indicateurs valides pour reconnaître un élève en difficulté grave en lecture et fournissent des informations correctes à la place ou en ajout aux tests normalisés.

De plus, il est pertinent de noter que les travaux de Share et Silva (2003 :4) portant sur plus de 900 élèves de 11 ans ont montré que les tests diagnostiques mesurant la réussite en lecture offraient un biais systématique en surestimant les garçons et sous-estimant les filles. Ces tests dépistent donc plus de garçons en difficultés graves de lecture alors que la prévalence est sensiblement la même pour les garçons et les filles (Wadsworth, DeFries, Stevenson, Gilger et Pennington, 1992 :1237). Il est à noter toutefois que les milieux scolaires réfèrent jusqu'à trois fois plus de garçons que de filles vers l'adaptation scolaire pour des difficultés en lecture, probablement dû à la faible moyenne des résultats en lecture des garçons (Badian, 1999 :140; Wadsworth, DeFries, Stevenson, Gilger et Pennington, 1992 :1236).

Enfin, l'expression présentant l'élève comme étant un lecteur peu performant s'identifie chez l'élève qui possède à la fois un faible seuil de performance en lecture et une faible performance à un test d'intelligence qui peut correspondre à une lenteur ou une déficience intellectuelle légère (Fletcher, Shaywitz, Shankweiler, Katz, Lieberman, Stubing, Francis, Fowler et Shaywitz, 1994 :6-7).

Après clarification des concepts de difficulté grave en lecture et de lecteur peu performant, il est pertinent d'aborder la notion de dyslexie. Le terme « dyslexie » a beaucoup été employé durant les années 1960 à 1980 tant par le monde médical que le monde des professionnels scolaires. Ce terme a perdu de la popularité lorsque la théorie des préalables instrumentaux fut invalidée. L'appellation « trouble de la lecture » a alors été mise de l'avant par l'*American Psychiatric Association* (1996 :58) qui reflétait la même problématique que la dyslexie.

Le *National Research Council* (1998 :88) attribue le terme « dyslexie » à l'élève qui éprouve des difficultés graves en lecture. De plus, Boyer (2002 :164) présente une définition de la dyslexie correspondant davantage à l'élève qui éprouve des difficultés graves en lecture, qu'au lecteur peu performant : « La dyslexie fait encore référence à un rendement faible en lecture malgré une intelligence normale ou supérieure à la normale, des opportunités adéquates d'apprentissage et en l'absence de troubles sensoriels ».

De même que pour la difficulté grave en lecture, l'observation d'un écart important entre les aptitudes intellectuelles et le seuil d'habiletés en lecture, selon l'âge du sujet, demeure le principal critère d'identification de la dyslexie (*American Psychiatric Association*, 1996 :60). Suite à ces considérations et pour des raisons pratiques, le chercheur associera le terme « dyslexie » aux difficultés graves en lecture. Cette recherche emploie donc l'expression « difficultés graves en lecture » en remplacement des termes « dyslexie » et de « trouble spécifique en lecture » toujours utilisés par certains chercheurs.

2.2.6 Difficultés graves en lecture de l'élève : constats

Stanovich (1986 :381) propose le concept de l'effet Matthieu pour l'élève ayant une difficulté grave en lecture. Ainsi, tout au long de sa scolarisation, le fossé va

continuer à s'élargir entre l'élève ayant une difficulté grave en lecture qui aura de faibles progrès par rapport au bon lecteur. L'élève faible en lecture en première année scolaire aura tendance à demeurer faible lecteur dans les années subséquentes (Torgesen, Wagner et Rashotte, 1994 :283). Ce concept réfère à l'évangile selon Saint-Matthieu (XXV, 29-30) où il est dit que le riche s'enrichit et le pauvre s'appauvrit. Un résultat possible de l'effet Matthieu de Stanovich (1986) est que les carences en lecture d'un piètre lecteur pourraient conduire à affecter son potentiel intellectuel (Catts, Hogan et Fey, 2003:162).

Cependant, les travaux de Scarborough et Parker (2003 :57) affirment que l'effet Matthieu en lecture est un phénomène limité dans le temps qui émerge vers la deuxième ou la troisième année scolaire sans affecter vraiment les années subséquentes pour la plupart des élèves ayant une difficulté grave en lecture.

Une étude longitudinale sur deux ans de Snowling, Defty et Goulandris (1996 :653) montre que des élèves ayant une difficulté grave en lecture ont fait très peu de progrès en lecture en comparaison avec deux groupes contrôle. Le premier groupe témoin est composé d'élèves ayant le même âge que le groupe expérimental, alors que l'autre groupe témoin est composé d'élèves plus jeunes qui correspond au niveau de lecture de départ du groupe expérimental. Les participants du groupe expérimental possédaient une audition et une vision normale, n'avaient pas de déficience langagière sévère ou de troubles émotionnels, mais un retard évalué à 18 mois en lecture.

De même, une recherche longitudinale effectuée par Lyon (1998, cité dans Vaughn, Levy, Coleman et Bos, 2002 :11) montre que les trois quarts des enfants qui luttent encore pour apprendre à lire rendus en troisième année auront encore des difficultés en lecture à la fin de leur secondaire. Finalement, Simmons (1992 :67) affirme qu'une difficulté grave en lecture est un problème chronique et envahissant qui doit être pris comme une condition sévère requérant des besoins intensifs et immédiats.

2.2.7 Difficultés graves en lecture de l'élève : causes

Le *National Research Council* (1998 :103) présente des facteurs de risque pour l'élève pouvant le mener à une difficulté grave en lecture. Il s'agit de la déficience intellectuelle, la déficience auditive, les otites chroniques, les difficultés langagières, le déficit d'attention avec hyperactivité.

Pour sa part, Boyer (2002 :166) s'appuie sur une douzaine de recherches anglophones et suggère que la faiblesse de l'accès à la mémoire verbale peut nuire à l'apprentissage de la lecture puisque cet apprentissage fait appel à la mémorisation et à l'accès automatisé aux sons représentés par des symboles graphiques. Boyer (2002) ajoute que la mesure de l'accès à la mémoire verbale est un bon prédicteur de l'apprentissage ultérieur de la lecture comme l'est la mesure des habiletés phonologiques.

Pour leur part, Nicolson et Fawcette (1999, cités dans Catts, Gillispie, Leonard, Kail et Miller, 2002 :509) précisent que la vitesse d'accès au processus d'information est la cause première des difficultés graves en lecture. Dans le même ordre d'idées, O'Shaughnessy et Swanson (2000 :257) attestent avec fortes références que la cause première de la difficulté grave en lecture de la majorité des élèves est liée à un processus phonologique déficient qui interfère dans le développement des habiletés phonologiques telles que le décodage et la mémoire verbale (Torgesen, Wagner et Rashotte, 1994 :284). Les recherches de Compton (2002 :201) vont également dans ce sens et ajoutent les processus orthographiques comme pouvant être moins bien intégrés chez l'élève ayant une difficulté grave en lecture. Giasson (1997) parle, pour sa part, du rôle de la conscience phonologique dans les difficultés du début d'apprentissage de la lecture de l'élève. La conscience phonologique étant l'habileté consciente de l'élève à manipuler oralement les rimes, syllabes, phonèmes qui composent les mots.

De façon plus générale, les travaux de Swanson et Alexander (1997 :155) expliquent que les élèves ayant une difficulté grave en lecture reflètent possiblement une déficience sur le plan de leurs processus cognitifs en comparaison à des habiles lecteurs. S'appuyant sur d'autres recherches, les mêmes auteurs (1997 :128) proposent que les difficultés graves en lecture sont liées aux habiletés phonologiques, orthographiques, sémantiques, métacognitives et mémorielles de l'élève.

Tout en ayant maintenant un cadre général sur les constats et les causes des élèves ayant une difficulté grave en lecture, il convient de traiter de l'enseignement de la lecture à cette clientèle. Dans les lignes qui suivent, il sera question des modèles d'enseignement et, tout particulièrement de l'enseignement explicite en lecture auprès des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

2.2.8 Enseignement de la lecture aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage

Comme il a été mentionné antérieurement, les travaux de Swanson (1990 :31) suggèrent que l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage utilise des stratégies qui lui sont propres et différentes de l'élève ordinaire. De fait, l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage peut ne pas être en mesure de reconnaître les stratégies que son enseignant lui enseigne. L'enseignant a donc avantage à employer un enseignement où les procédures et mesures correctives sont intensives et explicites (Rabren et Darch, 1996 :179).

Joyce, Weil et Calhoun (2000 :13) présentent les modèles d'enseignement comme étant des descriptions de l'environnement d'apprentissage. Ces descriptions ont plusieurs utilités, allant de la planification des curriculums, des cours, des unités et des leçons en passant par le matériel didactique jusqu'aux programmes assistés par

ordinateurs. Parce que ces modèles fournissent des outils d'apprentissage aux élèves, ils sont uniquement assortis au développement de programmes.

Goupil et Lusignan (1993 :169) précisent que la majorité des définitions de modèles d'enseignement supposent que l'enseignant utilise, par exemple, des stratégies sur le choix des objectifs d'apprentissage, l'organisation du contenu, les démarches d'apprentissage, l'interaction avec les élèves, le matériel didactique. L'élève utilise des stratégies cognitives et métacognitives pour gérer son processus d'apprentissage, acquérir des connaissances ou des habiletés.

Joyce, Weil et Calhoun (2000) présentent une typologie comprenant quelques 26 modèles d'enseignement qu'ils regroupent en cinq familles : 1) sociaux; 2) axés sur le processus d'information; 3) axés sur la personne; 4) comportementaux; et 5) appliqués. Dans la famille de modèles d'enseignement axés sur un système comportemental, il y a lieu de noter l'enseignement direct.

Méthode inconnue au Québec, l'enseignement direct (*direct instruction*) semble s'inscrire à contre-courant des modèles d'enseignement qui prévalent en pédagogie québécoise. Ainsi, le modèle de l'enseignement direct s'inscrit dans une tradition scientifique où tout matériel didactique produit exige que chaque leçon doit être soumise à une vérification systématique auprès d'élèves d'âges et d'habiletés variés. Le contenu est très structuré avec tests diagnostiques et activités rééducatives. C'est un enseignement axé sur la pratique intensive et répétée où les élèves répondent verbalement à leur enseignant d'une seule voix. La séquence des leçons est très structurée avec les consignes et les explications que doit donner l'enseignant (Giroux et Forget, 2000 :121-129).

Plusieurs auteurs désignent également l'enseignement direct sous l'appellation « enseignement explicite » (Giasson, 1990 :27; Goupil et Lusignan, 1993 :173;

Rosenshine et Stevens, 1986 :376; Simmons, Fuchs, Fuchs, Mathes et Hodge, 1995 :387; Troia et Graham, 2002 :290). Il est à noter que d'autres auteurs associent l'enseignement explicite à l'enseignement stratégique (Cloutier, 1993 :39; Ouellet, 1997 :4). Pour leur part, Giroux et Forget (2000 :99) précisent que l'enseignement explicite est issu de l'enseignement direct : « ...l'enseignement explicite ressort à l'enseignement direct, bien qu'il s'en distingue par sa centration sur le raisonnement qu'il entend enseigner tel quel à l'enfant ».

Comme mentionné précédemment, la majorité, soit 80 %, des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ont des difficultés graves en lecture (National Research Council, 1998 :89; Rankhom, England, Collins, Lockavitch et Algozinne, 1998 :307). Boyer (2002 :170) précise que ces faiblesses se retrouvent dans le domaine des habiletés phonologiques en lien étroit avec le décodage. Certains élèves éprouvent également des difficultés en compréhension.

Or, Swanson (1999a) a effectué une méta-analyse sélectionnant 92 recherches en enseignement correctif de la lecture où il ressort que le type d'intervention le plus efficace pour développer la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage intègre l'enseignement stratégique ou explicite de la compréhension en lecture jumelé à un enseignement direct sur le plan du décodage. D'ailleurs, Boyer (2002 :172) recommande d'intervenir dans ce sens auprès de tous les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Les travaux de Vaughn, Levy, Coleman et Bos (2002 :4) vont dans le même sens. Pour leur part, Archambault et Chouinard (1996 :89) affirment que l'enseignement de stratégies d'apprentissage doit faire appel à un enseignement direct et explicite.

L'enseignement explicite est issu de la psychologie cognitive et comportementale. Selon Rosenshine (1987, cité dans Simmons, Fuchs, Fuchs, Mathes et Hodge, 1995 :388), l'enseignement explicite demande une présentation directe, systématique de

l'information donnée par l'enseignant à l'élève. Les principales composantes de l'enseignement explicite sont : 1) l'enseignement par petites étapes; 2) le guidage des élèves par l'enseignant durant les pratiques initiales; et 3) l'offre aux élèves de pratiques amenant un haut taux de réussite suite aux explications de l'enseignant. L'élève apprendrait plus lorsque l'enseignant pratique l'enseignement explicite. Ce modèle d'enseignement représenterait potentiellement une méthode qui permettrait aux enseignants de mieux répondre aux besoins en lecture d'élèves ayant une difficulté grave en lecture et d'élèves peu performants en lecture (Simmons, Fuchs, Fuchs, Mathes et Hodge, 1995 :389).

Plusieurs recherches précisent que l'enseignement explicite en lecture par modelage et par l'utilisation de stratégies d'enseignement, individuellement ou en petits groupes, pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage référés tôt en adaptation scolaire, fournit les outils nécessaires à plusieurs jeunes afin d'acquérir les habiletés en lecture comme la conscience phonologique, les principes alphabétiques, le décodage, la fluidité et la compréhension (Mc Cray, Vaughn et Neal, 2001 :18; Torgesen, Wagner et Rashotte, 1994 :284; Vaughn, Levy, Coleman et Bos, 2002 :4; Vaughn et Linan-Thompson, 2003 :142).

De plus, Cartier (2003 :173) reconnaît comme intervention efficace l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage en contexte de classe pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 :29). Pour leur part, Troia et Graham (2002 :290) ajoutent que l'utilisation de stratégies en enseignement explicite serait favorable au développement de l'écriture auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en quatrième et cinquième année du primaire.

L'enseignement explicite de la compréhension en lecture développé par Boyer (1993 :27) se compose de microhabiletés, de macrohabiletés et d'habiletés

métacognitives. L'enseignement explicite d'une habileté est un enseignement qui vise à rendre le plus visible possible la démarche et la structure associées à l'exercice de l'habileté. L'approche de Boyer combine les stratégies cognitives ou cognitivobéaviorales, ainsi que des activités de lecture et d'écriture (Giroux et Forget, 2000 :99). Parmi les stratégies utilisées en enseignement explicite et développées par Boyer (1993), cette recherche retient les microhabiletés, compte tenu du seuil de lecture des participants à la recherche. Les habiletés métacognitives sont favorisées par le rappel fréquent des habiletés à réaliser (Boyer, 1993 :31). L'utilisation des stratégies sur les microhabiletés en lecture auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage favorisent le décodage et la compréhension en lecture.

Il est également possible de synthétiser l'enseignement explicite en fonction des trois types de connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche : 1) les connaissances déclaratives; 2) les connaissances procédurales; et 3) les connaissances pragmatiques. Ce sont les « quoi », « pourquoi », « comment » et « quand » auxquels l'élève s'attarde (Giasson, 1990 :31). Cela correspond à la démarche d'enseignement explicite de Boyer (1993). Cette démarche vise à faciliter la compréhension en lecture de l'élève. Le quoi vise à découvrir ce qu'est la stratégie utilisée en enseignement explicite. Le pourquoi de la démarche veut faire comprendre à l'élève ce que donne la stratégie utilisée pour faciliter la compréhension en lecture et rendre la lecture orale plus intéressante et agréable. Le quand veut connaître les conditions d'applications de l'exercice à réaliser. Le comment veut découvrir la procédure de la stratégie utilisée.

En somme, cette deuxième section de ce cadre conceptuel vient de traiter du concept de lecture touchant particulièrement les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. La section suivante du cadre conceptuel présente maintenant une approche d'enseignement-apprentissage en éducation. Il s'agit de l'approche expérientielle développée par Côté (1998).

2.3 Approche expérientielle en éducation

Cette section sur l'approche expérientielle présente en premier lieu les fondements du modèle, sa taxonomie, le processus d'apprentissage significatif et le programme d'éducation expérientielle en lecture.

2.3.1 Fondements du modèle expérientiel en éducation

L'approche expérientielle de l'apprentissage visant l'intégration des dimensions cognitives, socioaffectives et comportementales de l'éducation et le développement de la personne a subi les influences de divers courants en psychologie de l'éducation. Ces modèles théoriques sont, entre autres, l'approche de la *confluent education* structurée à l'Université de Californie au début des années 1970 (Brown, 1971, cité dans Côté, 1998 :7; Brown, Yeomans et Grizzard, 1976, cité dans Côté, 1998 :7) et l'approche humaniste de l'éducation (Aspy et Roebuck, 1978, cité dans Côté, Khanh Tran, Cook et Lavoie, 1990 :897; Carkhuff et Berenson, 1977, cité dans Côté, Khanh Tran, Cook et Lavoie, 1990 :897; Weinstein et Fantini, 1970, cité dans Côté, Khanh Tran, Cook et Lavoie, 1990 :897) qui empruntent leurs fondements en partie à la théorie gestaltiste (Côté, 1998 :7).

Dans le contexte d'une approche expérientielle de l'apprentissage, apprendre, c'est d'abord vivre un changement intérieur qui se manifeste par l'acquisition d'une nouvelle représentation mentale, à laquelle sont associées des réactions sous forme, entre autres, de sensations et d'émotions (Côté, 1998 :18).

L'approche expérientielle de Steinaker et Bell (1979 :2), développée au Québec par Côté (1998), vise le développement de l'ensemble de la personne en favorisant son engagement conscient et volontaire.

[...] l'apprenant réinvestit ses acquis en les incorporant d'une étape à l'autre, ce qui lui permet de les approfondir et de les réorganiser, de façon à former un noyau de connaissances qui devient de plus en plus complexe. Cette taxonomie exige alors une implication entière de l'apprenant, qui est amené à vivre l'apprentissage en l'expérimentant au niveau cognitif (pour le comprendre), au niveau affectif (pour le sentir) et au niveau comportemental (pour adopter des comportements appropriés). (Saint-Pierre, 1995 : 22-23)

De plus, l'approche expérientielle s'insère au sein de la réforme scolaire vécue au Québec. En effet, elle s'inscrit dans une perspective de succès du plus grand nombre d'élèves possible (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999 :17) et dans une pédagogie centrée sur l'apprentissage et qui permet à l'élève d'évaluer, entre autres, ses démarches d'apprentissage, et où l'apprentissage devient l'objectif vers lequel tendent toutes les énergies (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 :6).

2.3.2 Taxonomie expérientielle

Le processus expérience et apprentissage se réalise en une taxonomie expérientielle décrite par Steinaker et Bell (1979). Cette approche taxonomique est fondée sur une ordonnance et une classification de cinq étapes d'apprentissage qui se manifestent dans des changements continus de comportement de l'apprenant. Il s'agit de l'ouverture, la participation, l'identification, l'intériorisation et la dissémination (Côté, 1998 :102; Steinaker et Bell, 1979 :51).

Une personne devient d'abord consciente de la possibilité de vivre une expérience (**Ouverture**), elle s'y engage (**Participation**), elle s'y attache intellectuellement et émotivement (**Identification**) et cette expérience en arrive à influencer sa vie (**Intériorisation**) au point qu'elle cherche à convaincre d'autres personnes d'entreprendre une expérience semblable à la sienne (**Dissémination**). (Lavoie, 1992 :135).

Le tableau 2.2 de la page suivante présente les cinq niveaux de la taxonomie expérientielle de Steinaker et Bell (1979). De plus, chaque niveau de la taxonomie expérientielle comprend des sous-étapes développées par Côté (1998 : 239).

Tableau 2.2
Étapes de la taxonomie expérientielle

Niveau	Sous-niveau
1. Ouverture	Perception Réponse Disposition.
2. Participation	Représentation Modification
3. Identification	Renforcement Émotion Personnalisation Partage
4. Intériorisation	Expansion Valeur intrinsèque
5. Dissémination	Témoignage Incitation

2.3.3 Processus d'apprentissage significatif

L'approche expérientielle de l'apprentissage et de l'éducation favorise un apprentissage significatif en un processus faisant appel à l'ensemble de la personne. De plus, ce processus a plus de chances de se réaliser si la personne fait l'expérience de l'objet d'apprentissage plutôt que de recevoir l'information d'un médium d'enseignement qu'elle aura à traiter (Côté, 1998 :101).

Côté (1998 :56) place trois conditions pour qu'il y ait apprentissage significatif en classe. La première se rapporte à l'importance du degré de signification logique des contenus ou de l'objet d'apprentissage. La seconde considère l'importance pour l'apprenant de posséder des idées ou des significations connues pertinentes servant de point d'ancrage à la nouvelle idée. La troisième stipule l'importance de la volonté d'apprendre de façon significative, par l'établissement de relations pertinentes entre

les idées connues, dans la structure cognitive de l'apprenant, avec la représentation abstraite d'une nouvelle expérience d'apprentissage. Côté (1998) parle de cohérence pour l'élève, du pourquoi, du comment et du vouloir apprendre.

Au Québec dans les universités, plusieurs thèses de doctorat et mémoires de maîtrise ont leurs bases fondées sur les travaux de Côté (1998) en ce qui a trait à l'approche expérientielle. Il est intéressant de mentionner certaines thèses doctorales en éducation : 1) celle de Larouche (2002) sur le « processus de transformation de la conscience de soi et de l'estime de soi observé par le médium du dessin comme élément d'un programme d'éducation expérientielle chez des femmes adultes »; 2) celle de Ouellet (2001) sur « les effets d'un programme d'éducation expérientielle à la communication par la musique auprès d'une clientèle en déficience intellectuelle »; 3) celle d'Alaoui (1998) sur la « métacognition et la construction de connaissances chez des élèves en difficulté d'apprentissage »; et 4) celle de Lavoie (1992) sur « une approche expérientielle d'apprentissage et d'enseignement moral visant l'intégration des compétences pertinentes à l'agir moral dans des classes du primaire ». Il est pertinent de faire l'analyse de la scientificité de chacune de ces quatre thèses.

La thèse de Larouche (2002) s'attarde sur la conscience de soi et l'estime de soi de huit femmes adultes lors d'un atelier expérientiel de croissance personnelle. L'âge moyen des participantes était de 39 ans et, sauf une exception, elles provenaient d'un milieu à revenu moyen très scolarisé. Les buts de l'étude sont d'établir des liens existant entre le dessin, la conscience de soi et l'estime de soi des participantes dans le cadre d'un programme d'éducation expérientielle. Les huit femmes ont participé à l'expérimentation qui s'étendait sur 15 semaines. Les outils de collecte de données étaient qualitatifs et quantitatifs, à savoir: 1) une adaptation d'un journal de bord; 2) des dessins spontanés et rapports synthèses des participantes; 3) une analyse de contenu; 4) les tests d'estime de soi de Rosenberg (1965 : cité dans Larouche, 2002); et 5) les tests de sous-niveaux de la taxonomie expérientielle développée par Côté

(1998 : cité dans Larouche, 2002). Les résultats de la recherche font principalement ressortir des transformations dans la conscience de soi reliées au dessin et une augmentation de l'estime de soi des participantes.

La thèse de Ouellet (2001) porte sur les effets d'un programme d'éducation expérientielle à la communication par la musique auprès d'une clientèle d'adultes ayant une déficience intellectuelle et ayant des problèmes graves de communication. Le but de l'étude est d'expérimenter une approche expérientielle et créative visant à améliorer les habiletés et compétences de communication des intervenants et des participants au programme d'éducation expérientielle. Un total de 49 participants, regroupés dans un groupe témoin (15 participants dont un sous-groupe appartient au groupe d'âge 21 – 35 ans et un sous-groupe appartient au groupe d'âge 35-50 ans) et un groupe expérimental (34 participants répartis en cinq sous-groupes; trois sous-groupes appartiennent au groupe d'âge 35-50 ans; un sous-groupe appartient au groupe d'âge 50-65 ans; un sous-groupe appartient au groupe d'âge 21-35 ans), ont participé à l'expérimentation du programme expérientiel qui durait 16 semaines. Les outils de collecte de données sont de nature quantitative et qualitative, soit : 1) la grille d'évolution d'objectifs de Pilon, Arsenault et Lachance (1991 :cités dans Ouellet, 2001); 2) une adaptation du questionnaire sur les habiletés de communication de Tremblay, Beaudet, Jacques et Simard (1997 : cités dans Ouellet, 2001); 3) le portfolio du sujet; 4) le journal de bord de l'intervenant; et 5) les entrevues des intervenants. Les résultats de la recherche font principalement ressortir une amélioration des habiletés de communication des sujets, une attention plus soutenue et un intérêt à entrer en relation de la part des sujets.

En ce qui a trait à la thèse d'Alaoui (1998), elle a pour but principal la compréhension des difficultés des élèves de la sixième année du primaire face à des tâches en lecture. Elle est réalisée auprès de cinq élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage dont l'âge moyen se situe à 12 ans. Elle traite de la métacognition et de la

construction de connaissances en lecture et en mathématiques. Cinq élèves de sixième année du primaire ont participé à l'étude qui s'étendait sur quatre semaines. Les outils de collecte de données sont qualitatifs : 1) profils scolaires des élèves; 2) tâches en mathématiques, en lecture et en écriture; 3) analyse des tests diagnostiques; 4) grille de codage et analyse de données; et 5) taxonomie du processus d'éducation expérientielle. Les résultats de recherche font principalement ressortir une relation cohérente entre la réussite de la tâche et une démarche pertinente de l'élève en difficulté d'apprentissage. Ici, l'approche expérientielle vécue par les élèves présente une démarche pertinente pour ces élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage.

La thèse de Lavoie (1992) touche deux groupes comptant au total 254 élèves au secteur primaire. Le but de l'étude est de décrire les fondements, l'expérimentation et les résultats d'une démarche d'apprentissage et d'enseignement moral structurée à partir d'un programme d'éducation expérientielle. Les outils de collecte de données sont quantitatifs et résultent de la taxonomie expérientielle. Les résultats de recherche font principalement ressortir que les dimensions progressives et cumulatives de cette taxonomie sont vérifiées davantage avec le premier groupe dans le module sur le respect des différences des goûts, de talents et des habiletés des personnes que sur le deuxième groupe dans le module traitant de la capacité de faire la différence entre des faits d'ordre corporel, psychologique ou social.

En somme, ces quatre thèses doctorales ont toutes développé un programme d'éducation expérientielle qui a contribué aux résultats de chacune des recherches. Ces thèses ont également permis l'avancement des connaissances en éducation et l'amélioration de la pratique éducative. Or, il n'existe pas de recherche touchant le développement de compétences en lecture auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire utilisant un programme d'éducation expérientielle et basé sur des stratégies d'enseignement explicite.

Cela semble être une lacune puisque l'approche expérientielle de Côté (1998) pourrait être prometteuse en ce sens qu'elle devient une alternative pour l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage et trop souvent confronté à l'échec. Cette approche place l'élève dans une situation de changement de comportement à l'intérieur d'une démarche organisée, séquentielle et en lui faisant vivre ainsi des expériences d'apprentissage en lecture. Devant ces faits, la présente étude souhaite aller plus loin et élaborer des stratégies d'intervention permettant à l'apprenant de vivre des expériences d'apprentissage significatif en lecture selon l'approche développée par Côté (1998). Il est maintenant pertinent de présenter le programme d'éducation expérientielle basé sur des stratégies d'enseignement explicite en lecture auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au deuxième cycle du secteur primaire.

2.3.4 Programme d'éducation expérientielle en lecture

La taxonomie de l'approche expérientielle élaborée par Steiner et Bell (1979) et développée par Côté (1998) a été retenue pour les fins de la présente recherche. Elle s'appuie sur cinq niveaux et 13 sous-niveaux de développement progressifs et cumulatifs. Elle vise à favoriser le développement de compétences en lecture auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Les activités expérientielles d'enseignement-apprentissage visent à favoriser une participation active de l'élève en permettant l'utilisation active des acquis des expériences passées en vue d'éclairer le développement de compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage et ainsi orienter le changement visé.

L'éducation expérientielle est une façon de faciliter l'acquisition des connaissances et des habiletés recherchées. L'éducation expérientielle permettra éventuellement de découvrir de nouvelles façons d'apprendre pour l'élève et de stimuler les interactions « élève-enseignant-environnement » en mettant en place des conditions

socioaffectives susceptibles de favoriser le développement de compétences en lecture (Côté, 1998 :99).

Le modèle expérientiel de Côté (1998) est utilisé en raison de sa clarté et de sa précision dans l'opérationnalisation des étapes et sous-étapes du développement des habiletés visées. Le programme d'éducation expérientielle vise l'intégration des étapes d'apprentissage permettant la généralisation et le transfert des habiletés observables. Tout comme le mentionne Ouellet (2001 :69), l'élève doit réussir à un seuil minimal chaque sous-étape pour continuer sa démarche.

Les cinq prochains tableaux présentent l'opérationnalisation du développement de compétences en lecture de l'élève selon chacune des étapes de l'approche expérientielle. Ainsi, le tableau 2.3 de la page suivante présente le processus de développement des compétences en lecture de l'élève en ce qui a trait à l'ouverture à l'apprentissage selon le programme d'éducation expérientielle inspiré de Côté (1998). Le tableau 2.4 traite pour sa part de la participation à l'apprentissage. Le tableau 2.5 se rapporte à l'identification de l'apprentissage. Le tableau 2.6 montre l'intériorisation de l'apprentissage. Finalement, le tableau 2.7 explique la dissémination de l'apprentissage toujours selon le programme d'éducation expérientielle inspiré de Côté (1998)

Tableau 2.3
Opérationnalisation du développement de compétences en lecture
quant à l'ouverture à l'apprentissage

Niveau 1. Ouverture à l'apprentissage

Objectif général :

L'élève est invité à vouloir développer ses compétences en lecture.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant joue un rôle de motivateur qui cherche à stimuler l'élève afin de poursuivre le développement des compétences en lecture.

Sous-niveau	Comportement manifesté par l'élève
1.1 Perception	1.1 L'élève formule dans ses propres mots le sens de l'expérience d'apprentissage en lecture.
1.2 Réponse	1.2 L'élève montre son degré d'intérêt à poursuivre l'expérience d'apprentissage en lecture.
1.3 Disposition	1.3 L'élève explicite son intention (raison, motif) à poursuivre l'expérience d'apprentissage en lecture.

Le tableau 2.4 présente le processus de développement des compétences en lecture de l'élève en regard de la participation à l'apprentissage selon la deuxième étape du modèle expérientiel de Côté (1998).

Tableau 2.4
Opérationnalisation du développement de compétences en lecture
quant à la participation à l'apprentissage

Niveau 2. Participation à l'apprentissage

Objectif général :

L'élève manifeste sa capacité à développer ses compétences en lecture.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant joue un rôle de guide qui favorise l'exploration du développement des compétences en lecture.

Sous-niveau	Comportement manifesté par l'élève
2.1 Représentation	2.1 L'élève montre à un seuil minimal sa capacité à reproduire des démarches de lecture.
2.2 Modification	2.2 L'élève peut décrire sa compréhension personnelle de ses compétences en lecture.

Le tableau 2.5 présente le processus de développement des compétences en lecture de l'élève en regard de l'identification de l'apprentissage selon la troisième étape du modèle expérientiel de Côté (1998).

Tableau 2.5
Opérationnalisation du développement de compétences en lecture
quant à l'identification de l'apprentissage

Niveau 3. Identification de l'apprentissage

Objectif général :

L'élève manifeste une appropriation personnelle de la façon de développer ses compétences en lecture.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant se préoccupe de confirmer la façon dont l'élève s'approprie l'apprentissage et la valeur qu'il lui accorde.

Sous-niveau	Comportement manifesté par l'élève
3.1 Renforcement	3.1 L'élève consolide la représentation de l'idée qu'il a de ses compétences en lecture.
3.2 Émotion	3.2 C'est l'appréciation subjective de la valeur et de la signification des compétences en lecture développée par l'élève.
3.3 Personnalisation	3.3 L'élève s'engage avec confiance dans sa façon de manifester ses compétences en lecture.
3.4 Partage	3.4 L'élève communique la signification personnelle de ses compétences en lecture.

Le tableau 2.6 présente le processus de développement des compétences en lecture de l'élève en regard de l'intériorisation de l'apprentissage selon la quatrième étape du modèle expérientiel de Côté (1998).

Tableau 2.6
Opérationnalisation du développement de compétences en lecture
quant à l'intériorisation de l'apprentissage

Niveau 4. Intériorisation de l'apprentissage

Objectif général :

L'élève manifeste l'habitude d'utiliser ses compétences en lecture dans la vie quotidienne.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant joue un rôle de soutien de l'élève dans la généralisation et le transfert de son apprentissage de façon à développer l'autonomie par des habitudes responsables.

Sous-niveau	Comportement manifesté par l'élève
4.1 Expansion	4.1 L'élève manifeste de l'ampleur dans l'utilisation de ses compétences en lecture dans différentes situations (généralisation).
4.2 Valeur intrinsèque	4.2 L'élève manifeste de la profondeur en lien avec l'habitude d'agir ou l'attitude personnelle à utiliser spontanément ses compétences en lecture.

Le tableau 2.7 présente le processus de développement des compétences en lecture de l'élève en regard de la dissémination de l'apprentissage selon la cinquième étape du modèle expérientiel de Côté (1998).

Tableau 2.7
Opérationnalisation du développement de compétences en lecture
quant à la dissémination de l'apprentissage

Niveau 5. Dissémination de l'apprentissage

Objectif général :

L'élève témoigne de la valeur personnelle qu'il accorde à développer ses compétences en lecture.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant joue un rôle d'appréciation du développement de la confiance en soi et de l'engagement social que l'apprentissage permet chez l'élève.

Sous-niveau	Comportement manifesté par l'élève
5.1 Témoignage	5.1 L'élève communique les effets de ses compétences en lecture.
5.2 Incitation	5.2 L'élève incite et stimule chez l'autre le désir de développer ses compétences en lecture par des moyens directs et indirects.

En somme, les tableaux 2.3 à 2.7 présentent le processus de développement des compétences en lecture de l'élève selon les cinq étapes taxonomiques du modèle expérientiel en éducation développé par Côté (1998). Cette troisième section du cadre conceptuel vient de traiter de cette approche en éducation, particulièrement des fondements épistémologiques, de sa taxonomie, du concept d'apprentissage significatif selon Côté (1998) et du programme d'éducation expérientielle de développement de compétences en lecture à partir de stratégies en enseignement explicite auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

Ce programme d'éducation expérientielle est en lien étroit avec la première section du cadre conceptuel puisqu'il est basé sur des stratégies d'enseignement explicite en lecture. La section suivante du cadre conceptuel présente le concept d'estime de soi de l'élève pour le situer tout d'abord dans une perspective globale, puis dans la perspective d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage .

2.4 Estime de soi de l'élève

Cette section sur l'estime de soi de l'élève porte sur la clarification du concept d'estime de soi, sur les définitions retenues, la mesure de l'estime de soi, les déterminants de l'estime de soi de l'élève et les principales variables en lien avec l'estime de soi de l'élève. Il est question, en dernier lieu, de l'estime de soi de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage.

2.4.1 Estime de soi de l'élève : définitions

Différentes expressions sont employées dans les écrits scientifiques pour exprimer des réalités connexes ou semblables au concept d'estime de soi. Ainsi, les termes perception de soi, concept de soi, valeur de soi et image de soi sont régulièrement utilisés dans ce champ d'intervention très vaste et très largement documenté.

Gordon et Gersen (1968, cité dans Battle, 1990 :9) ont effectué en 1968 une vaste recension des écrits comprenant plus de 2 500 articles sur le soi. Chercheurs et cliniciens ont donc porté et portent encore une attention très sérieuse à ce domaine de recherche. Citons les travaux de Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nosek et Mellott (2002 :21) qui ont tenté, avec un succès limité, de développer une théorie unifiée intégrant les construits cognitifs, comme le concept de soi, avec les construits affectifs, comme l'estime de soi.

Il est donc important, à ce stade, de clarifier ces concepts de façon à pouvoir les utiliser adéquatement. Comme mentionné dans la problématique, le concept de soi et l'estime de soi sont des dimensions distinctes du domaine plus large de la perception de soi (Beane et Lipka, 1984 :7). Le concept de soi réfère à la description que l'individu a de lui en terme d'attributs personnels et de variétés de rôles joués ou accomplis par l'individu. L'estime de soi réfère à l'évaluation de la valeur que l'individu se donne en regard de la satisfaction personnelle face à son rôle ou à la qualité de sa performance (Beane et Lipka, 1980 :2).

Toutefois, la ligne de démarcation entre les deux concepts n'a pas toujours été aussi claire et les chercheurs les utilisaient de façon à désigner l'une ou l'autre des réalités. Shavelton, Hubner et Stanton (1976:415) expriment clairement cette réalité : *« Accordingly, the terms self-concept and self-esteem have been used interchangeable in the literature. »*

Par ailleurs, l'image de soi et la valeur de soi sont des concepts liés à l'estime de soi et expriment des réalités qui sont variables selon les auteurs. Par exemple, pour L'Écuyer (1994 :50), ce sont des sous-structures de la conception multidimensionnelle du concept de soi. L'auteur utilise l'appellation « valeur de soi » en remplacement de l'estime de soi. Dans sa conception, la valeur de soi étant une composante du concept de soi.

Plusieurs définitions pourraient être citées pour illustrer le concept d'estime de soi. Deux définitions sont retenues en raison du point de vue exprimé :

[...] the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself : it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which the individual believes himself to be capable, significant, successful, and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes the individual holds toward himself. (Coopersmith, 1967:4-5)

[...] self-esteem refers to the perception the individual possesses of his/her own worth. An individual perception of self develops gradually and becomes more differentiated as he/she matures and interacts with significant others. Perception of self-worth, once established, tends to be fairly stable and resistant to change. (Battle, 1990: 25)

L'estime de soi peut être évaluée de façon positive ou négative. La mesure de l'estime de soi se détermine par l'étendue selon laquelle un sujet évalue positivement ou négativement un objet (Damon et Hart, 1982 :842). Concrètement, l'estime de soi réfère à la perception qu'un individu a de lui-même en tant qu'objet. En ce sens, la personne peut posséder une faible estime de soi ou une forte estime de soi. L'enfant qui perçoit des interactions parentales positives à son égard, possède un regard positif inconditionnel, une perception correcte de sa valeur. En contrepartie, l'enfant qui possède une faible estime de soi perçoit des interactions parentales négatives à son égard, possède un regard conditionnel sur soi, une perception déformée de sa valeur. Les lignes suivantes vont maintenant porter sur les déterminants de l'estime de soi de l'élève.

2.4.2 Déterminants de l'estime de soi de l'élève

Les recherches de Harter (1993 :111) révèlent qu'un changement dans les déterminants de l'estime de soi produit un changement correspondant dans l'estime de soi en dépit d'un profil négatif pour certains élèves. Les déterminants appartiennent à deux domaines distincts, soit le domaine important pour l'individu, et le domaine de soutien social. Ces domaines sont particulièrement évalués par les parents, les pairs et même par l'individu lui-même.

Toujours selon Harter (1993), le domaine important pour l'individu réfère à l'apparence physique, la compétence scolaire, la compétence physique et la conduite appropriée. Le domaine de soutien social, quant à lui, se rapporte à l'acceptation par les pairs. Ces cinq déterminants ont été retenus par les enfants et les adolescents

comme étant très importants. Cela dit, il faut rappeler que les enfants vivent dans une société où l'apparence physique, la compétence scolaire, l'acceptation sociale, la compétence physique et la conduite appropriée sont hautement appréciées par la majorité des jeunes dans le courant actuel (Harter, 1993 :93).

Les travaux de Pavri et Monda-Amaya (2001 :392) montrent que les préadolescents de 11 et 12 ans perçoivent leurs parents, leurs amis et leur fratrie comme des éléments de soutien social. Toutefois, Pavri et Monda-Amaya (2001 :400) ajoutent que l'enseignant spécialisé, agissant comme soutien social, apprend à l'élève ayant des besoins particuliers à mieux exprimer ses besoins aux autres, à travailler avec les autres, à jouer avec les autres, à demeurer loin des problèmes, à utiliser des stratégies le menant à penser positif par rapport à soi, à avoir de bons sentiments vis-à-vis lui-même et ainsi améliorer son estime de soi. Suite à ces informations, il est intéressant d'étudier les principaux éléments en lien avec l'estime de soi de l'élève.

2.4.3 Principaux éléments en lien avec l'estime de soi de l'élève

Les principaux éléments en lien avec l'estime de soi de l'élève présentés dans cette recherche sont : 1) le rôle des parents; 2) l'attitude de l'enseignant; 3) l'âge de l'élève; 4) le genre de l'élève; et 5) la réussite scolaire de l'élève.

Premièrement, la psychanalyse a montré toute l'importance de la relation « parents et enfant » durant la période hautement dépendante de la vie du jeune. Les cinq premières années de la vie sont cruciales pour la construction du soi. De toutes les influences, les parents ont la plus forte sur l'estime de soi de leur enfant, et l'interaction entre parents et enfant est la plus importante variable affectant l'estime de soi de l'enfant (Battle, 1993 :94). La perception de soi de l'enfant est grandement influée par ces relations. D'autres auteurs estiment qu'une participation parentale ou un engagement parental dans les activités scolaires affecte significativement le bien-

être et l'estime de soi des élèves (Deslandes et Cloutier, 2002 :230; Wenk, Hardesty, Morgan et Lee Blair, 1994 :229).

Toutefois, McEachron-Hirsch (1993, 409) précise que la structure familiale comme par exemple la famille éclatée, la famille monoparentale, la famille reconstituée ou la famille intacte, est moins un facteur influant sur l'estime de soi du jeune que la dynamique propre à l'intérieur du type de famille donnée. Ainsi, un enfant apprend à s'estimer s'il est apprécié par un adulte chaleureux, spécialement durant les premières années de sa vie.

L'estime de soi se développe par le soutien familial de différentes façons : attentes élevées, environnement de vie stable, occasions d'être un membre actif de l'environnement familial, occasions pour les membres de la famille de s'impliquer dans des activités en dehors de la maison, faible degré de conflit, absence d'abus physiques ou sexuels. Par ailleurs, McEachron-Hirsch (1993 :426) ajoute que l'efficacité de l'école dans le développement de l'estime de soi de l'élève dépend de la qualité du travail effectué en tandem avec les parents et la communauté.

En second lieu, l'enseignant affecte l'estime de soi de l'élève et joue un rôle majeur dans le développement de l'estime de soi de l'élève à l'école en assumant la responsabilité parentale de l'élève (Battle, 1993 :96; Geraty, 1983 :263). Aussi, par le biais de l'enseignement de stratégies appropriées, l'enseignant peut développer le degré de l'estime de soi de ses élèves. (Battle, 1993 :30; Battle, 1994 :61-63; Borba, 1989; Gurney, 1987 :27; Hattie et Marsh, 1996:439; Huggins, Wood Manion et Moen, 1995:14; Tunstall, 1993:40). Par exemple, Miller et Moran (2006:10) précisent que l'établissement d'un climat de classe où l'élève se sent écouté, respecté et aidé par l'adulte et par ses pairs est au centre de techniques visant à développer l'estime de soi de l'élève. Ainsi, la façon dont un enseignant interagit avec ses élèves est primordiale. Les élèves apprennent mieux lorsque l'enseignant établit une relation

interactive positive maître/élèves et fournit à chacun respect mutuel et encouragement (Battle 1994 :61).

Troisièmement, en ce qui a trait à l'âge de l'élève, les recherches effectuées par Harter (1993 :108) semblent préciser que des changements dans l'estime de soi peuvent se produire durant certains temps de transition comme le passage du secteur primaire au secteur secondaire. Par contre, l'analyse des données de son étude longitudinale montrent que sur une année, plus du tiers des individus, préadolescents ou adolescents, ont manifesté un changement dans leur estime de soi, certains ayant une plus grande estime de soi, d'autres ayant une moins grande estime de soi, et d'autres n'ayant eu aucun changement.

Dans le même ordre d'idées, Caplan et Weissberg (1989 :372) citent plusieurs auteurs et suggèrent que la préadolescence est une période qui représente un point critique dans le développement de l'individu. Cette période est malléable et présente des changements d'ordre biologique, cognitif et social. Elle devrait être reconnue comme un temps opportun pour l'intervention et la promotion de comportements attendus.

Par contre, les travaux de Battle (1993 :67), qui se sont poursuivis sur deux ans auprès d'élèves passant de la quatrième à la sixième année, montrent une grande stabilité dans leur estime de soi avec une corrélation de 0,74 ($p < 0,01$). De même, Coopersmith (1967, cité dans Harter, 1983 :332) a effectué une étude longitudinale de trois ans auprès d'élèves âgés entre 10 et 12 ans, et il remarque une grande stabilité dans leur estime de soi avec une corrélation de 0,70 ($p < 0,01$). Pour Battle (1993), l'estime de soi d'un individu est stable. Des changements significatifs peuvent toutefois être induits s'il y a une intervention effective dans ce sens. Avec preuve à l'appui, Battle (1993 :68-72) montre des changements documentés dans le degré de l'estime de soi d'élèves suite à des interventions délibérées et positives.

Quatrièmement, en ce qui a trait au genre de l'élève, il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les filles et les garçons de quatrième, cinquième et sixième années du primaire en classe ordinaire, conclut Lamy (1994 :101). De plus, elle spécifie que ses résultats vont dans le sens des conclusions de la majorité des chercheurs. Le genre de l'élève ne semble pas influencer sur l'estime de soi du candidat.

Cinquièmement, plusieurs recherches ont établi une relation positive significative entre l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves (Alsaker, 1989; Damon et Hart, 1982; Grégoire, 1988; Lamy, 1994; Patten, 1983; Walter-Thomas, 1993). Pour sa part, Gurney (1988 :54-57) présente une analyse des recherches établissant un lien significatif entre l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves. Dans le même ordre d'idées, Bérubé (1993 : 84) établit un lien significatif positif entre les résultats scolaires et la popularité de l'élève. De plus, Battle (1990, 1979) mentionne que l'estime de soi est un excellent prédicteur de la réussite scolaire. De plus, il affirme que le degré de l'estime de soi de l'élève permet de mieux prédire la réussite scolaire que la mesure de l'intelligence de l'élève (Battle, 1994 :52).

En somme, l'estime de soi de l'élève est en lien avec plusieurs éléments qui peuvent influencer sur son développement. C'est un phénomène complexe. Il est pertinent de mentionner que cette recherche s'est limitée au concept d'estime de soi et ne l'a pas englobé à l'intérieur du concept de soi qui aurait amené un plus vaste champ de recherche. À titre d'exemple, d'autres études ont établi une relation positive significative entre le concept de soi et la réussite scolaire des élèves (Berndt et Burgy, 1996; Jodoin, 1980; Lawrence et Winschel, 1973; Purkey, 1970). La section suivante traite de l'estime de soi de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage.

2.4.4 Difficultés graves d'apprentissage et estime de soi de l'élève

D'une façon générale, les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ont tendance à avoir une estime de soi plus basse que les élèves n'ayant pas de problèmes

graves d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 1996 :121; Battle, 1993 :33; La Greca et Stone, 1990 :483; Slavin, 1996 :4). Comme mentionné dans la problématique, les propos de Walter-Thomas (1993 :288) rejoignent ceux de Gurney (1988). En effet, Gurney (1988 :60) mentionne que la pleine intégration en classe ordinaire peut avoir des effets négatifs pour l'élève ayant des besoins particuliers et développer un degré plus faible d'estime de soi.

De même, d'autres chercheurs soutiennent que l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage souffre sur le plan de la perception de soi lorsqu'il est intégré en classe ordinaire. L'élève a l'occasion de se comparer aux hauts résultats de ses pairs qui, eux, n'ont pas de difficultés graves d'apprentissage (Bear, Minke, Griffin et Deemer, 1998 :92).

Or, un nombre substantiel d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage montrent des habiletés motrices et sociales inadéquates ou inappropriées. Cela conduit directement ou indirectement ces élèves à avoir une faible estime de soi, ces élèves étant incapables de réussir physiquement aussi bien que leurs pairs. Une réaction de retrait de la part de l'élève ou un comportement perturbateur peut le conduire dans un cercle vicieux de détérioration de ses performances physiques et scolaires et en venir à voir, chez cet élève, une estime de soi qui diminue progressivement (Bluehardt et Shephard, 1995 :160). La section suivante du cadre conceptuel a trait à la réussite éducative de l'élève.

2.5 Réussite éducative de l'élève

Cette section traite tout d'abord de la clarification du concept, de la définition retenue dans cette recherche, de la mesure et des dimensions propres à la réussite éducative. Les principaux éléments en lien avec la réussite éducative de l'élève sont ensuite

analysés. Il est finalement question de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage.

2.5.1 Réussite éducative de l'élève : définition

Deux expressions sont surtout employées dans les écrits scientifiques en éducation pour exprimer la notion de réussite. Il s'agit de la réussite scolaire et de la réussite éducative. Il est essentiel de clarifier ces deux appellations qui font appel à des réalités similaires, mais non équivalentes. Ainsi la réussite scolaire réfère à l'atteinte des objectifs d'un programme, aux résultats scolaires, à l'obtention d'un diplôme en formation initiale ou en formation continue, témoignant des acquis de l'élève (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2002 :23).

La réussite scolaire est un concept qui peut difficilement répondre complètement aux élèves ayant des besoins particuliers. Par exemple, un élève ayant des besoins particuliers fréquentant une classe à effectif réduit dans une école ordinaire peut très bien continuer à progresser socialement et à réussir en poursuivant, à son rythme, ses activités scolaires dans le même degré scolaire que l'année précédente s'il n'a pas atteint les acquis scolaires et niveaux de compétence requis.

Au secteur de l'adaptation scolaire, pour des élèves ayant des besoins particuliers, la notion de réussite éducative englobe mieux leur réalité scolaire. La réussite éducative fait appel non seulement au succès scolaire sur le plan cognitif, mais aussi à une réussite d'apprentissage de l'élève qui repose sur les compétences, attitudes et valeurs acquises (Legendre, 1993 :1126).

La réussite éducative doit être modulée en fonction des capacités et des besoins de l'élève (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2002 :49). Il est pertinent d'explicitier cette notion :

[...] la vision de la réussite éducative découle directement des trois volets de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Elle ne repose plus uniquement sur la capacité d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou professionnelles. Elle est plutôt axée sur la reconnaissance des progrès réalisés par l'élève. L'évaluation de ces progrès se fait à partir du cheminement parcouru, dans une perspective de formation continue... Cette façon de voir la réussite n'implique en rien une diminution des exigences. Elle suppose au contraire des attentes élevées, mais qui tiennent davantage compte des forces, du rythme et des besoins de chaque élève... Aider l'élève à réussir, c'est d'abord avoir les mêmes attentes pour l'ensemble de ceux-ci, tout en utilisant des moyens différenciés. C'est aussi, dans certains cas, avoir des attentes différentes compte tenu des besoins particuliers de certains d'entre eux. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 :8).

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, dans son avis au ministre de l'Éducation du Québec, définit la réussite éducative en ces termes :

La réussite éducative est une notion beaucoup plus large que le simple fait d'obtenir un diplôme... La réussite éducative au primaire et au secondaire touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2002 :48).

La réussite éducative est un concept davantage documenté au Québec depuis près d'une quinzaine d'années (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1991; Ministère de l'éducation, 1992). Toutefois, peu d'outils sont présents dans les écrits scientifiques reconnus pour mesurer la réussite éducative de l'élève. Aussi, c'est à partir de données qualitatives recueillies par des instruments qualitatifs reconnus comme le journal de bord et l'entrevue semi-structurée et à partir de données qualitatives recueillies dans le « Cahier de l'élève », programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle, que cette recherche rendra compte de la réussite éducative des élèves.

2.5.2 Dimensions de la réussite éducative

Baby, Guilbert et Savard (1994 :227) soutiennent que la conception de la réussite éducative relève de deux principales composantes. Tout d'abord, une composante

psychopédagogique touchant l'apprentissage de l'élève, l'estime de soi, la motivation ou l'environnement éducatif. En second lieu, une composante sociopédagogique liée à l'apport des ressources matérielles et humaines.

Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996 :29) classent en deux dimensions les éléments qui influent sur cette réussite. Ces dimensions ont trait à des caractéristiques personnelles de l'élève et à des caractéristiques situationnelles. Les caractéristiques personnelles touchent autant le plan cognitif comme les aptitudes intellectuelles, la nature et l'organisation de la structure cognitive, que le plan affectif comme la motivation et la perception de soi. Les caractéristiques situationnelles se réfèrent aux approches pédagogiques, aux méthodes d'enseignement, aux méthodes d'évaluation des apprentissages, aux contextes d'apprentissage et à la nature des champs disciplinaires. Pour leur part, Ouellet, Couture et Gauthier (2000 :26) regroupent la réussite éducative dans une dimension personnelle, professionnelle, et dans une dimension scolaire.

Les écrits scientifiques présentent donc la réussite éducative comme englobant la réussite scolaire. En effet, la dimension situationnelle de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) et la dimension sociopédagogique de Baby, Guilbert et Savard (1994) s'assimilent à la réussite scolaire. En ajoutant une dimension supplémentaire, tantôt qualifiée de personnelle (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996 :29; Ouellet, Couture et Gauthier, 2000 :26) ou de psychopédagogique (Baby, Guilbert et Savard, 1994 :227), la réussite éducative ajoute et inclut la réussite scolaire.

La réussite éducative ne repose pas uniquement sur la capacité d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou professionnelles comme la réussite scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 :8). Les lignes suivantes vont maintenant traiter des principaux éléments qui sont en lien avec la réussite éducative.

2.5.3 Principaux éléments en lien avec la réussite éducative de l'élève

Les éléments en lien avec la réussite éducative de l'élève présentés dans cette recherche sont : 1) l'enseignant; 2) la participation parentale; 3) la motivation scolaire de l'élève et 4) l'engagement de l'élève.

Premièrement, l'école primaire possède un système relativement ouvert de croyances et de performances qui sont calibrées par le comportement et les indications de performance de l'enseignant. La participation de l'enseignant en classe joue donc un rôle de soutien important dans l'engagement de l'élève sur le plan des activités d'apprentissage (Skinner, Wellborn et Connell, 1990 :27).

L'enseignant qui développe les comportements pro-sociaux en classe offre un soutien à l'élève ayant des besoins particuliers. En ce sens, Wenz-Gross et Siperstein (1997 :192) croient fermement que l'enseignant joue un rôle majeur auprès des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage quant à leur acceptation par les pairs. D'autre part, Wiener (1987, cité dans Walter-Thomas, 1993 :289) a réalisé une méta-analyse de 19 recherches, dont 15 d'entre elles montrent des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage avec un bas statut social auprès de leurs pairs. Les résultats laissent croire que cette faible acceptation par les pairs résulte d'une carence au plan des comportements pro-sociaux et dans l'emploi inapproprié de stratégies d'interaction sociales.

En ce sens, Diehl, Lemerise, Caverly, Ramsay et Roberts (1998 :512) montrent que l'acceptation de l'élève par les pairs augmente significativement la prédiction de la réussite. L'élève ordinaire ayant un ou plusieurs amis a une meilleure réussite que celui qui n'en a pas. Une étude aurait avantage à vérifier ces faits auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. À l'inverse, l'élève marginalisé, maltraité, voire rejeté par ses pairs, a tendance à se désengager des activités de classe et à vouloir manquer l'école (Buhs et Ladd, 2001 :558).

De l'avis de Tunstall (1993 :39-40), l'enseignant a la plus grande influence quant à la socialisation de l'élève dans l'école. L'enseignant informe, enseigne, évalue, écoute, stimule la réflexion, est empathique et promeut ou non l'indépendance et l'estime de soi. Comme les parents, l'enseignant sert de modèle. Ces quelques éléments sont de nature à montrer que l'enseignant joue un rôle important dans la réussite de l'élève. Il est important d'ajouter que les attitudes et comportements de l'enseignant sont différents d'un élève à l'autre. Ainsi, les élèves perçus comme en grande difficulté reçoivent les attitudes les moins positives de la part de leur enseignant (Potvin et Paradis, 2000 :100).

D'autres acteurs sont importants pour favoriser la réussite de l'élève, il s'agit en second lieu des parents. Shumow, Vandell et Kang (1996 :453) examinent la possibilité que la détermination du choix d'école par le parent favorise de meilleures relations entre la famille et l'école. Particulièrement pour les familles à faible revenu ou les familles de classe ouvrière, ils soulignent l'importance d'un bon contact et d'une belle collaboration entre la famille et l'école.

Une étude réalisée par Deslandes (2005 :227) indique que les mères s'engagent et participent généralement davantage au suivi scolaire que les pères. La participation parentale au suivi scolaire s'exprime dans la participation à la maison, par exemple dans la supervision et le suivi des travaux scolaires et dans la participation à l'école, par exemple dans les réunions (Deslandes, 2005 :224). Pour l'élève ayant des besoins particuliers, l'encadrement parental semble jouer un rôle significatif dans le temps consacrés aux devoirs et dans sa réussite (Deslandes, 2004 :329).

Différents auteurs précisent que l'engagement des parents, par exemple dans les activités scolaires de l'élève, est un facteur important de leur réussite (Fan et Chen, 2001 :1; Jeynes, 2005 :258; Potvin et Paradis, 2000 :29; Schweinhart et Wallgren,

1993 :54; Shumow, Vandell et Kang, 1996 :452; Stevenson et Baker, 1987 :1350). De plus, l'engagement parental joue un rôle dans la motivation et les attitudes scolaires positives de l'élève (Bloom, 1981, cité dans Stevenson et Baker, 1987 :1348). L'engagement parental se présente comme le degré selon lequel les ressources des parents sont perçues comme disponibles. Il reflète le rôle actif des parents dans la vie scolaire de l'enfant. Il fait référence aux attitudes et comportements des parents concernés par l'éducation de leur enfant (Potvin et Paradis, 2000 :29).

Le soutien parental et la participation sont importants, particulièrement pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Cela leur permet de compenser pour la piètre qualité des relations entre pairs dont ils font généralement l'objet (Wenz-Gross et Siperstein, 1998 :99). Les élèves réussissent mieux lorsque leurs parents leur apportent du soutien affectif manifesté par des encouragements, des compliments, une aide ponctuelle. Or, les élèves ayant des besoins particuliers en contexte québécois semblent recevoir moins de soutien affectif de leurs parents (Deslandes, 2004 :330). Potvin et Paradis (2000 :29) mentionnent que le manque d'engagement parental, les attitudes et pratiques éducatives de parents qui ne soutiennent pas l'élève sont associés au décrochage scolaire.

En troisième lieu, la motivation scolaire de l'élève est une variable importante en lien avec la réussite éducative. Barbeau, Montini et Roy (1997, cités dans Ouellet, Couture et Gauthier, 2000 :8) définissent la motivation scolaire comme : « un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire ». Pour sa part, Martin (1994, cité dans Goupil, 1997 :108) précise que la motivation est fonction des attentes de succès et de la valeur accordée à la tâche, au succès ou à ses conséquences. Elle intervient à tout moment de la réalisation d'une activité ou à toutes les étapes de la démarche d'apprentissage.

La source de motivation est interne à l'enfant, aussi lorsque l'environnement social procure à l'enfant ses besoins psychologiques de base, la motivation s'épanouira (Skinner et Belmont, 1993 :572). De plus, il est pertinent de mentionner les travaux de Skinner, Wellborn et Connell (1990 :22) qui suggèrent que l'enseignant peut développer la motivation scolaire de l'élève.

Pour leur part, Gottfried, Fleming et Gottfried (1994 :110) précisent davantage l'influence de l'environnement familial sur la motivation scolaire intrinsèque de l'élève. Leurs recherches portent sur les encouragements maternels qui sont directement reliés à la motivation scolaire intrinsèque de l'élève. Ces encouragements de la mère affectent significativement la motivation de l'enfant, donc, par le fait même, sa réussite.

Ainsi, l'environnement familial a une incidence sur la motivation scolaire de l'élève. L'environnement familial est de nature à promouvoir les ressources internes de motivation de l'élève. De même, Grolnick, Ryan et Deci (1991 :514) suggèrent qu'un soutien et un engagement parental prédisposent positivement l'enfant à une meilleure compréhension, une compétence perçue et une relative autonomie, tous éléments d'une réussite.

Quatrièmement, un lien de réciprocité est établi entre le comportement de l'enseignant et l'engagement de l'élève en classe. Pour l'élève, la participation de son enseignant aux activités individuelles auprès des élèves en classe a un impact majeur sur sa perception à l'endroit de son enseignant. Cela signifie que l'enseignant aime à communiquer avec un élève et cela a des effets persuasifs sur la façon dont l'élève interagit avec son enseignant. Ainsi, la perception d'un enseignant et ses comportements à l'égard de l'élève influent sur l'engagement de l'élève dans des activités d'apprentissage au secteur primaire (Skinner et Belmont, 1993 : 575-576).

2.5.4 Difficultés graves d'apprentissage et réussite éducative de l'élève

Il est pertinent de présenter maintenant des liens entre la réussite éducative et les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Par exemple, l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage qui attribue ses échecs scolaires à des variables sur lesquelles il possède un contrôle, comme le manque d'effort, a plus de facilité à persévérer dans des tâches scolaires. Cet élève est moins affecté par l'échec que celui qui attribue ses échecs à des causes d'origine incontrôlable comme le manque d'habiletés ou à des facteurs externes (Kistner, Osborne et Le Verrier, 1988 :82).

Les travaux de Kistner, Osborne et Le Verrier (1988 :88-89) montrent clairement que l'attribution de la réussite à des facteurs contrôlables est un prédicteur des progrès scolaires des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Cela appuie la notion que l'intervention spécifique en vue d'altérer les croyances malavisées de l'élève peut encourager sa réussite.

En somme, les pages précédentes ont présenté les cinq sections qui complètent le cadre conceptuel de cette recherche. Ces pages, largement documentées par une recension des écrits scientifiques, montrent les principaux concepts sur le développement de compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle favorisant l'estime de soi et la réussite éducative d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire.

Ainsi, le cadre conceptuel de cette recherche débute avec le concept d'apprentissage et se centre sur les difficultés graves d'apprentissage ou troubles d'apprentissage de l'élève. Une définition dont l'évaluation pédagogique sommative de l'élève ayant des besoins particuliers révèle un retard scolaire de deux années ou plus en langue d'enseignement ou en mathématiques, est ensuite proposée (Giroux et Forget, 2000 : 21).

Diverses causes liées à l'utilisation des capacités de l'élève (Goldstein et Dundon, 1987 : 238) et à l'environnement familial ou scolaire (Goupil, Doré, Filion et Comeau, 1995 : 52) sont mises de l'avant par les chercheurs pour expliquer ces difficultés. Le cadre conceptuel révèle ensuite un caractère non permanent des difficultés graves d'apprentissage, pour au moins certains élèves, en utilisant de nouvelles stratégies cognitives ou métacognitives (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 : 2).

Or l'enseignement direct ou explicite aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, par des stratégies cognitives ou métacognitives, est jugé essentiel (Harris et Pressley, 1992 : 400; Moore, Rieth et Ebeling, 1996 : 119; Swanson, 1999b : 129). Il est pertinent de relever l'impact de l'intervention d'une approche pédagogique sur l'amélioration de l'apprentissage de l'élève ayant des besoins particuliers.

Le cadre conceptuel traite ensuite du choix du milieu de scolarisation des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Le choix de la classe inclusive au secteur ordinaire ou de la classe spéciale au secteur de l'adaptation scolaire est discuté. Toutefois, le cadre conceptuel met en évidence la perspective d'une attitude positive entre les tenants des deux groupes où chacun a avantage à collaborer pour rencontrer les besoins des élèves en difficulté (Mainzer, Deshler, Coleman, Kosleski et Rodriguez-Walling, 2003 : 6; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002 : 220; Shade et Stewart, 2001 : 39).

L'engagement de l'élève, sa motivation et sa compétence en lecture sont aussi des dimensions développées dans ce cadre conceptuel. Wigfield et Guthrie (1997 : 421) proposent que l'attitude et l'intérêt de l'élève face à la lecture influent sur son engagement et sa motivation à lire. Pour sa part, Braibant (1994 : 176) définit la

compétence en lecture comme une combinaison de deux composantes nécessaires, dont aucune n'est à elle seule suffisante : le décodage et la compréhension en lecture.

La reconnaissance de l'élève ayant des difficultés graves en lecture est ensuite approfondie. Ainsi, définition, causes et constats de la difficulté grave en lecture de l'élève sont présentés et conduisent également vers une approche pédagogique appropriée à l'élève ayant des besoins particuliers, soit l'enseignement explicite de la lecture. Plus particulièrement, le cadre conceptuel retient l'enseignement explicite de la compréhension en lecture de Boyer (1993).

D'autre part, l'approche expérientielle en éducation développée par Côté (1998) se situe dans une pédagogie centrée sur l'apprentissage. Plusieurs thèses doctorales au Québec ont développé un tel programme d'éducation visant l'amélioration de la pratique éducative. Le cadre conceptuel propose donc ensuite un processus de développement de compétences en lecture de l'élève selon la taxonomie expérientielle développée par Côté (1998).

Le concept d'estime de soi de l'élève est ensuite approfondi par sa définition, sa mesure et ses déterminants. Les principaux éléments en lien avec l'estime de soi de l'élève comme le rôle parental, l'attitude de l'enseignant, l'âge, le genre et la réussite scolaire, sont également discutés. Le cadre conceptuel met ensuite en relation l'estime de soi et la difficulté grave d'apprentissage de l'élève. D'une façon générale, les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ont tendance à avoir une estime de soi plus basse que les élèves n'ayant pas de problèmes graves d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 1996 :121; Battle, 1993 :33; La Greca et Stone, 1990 :483; Slavin, 1996 :4).

Finalement, le concept de réussite éducative est présenté avec sa définition et ses dimensions propres. Les principaux éléments en lien avec ce concept sont la

participation de l'enseignant, l'engagement et le soutien parental, la motivation scolaire et l'engagement de l'élève. Le cadre conceptuel met en relation la réussite éducative et la difficulté grave d'apprentissage de l'élève.

En conclusion, l'ensemble des éléments de ce cadre conceptuel permettent de détailler différents aspects de notre problématique de recherche. Aussi, à partir de cette recension des écrits qui constitue notre cadre conceptuel, il est pertinent de dégager maintenant les questions et les objectifs visés par cette recherche.

2.6 Questions de recherche

Une question principale de recherche et quatre questions secondaires découlent de la problématique, du problème de recherche portant sur le développement de compétences en lecture basé sur des stratégies en enseignement explicite dans un contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire.

La question principale se présente de la façon suivante : « L'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle est-elle en lien avec le développement de compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire ? »

Quatre questions secondaires viennent ensuite s'ajouter : 1) « L'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle est-elle en lien avec le degré d'estime de soi d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire? »; 2) « Quel est l'apport de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur la réussite éducative d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire tel que perçu par les enseignantes? »; 3) « Quel est l'apport de

l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de compétences en lecture des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire tel que perçu par les enseignantes? »; 4) « Quelle est la perception de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire, portant sur son expérience de lecture qui utilise des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle? » En lien avec ces questions de recherche, la section suivante présente les objectifs de recherche.

2.7 Objectifs de recherche

Le premier objectif de recherche vise à décrire un programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire. Le deuxième objectif est d'évaluer si l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle favorise ou non le développement des compétences en lecture des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire. Le troisième objectif de recherche vise à établir si l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle est en lien avec le degré d'estime de soi d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire. Le quatrième objectif de recherche vise à connaître si l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle favorise la réussite éducative d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire selon la perception des enseignantes. Le cinquième objectif de recherche vise à connaître si l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle favorise le développement des compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire selon la perception des enseignantes. Le sixième objectif de recherche vise à connaître les perceptions de l'élève ayant des difficultés

graves d'apprentissage au primaire sur son expérience de lecture qui utilise des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle.

Le chapitre suivant présente la méthode de recherche. Cette méthode met en place les éléments qui nous permettront de répondre à l'ensemble des questions et objectifs de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODE DE RECHERCHE

Ce chapitre portant sur la méthode décrit le type et le devis de recherche, les participants à l'étude, les instruments de collecte de données, le déroulement de l'expérimentation ainsi que le plan d'analyse des données.

3.1 Type de recherche

Cette recherche qui s'effectue dans un milieu de pratique est exploratoire et descriptive. Sa dimension exploratoire propose une stratégie novatrice où aucune étude semblable n'est recensée sur l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle favorisant l'estime de soi et la réussite éducative d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire. Sa dimension descriptive trace le portrait d'un problème en éducation dans toute sa complexité sociale et individuelle et fait appel à plus d'une façon d'observer les phénomènes à l'étude (Deslauriers, 1998 :46).

Cette recherche étudie et décrit sur la base de l'observation, l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire. De plus, elle évalue son lien avec l'estime de soi et la réussite éducative de ces élèves.

Le chercheur s'inscrit dans une orientation interprétative en s'intéressant en profondeur à son champ d'intervention puisqu'il : 1) devient l'instrument de collecte de données, celles-ci étant recueillies dans un cadre naturel; 2) tente prioritairement de décrire un phénomène pour ensuite l'analyser; 3) s'intéresse à l'analyse du processus; 4) réalise une analyse inductive des données; et 5) s'intéresse à la signification du phénomène (Tuckman, 1994 :366). Dans le même ordre d'idées, Deslauriers (1991 :6) précise que la recherche qualitative recourt à une méthode d'analyse souple, davantage inductive et qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur.

Pour sa part, Mucchielli (1996 :196) qualifie la recherche qualitative de compréhensive, holiste, naturaliste, écologique, humaniste, appropriée pour l'analyse fine de la complexité, sensible au contexte dans lequel se déroulent les événements étudiés, attentive aux phénomènes d'exclusion et de marginalisation. Selon Legendre (1993) et Alaoui (1998 : 161), la méthode utilisée en recherche qualitative présente les caractéristiques suivantes : 1) présence prolongée du chercheur dans le milieu étudié; 2) collecte de données rigoureuse; et 3) modes de collecte de données en multiméthode. La rigueur du processus de la collecte des données est assurée tant par le choix des instruments que par la démarche utilisée auprès des participants à l'étude.

Cette recherche qualitative possède une visée pragmatique. Tout en se déroulant dans un milieu de pratique, elle cherche à déboucher sur une application concrète visant une amélioration des pratiques pédagogiques. Dans un souci de complémentarité, le mode de collecte de données se fera en multiméthode, les données interprétatives recueillies permettant de nuancer et de bonifier les données quantitatives.

Ainsi, Moss (1996 :22) signale que l'utilisation jumelée des deux méthodes de recherche, qualitative et quantitative, permet tout simplement d'avoir une vision plus

complète et plus nuancée d'un phénomène à l'étude. Plusieurs auteurs mettent en évidence les bénéfices de l'utilisation de multiméthode dans leur recherche (Behrens et Smith, 1996, cités dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 :137; Caracelli et Greene, 1993, cités dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 :137; Mark et Shotland, 1987, cités dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 :137). Les lignes qui suivent portent maintenant sur le devis privilégié dans cette recherche.

3.2 Devis de recherche

Afin de répondre aux questions de recherche, deux devis sont utilisés. Le premier devis est de type quasi-expérimental, alors que le second est qualitatif de type explicatif.

3.2.1 Devis de recherche de type quasi-expérimental

Le premier devis de recherche est de type quasi-expérimental avec groupe témoin. Il utilise une méthode quantitative avec des instruments qui sont administrés en prétest et en post-test au groupe expérimental et au groupe témoin. Ce devis vise à répondre à la question principale de recherche, soit de vérifier si « l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle est en lien avec le développement de compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire ». De plus, il vise également à répondre à la question secondaire de recherche qui tend à vérifier si « l'utilisation des stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle est en lien avec le degré de l'estime de soi d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire ».

Le tableau 3.1 présente le devis de recherche de type quasi-expérimental. Le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle du groupe expérimental est issu du modèle de l'enseignement explicite

en lecture de Boyer (1993) et de la méthode d'éducation expérientielle développée par Côté (1998). Le programme en lecture du groupe témoin utilisé dans le milieu étudié est issu de ce milieu scolaire. Au plan des instruments utilisés dans ce devis, trois ont été sélectionnés et utilisés dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin. Il s'agit du questionnaire sur l'estime de soi de l'élève, appelé le « Jodoin 40 » (Lamy, 1994), de la grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève (Boucher et Groulx, 1994) et de la grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève. Ils sont tous administrés aux élèves en prétest au temps T1, en post-test au temps T2 et en mesure de maintien après 4 mois, au temps T3.

Tableau 3.1
Présentation du devis de recherche de type quasi-expérimental

Groupe	Programme	Instruments	Prétest T1 avant programme (n)	Post-test T2 après programme (n)	Maintien T3 après programme + 4 mois (n)
Expérimental	Programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle	Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève (Jodoin 40)	13	13	13
		Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève	13	13	13
		Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève	13	13	13
Contrôle	Programme en lecture utilisé dans le milieu étudié	Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève (Jodoin 40)	14	14	14
		Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève	14	14	14
		Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève	14	14	14

3.2.2 Devis de recherche qualitatif de type explicatif

Le deuxième devis de recherche est de type explicatif. Il vise à répondre aux questions secondaires de recherche suivantes qui cherchent à : 1) connaître l'apport de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur la réussite éducative d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire tel que perçu par les enseignantes; 2) connaître l'apport de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire tel que perçu par les enseignantes; et 3) connaître la perception de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire, portant sur son expérience de lecture qui utilise des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle.

Les lignes suivantes examinent le choix des participants à l'étude avec les critères d'inclusion et d'exclusion. Les raisons menant au choix du degré scolaire retenu au secteur primaire pour cette recherche sont tout d'abord explicitées.

3.3 Participants à l'étude

Les participants à l'étude se groupent en trois catégories, soit les élèves, les enseignantes et l'orthopédagogue professionnelle au sens des conventions collectives en vigueur.

3.3.1 Élèves

Le choix de retenir pour cette étude des élèves fréquentant le début du deuxième cycle du primaire afin de développer leurs compétences en lecture s'explique par différentes raisons. Tout d'abord, comme mentionné précédemment, les travaux de Scarborough et Parker (2003 :57) suggèrent que l'effet Matthieu en lecture (Stanovich, 1986) est un phénomène limité dans le temps qui émerge vers la

deuxième ou troisième année scolaire sans affecter vraiment les années subséquentes pour la plupart des élèves ayant une difficulté grave en lecture.

De plus, le *National Research Council* (1998 :210) allègue que la troisième année est critique pour l'élève qui se prépare à la quatrième année. En effet, l'aisance en lecture doit être suffisamment bien développée pour ne pas empêcher leur capacité à comprendre et leurs habiletés à comprendre, analyser, critiquer, résumer des textes complexes.

Par ailleurs, les élèves qui échouent à lire normalement en troisième année sont très susceptibles de ne pas terminer leurs études secondaires. Ils sont hautement à risque de délinquance juvénile et autres problèmes (Madden, Slavin, Karweit, Dolan et Wasik, 1993 :124). Ces données fournies dans les écrits scientifiques ont donc orienté cette étude. Aussi, les élèves retenus dans cette étude fréquentent une classe en troisième année du primaire.

La primauté d'un encadrement scolaire par rapport à l'autre, classe ordinaire ou classe à effectif réduit, n'est pas l'objet de cette recherche. Le choix d'une classe à effectif réduit est motivé par diverses raisons soulevées dans les écrits scientifiques : 1) l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage profite davantage d'enseignement individualisé en classe à effectif réduit qu'en classe ordinaire, même si le temps passé en individuel est relativement bas (Vaughn, Levy, Coleman et Bos, 2002 :9); 2) l'enseignement à des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage est une tâche très particulière et l'enseignant doit être bien équipé pour reconnaître et traiter ces élèves surtout lorsqu'ils ont une difficulté grave en lecture (Felton, 2001 :125); 3) plusieurs classes ordinaires peuvent être mal préparées pour répondre aux besoins d'élèves ayant des difficultés scolaires graves (Simmons, Fuchs, Fuchs, Mathes et Hodge, 1995 :388); 4) les élèves qui éprouvent des difficultés graves d'apprentissage sont plus rejetés par leur enseignant en classe ordinaire que d'autres

catégories d'élèves (Gaudet, 1998 :85); 5) les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage reçoivent plus d'attention négative de la part de leur enseignant en classe ordinaire ou sont souvent ignorés par leur enseignant (Coleman et Minnett, 1993 :242; La Greca et Stone, 1990 :483; Perlmutter, 1986 :339), l'attitude de l'enseignant et le comportement de l'élève contribue à le mener vers l'échec (Zigmond, Levin et Laurie, 1985 :535); et 6) les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ont tendance à préférer la fréquentation scolaire en classe spéciale (Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen et Forgan , 1998 :148; Vaughn et Klingner, 1998 :79).

Il ne s'agit pas ici de polariser davantage le débat entre l'enseignement spécialisé et la classe ordinaire pour l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage. Comme mentionné précédemment, plusieurs chercheurs n'ont pas réussi à identifier de façon convaincante la primauté de l'un face à l'autre (Manset et Semmel, 1997 :177; Vaughn, Levy, Coleman et Bos, 2002 :11). D'autres chercheurs qui tentent d'établir une plus grande complémentarité entre ces deux réalités, suggèrent une meilleure collaboration et plus d'ouverture pour favoriser la réussite de l'élève ayant des besoins particuliers (Mainzer, Deshler, Coleman, Kosleski et Rodriguez-Walling, 2003 :7; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002 :220; Sasso, 2001 :190; Shade et Stewart, 2001 :39).

La région du Centre-du-Québec (région 17) est une région administrative qui possède un taux d'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés au préscolaire et primaire légèrement supérieur à celui de la province. En effet, 48 % des élèves handicapés vivent l'intégration en classe ordinaire dans la région Centre-du-Québec en 2003-2004, alors que l'ensemble du Québec intègre 46 % de sa clientèle d'élèves handicapés en classe ordinaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004 : 42).

Globalement, l'échantillonnage des élèves retenus dans l'étude sont groupés dans quatre classes à effectif réduit dans deux villes de la région administrative 17 de la province de Québec. Ces classes accueillent les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Deux classes forment le groupe témoin et les deux autres classes forment le groupe expérimental. Les élèves étaient âgés entre 10 et 12 ans au 30 septembre 2003 et avaient deux, trois ou quatre années de retard scolaire dans les matières de base.

Au sens du ministère de l'Éducation du Québec (2000), certains de ces élèves font partie des élèves à risque, d'autres sont reconnus comme des élèves handicapés. Ils font tous partie des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Au sens de la présente recherche, ce sont tous des élèves ayant des besoins particuliers. Ils ont tous été diagnostiqués comme élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage par un professionnel de l'éducation, selon les normes en vigueur à la commission scolaire des milieux ciblés afin d'être sélectionnés pour une classe à effectif réduit.

Certains élèves fréquentant ces classes à effectif réduit ne possèdent qu'une seule année de retard scolaire. Ils ont été exclus de l'étude afin d'éviter toute ambiguïté liée à la définition de difficulté grave d'apprentissage selon les auteurs. En effet, même si la définition de difficulté grave d'apprentissage du *National Joint Committee on Learning Disabilities* (Kavale et Forness, 2000 :246) et la définition de trouble d'apprentissage (Troubles d'apprentissage – Association canadienne, en ligne, 2004) ne donnent pas une indication précise du degré de retard scolaire, la définition du ministère de l'Éducation du Québec, reprise par Legendre (1993 :482) et par Giroux et Forget (2000 :21), indique que l'élève du primaire ayant des difficultés graves d'apprentissage a deux années ou plus de retard scolaire. Ainsi, l'élève dont : « l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'étude en

langue d'enseignement ou en mathématique, révèle un retard de deux ans ou plus dans l'une ou l'autre de ces matières ».

De plus, l'évaluation des élèves est réalisée par une orthopédagogue professionnelle qui a permis de mesurer leurs habiletés de base en lecture. Les informations contenues dans le dossier orthopédagogique de l'élève, présentées plus loin, et les mesures de base des grilles d'évaluation en vitesse de lecture et en compréhension en lecture, prises par l'orthopédagogue durant l'étude, sont des indicateurs valides pour reconnaître un élève en difficulté grave en lecture (Sofie et Riccio, 2002 :240).

D'autres élèves ont été exclus de l'étude parce qu'ils n'avaient pas une difficulté grave en lecture. En effet, les écrits scientifiques situent la fluidité ou l'aisance en lecture autour de 100 mots par minute (Giroux et Forget, 2000 :108; Grossen et Carnine, 1991 :333) qui s'acquiert vers l'âge de huit ans ou vers la troisième année (Giasson, 1995 :180; National Research Council, 1998 :211). Or, pour trois élèves, le nombre de mots lus par minutes étant supérieur à 100 et le pourcentage de mots lus correctement par minute en vitesse de lecture étant supérieur à 96 %, ils ont donc été exclus de la recherche. Il est pertinent de rappeler que dans le cadre conceptuel à la section 2.2.1, Grossen et Carnine (1991 :333) précisent qu'un élève qui décode incorrectement plus de 5 % des mots d'un texte et qui n'est pas en mesure de lire correctement 100 mots à la minute en troisième année ordinaire, éprouve des difficultés à décoder d'une façon suffisamment sévère pour nuire à sa compréhension du texte. Ainsi, ces trois élèves sont exclus de la recherche parce qu'ils possèdent une fluidité en lecture en début d'expérimentation. Cela va dans le sens des écrits scientifiques qui estiment qu'entre 80 % et 90 % des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ont des difficultés graves en lecture (Lyon, 1995, cité dans Vaughn, Levy, Coleman et Bos, 2002 :4; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 :28; National Research Council, 1998 :98; Rankhom, England, Collins, Lockavitch et Algozinne, 1998 :307).

Les élèves retenus pour l'étude sont majoritairement des garçons. Ils sont tous d'origine québécoise francophone et de race blanche. Afin d'éviter un biais lié aux difficultés d'apprentissage d'une langue seconde, une élève d'ethnie différente est exclue de l'étude.

Certains des élèves affichent des difficultés d'un autre ordre que la difficulté grave d'apprentissage. Ces autres difficultés, relevées par un professionnel compétent, sont, entre autres, la déficience langagière, la déficience auditive, la déficience visuelle, le déficit d'attention avec hyperactivité, les troubles du comportement, la déficience organique ou la déficience motrice grave.

Certains élèves reçoivent une médication. Un portrait détaillé est présenté aux tableaux 4.3 et 4.4. Les élèves étant d'âge mineur, tous les parents ont donné leur consentement pour la participation de leur enfant à l'étude [en appendice A]. Un élève qui avait peu d'intérêt à suivre le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle a été écarté du groupe expérimental, et ce, sans préjudice. Finalement, 13 élèves sont retenus pour former le groupe expérimental et 14 élèves forment le groupe témoin.

3.3.2 Enseignantes

Les enseignantes sont au nombre de quatre. Elles possèdent toutes leur brevet d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation du Québec et ont entre cinq et 25 années d'expérience dans l'enseignement au secteur de l'adaptation scolaire. Les deux enseignantes du groupe expérimental travaillent à la commission scolaire des Chênes et ont cinq ans et 18 ans d'expérience en adaptation scolaire. Les deux enseignantes du groupe témoin enseignent en adaptation scolaire depuis 11 ans et 25 ans à la commission scolaire des Bois-Francs. Elles ont toutes accepté de participer à

l'étude de façon libre et sans contrainte et rempli le formulaire de consentement de participation à l'étude qui est joint à l'appendice B de ce document.

3.3.3 Orthopédagogue

Une orthopédagogue professionnelle, au sens des conventions collectives des commissions scolaires concernées, accepte également de participer à l'étude de façon libre et sans contrainte. Elle possède 12 années d'expérience au secteur de l'adaptation scolaire, dont quatre années à titre d'orthopédagogue professionnelle. Elle a rempli un formulaire de consentement de participation à l'étude. Il est maintenant pertinent d'étudier les différents instruments de collecte de données qui sont utilisés aux fins de cette recherche.

3.4 Dossier orthopédagogique de l'élève

Afin de bien connaître le cheminement de chaque élève « participant », un profil scolaire est établi. Le profil scolaire présente tout d'abord le nombre d'années de « retard scolaire » qui est normalement établi selon l'âge habituel de l'élève dans un niveau scolaire donné. Ensuite, le profil scolaire présente le nombre d'années de « fréquentation en adaptation scolaire » qui est établi par le nombre d'années que l'élève a fréquenté une classe à effectif réduit au secteur de l'adaptation scolaire. Le profil scolaire poursuit avec la « scolarité totale » de l'élève qui exprime le nombre d'années que l'élève fréquente l'ordre préscolaire et l'ordre primaire. Le « parcours scolaire » de l'élève correspond au cheminement réel de l'élève selon son niveau scolaire. L'ensemble de ces données sont présentées au tableau 3.2 pour le groupe expérimental, et au tableau 3.3 pour le groupe témoin.

Par exemple, au tableau 3.2, le participant numéro 1 obtient le profil scolaire suivant : il possède 3 années de retard scolaire selon l'âge habituel des élèves dans son niveau scolaire; il fréquente le secteur adaptation scolaire depuis 5 ans dans une classe à

effectif réduit; il fréquente l'école depuis 7 ans à l'ordre préscolaire et primaire. En effet, il a obtenu un parcours scolaire particulier en ayant fréquenté : 1) une année scolaire en classe ordinaire à l'ordre préscolaire; 2) trois années scolaires en première année du primaire dont une année en classe ordinaire puis une année en classe à effectif réduit pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage et une année en classe à effectif réduit pour les élèves ayant une difficulté langagière; 3) deux années scolaires en deuxième année du primaire dans une classe à effectif réduit pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage et 4) une année scolaire en troisième année du primaire pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Plus globalement, les résultats du tableau 3.2 indiquent que les élèves du groupe expérimental possèdent en moyenne un retard scolaire de 2,4 ans (É.T.= 0,63). Les élèves ont passé, en moyenne, 3,0 années (É.T.= 1,47) au secteur de l'adaptation scolaire sur une moyenne de 6,4 années (É.T.=0,49) passées à l'école. Le parcours scolaire des élèves indique que la très grande majorité des élèves, soit 11 sur 13, ont repris leur année au préscolaire ou leur première année ordinaire ou leur première année de maturation au secteur de l'adaptation scolaire. Dans les deux commissions scolaires étudiées, la classe de maturation regroupe les élèves qui n'ont pas maîtrisé tous les acquis du préscolaire.

Tableau 3.2

Profil scolaire des élèves du groupe expérimental (n=13) quant au retard scolaire, à la fréquentation en adaptation scolaire, à la scolarité totale et au parcours scolaire

Participant	Retard scolaire	Fréquentation adaptation scolaire	Scolarité	Parcours scolaire			
				Maternelle	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année
1	3	5	7	ORD	ORD DGA CL	DGA DGA	DGA
2	2	3	6	ORD	MAT ORD	ORD TC	DGA
3	3	5	7	ORD	ORD TC	TC TC	DGA
4	2	1	6	ORD	ORD ORD	DGA ORD	ORD DGA
5	2	2	6	ORD	ORD ORD	ORD DGA	DGA
6	2	2	6	ORD	ORD ORD	ORD ORD	DGA DGA
7	2	2	6	ORD	ORD	ORD DGA (rétro)	ORD DGA
8	3	5	7	ORD ORD	CL CL	DGA DGA	DGA DGA
9	3	4	7	ORD	ORD ORD CL	CL	DGA DGA
10	2	4	6	ORD	MAT ORD DGA	DGA	DGA
11	2	1	6	ORD	ORD ORD	ORD	ORD DGA
12	4	3	7	ORD	ORD	ORD ORD DGA DGA	DGA
13	2	2	6	ORD	ORD ORD	ORD DGA	DGA
Moyenne	2,4	3,0	6,4				

Légende :

CL : classe de langage en adaptation scolaire

DGA : classe d'adaptation scolaire pour élève ayant des difficultés graves d'apprentissage

MAT : classe de maturation en adaptation scolaire pour élève n'ayant pas obtenu les acquis du préscolaire

ORD : classe ordinaire Rétro : élève ayant subi une rétrogradation scolaire

TC : classe d'adaptation scolaire pour élève ayant des troubles de comportement

Les élèves du groupe expérimental sont donc très majoritairement en grande difficulté scolaire dès leur entrée au primaire. Pour ce qui est des deux autres élèves qui n'ont pas repris leur année au préscolaire ou leur année de maturation ou leur première année ordinaire, un élève a subi une rétrogradation scolaire de la troisième année ordinaire vers une deuxième année pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, et l'autre élève a subi une triple reprise de sa deuxième année, soit quatre années dans le même degré scolaire.

Tous les élèves du groupe expérimental se sont donc tous vus inscrits en classe à effectif réduit pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage tel qu'établi dans chacune des commissions scolaires concernées. L'expression « DGA », signifiant l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage.

Plus particulièrement, 11 élèves du groupe ont vécu au moins deux reprises d'année scolaire. De plus, cinq élèves ont vécu une double reprise d'année, soit trois années dans le même degré scolaire dont un élève a vécu une triple reprise d'année. Deux élèves ont fréquenté une classe à effectif réduit pour les élèves ayant des troubles de comportement au secteur de l'adaptation scolaire. L'expression « TC », signifiant que l'élève a des troubles de comportement. Trois élèves ont fréquenté une classe à effectif réduit en première année pour les élèves ayant des troubles de langage au secteur de l'adaptation scolaire. L'expression « CL », qui signifie fréquentant une classe de langage dans le tableau 3.2.

Finalement, les élèves du groupe expérimental ont débuté leur scolarité au secteur régulier en classe ordinaire puis se sont retrouvés au secteur de l'adaptation scolaire pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. L'expression « ORD », représentant le terme ordinaire dans le tableau 3.2. Selon leur classement scolaire en début de l'année d'expérimentation, cinq élèves étaient en reprise de leur troisième

année. Les autres arrivaient en classe à effectif réduit de troisième année. Tous les élèves du groupe expérimental se sont donc trouvés en grande difficulté d'apprentissage scolaire dans les premières années de fréquentation au secteur primaire. Par leurs grandes difficultés scolaires, ces élèves ont tous été confrontés non pas à la réussite, mais à l'échec scolaire.

Par exemple, au tableau 3.3, le participant numéro 1 obtient le profil scolaire suivant : il possède 4 années de retard scolaire selon l'âge habituel des élèves dans son niveau scolaire. Ainsi, il fréquente le secteur adaptation scolaire depuis 4 ans dans une classe à effectif réduit et il fréquente l'école depuis 8 ans à l'ordre préscolaire et primaire. Il a obtenu un parcours scolaire particulier en ayant fréquenté : 1) deux années scolaires en classe ordinaire à l'ordre préscolaire; 2) trois années scolaires en première année du primaire dont deux années en classe ordinaire puis une autre année en classe à effectif réduit pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage; 3) deux années scolaires en deuxième année du primaire dans une classe à effectif réduit pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage et 4) une année scolaire en troisième année du primaire pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Globalement, les résultats du tableau 3.3 indiquent le profil scolaire des élèves du groupe témoin. Ils possèdent en moyenne un retard scolaire de 2,6 ans (É.T.=0,82), et ont passé en moyenne 3,3 années (É.T.= 1,45) au secteur de l'adaptation scolaire sur une moyenne de 6,6 années (É.T.=0,82) à l'école. En ce qui a trait au parcours scolaire, la très grande majorité des élèves, soit 13 sur 14, ont repris leur année au préscolaire ou leur première année ordinaire ou leur première année de maturation au secteur de l'adaptation scolaire.

Tableau 3.3

Profil scolaire des élèves du groupe témoin (n=14) quant au retard scolaire, à la fréquentation en adaptation scolaire, à la scolarité totale et au parcours scolaire

Participant	Retard scolaire	Fréquentation adaptation scolaire	Scolarité	Parcours scolaire			
				Maternelle	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année
1	4	4	8	ORD ORD	ORD ORD DGA	DGA DGA	DGA
2	2	2	6	ORD	ORD ORD	ORD	DGA DGA
3	2	2	6	ORD	ORD ORD	ORD DGA	DGA
4	4	2	8	ORD	ORD	ORD	ORD ORD ORD (4 ^e) DGA(rétro)
5	2	2	6	ORD	MAT ORD	ORD	DGA ORD DGA
6	3	5	7	ORD ORD	DGA DGA	DGA DGA	DGA
7	4	6	8	ORD ORD	MAT MAT DGA	DGA DGA	DGA
8	2	3	6	ORD ORD	ORD	DGA DGA	DGA
9	2	5	6	ORD	MAT DGA	DGA DGA	DGA
10	2	4	6	ORD	ORD DGA	DGA DGA	DGA
11	2	3	6	ORD	MAT ORD	ORD DGA	DGA
12	2	2	6	ORD ORD	ORD	ORD DGA	DGA
13	2	2	6	ORD ORD	ORD	DGA	DGA
14	3	5	7	ORD ORD	DGA DGA	DGA DGA	DGA
Moyenne	2,6	3,4	6,6				

Légende :

DGA : classe d'adaptation scolaire pour élève ayant des difficultés graves d'apprentissage

MAT : classe de maturation en adaptation scolaire pour élève n'ayant pas obtenu les acquis du préscolaire

ORD : classe ordinaire

Rétro : élève ayant subi une rétrogradation scolaire

Les élèves du groupe témoin se sont donc trouvés très majoritairement en grande difficulté scolaire dès leur entrée au primaire. L'élève qui n'a pas repris son année au préscolaire ou sa première année ordinaire a subi une rétrogradation scolaire.

De plus, il est pertinent de préciser que tous les élèves ont vécu au moins deux reprises d'années scolaires. Quatre de ces élèves ont eu trois reprises d'années scolaires. De plus, trois élèves ont vécu une double reprise, soit trois années dans un même niveau scolaire, et un autre a été rétrogradé sur le plan scolaire. Quatre élèves ont fréquenté une classe de maturation au secteur de l'adaptation scolaire avant leur première année.

Finalement, tous les élèves du groupe témoin ont débuté leur scolarité au secteur régulier en classe ordinaire puis se sont retrouvés au secteur de l'adaptation scolaire pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. L'expression « ORD », représentant le terme ordinaire dans le tableau 3.3. Selon leur classement scolaire en début de l'année d'expérimentation, trois élèves étaient en reprise de leur troisième année scolaire. Les autres arrivaient en classe à effectif réduit de troisième année.

Tous les élèves du groupe témoin se sont donc trouvés en grande difficulté d'apprentissage scolaire dans les premières années de fréquentation au secteur primaire. Les élèves se sont tous ainsi retrouvés dans une classe à effectif réduit pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage tel qu'établi dans chacune des commissions scolaires concernées. L'expression « DGA », signifiant que l'élève a des difficultés graves d'apprentissage dans le tableau 3.3. Par leurs grandes difficultés, ces élèves ont tous été confrontés non pas à la réussite scolaire, mais à l'échec scolaire.

Il est pertinent de constater que les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin possèdent un profil scolaire très semblable. En ce qui a trait à leur entrée au

primaire, la très grande majorité des élèves des deux groupes se sont trouvés en grande difficulté scolaire. De plus, les élèves des deux groupes ont, en moyenne, un nombre d'années de retard scolaire semblable; ils ont tous au moins deux années de retard scolaire. Le parcours scolaire des élèves des deux groupes permet également de remarquer des situations scolaires inusitées comme la rétrogradation scolaire et la double reprise d'un même niveau scolaire.

Le tableau 3.4 présente le profil individuel des élèves du groupe expérimental. Les données indiquent le genre des élèves, leur âge au 30 septembre 2003, le titulaire de l'autorité parentale, leur milieu habité, le code de difficulté de l'élève selon le ministère de l'Éducation du Québec et, s'il y a lieu, le nom de la médication prise par l'élève.

Tableau 3.4

Profil individuel des élèves du groupe expérimental (n=13) quant au genre, à l'âge, à l'autorité parentale, au milieu de résidence, à la cote de difficulté et à la médication

Participant	Genre	Âge au 2003-09-30	Autorité Parentale	Milieu de résidence	Cote de Difficulté	Médication
1	G	11,7	P-M	urbain	02	
2	G	10,6	M	rural	14	
3	G	11,2	T	urbain	12	Ritalin
4	G	10,2	M	urbain	02	
5	G	10,0	P-M	rural	02	
6	F	10,8	P	urbain	12	
7	G	10,2	M	rural	02	
8	G	11,7	T	rural	34	Ritalin
9	G	11,3	P-M	urbain	33	Ritalin
10	F	10,7	P	rural	02	Ritalin
11	F	10,1	P-M	urbain	02	
12	G	11,9	P-M	urbain	36	
13	F	10,1	P-M	urbain	02	

Légende G : garçon
P : père
M : mère
F : fille
T : tuteur légal

Le groupe expérimental est composé de neuf garçons et quatre filles. Ils sont âgés entre 10,0 ans et 11,9 ans (Moyenne = 10,8 ans; É.T.= 0,66 ans) au 30 septembre 2003. Deux élèves vivent en famille d'accueil sous la garde d'un tuteur légal, les autres vivent avec leurs parents. De plus, 61,5 % des élèves au sein du groupe expérimental demeurent en milieu urbain.

En plus de vivre des difficultés graves d'apprentissage [cote 02, n=7], certains sont reconnus par leur commission scolaire conformément aux cotes du ministère de l'Éducation du Québec (2000 :10-20) comme ayant un trouble grave du comportement (cote 14, n=1), un trouble de comportement [cote 12, n=2], une déficience langagière [cote 34, n=1], une déficience organique ou une déficience motrice légère [cote 33, n=1], une déficience motrice grave [cote 36, n=1]. Quatre élèves ont recours au Ritalin. Cette médication vise à augmenter l'attention et la concentration en classe. Pour les autres élèves, il n'y a pas d'informations qui nous permettent de croire qu'ils ont recours à une médication.

Le tableau 3.5 de la page suivante présente le profil individuel du groupe témoin. Les données indiquent le genre des élèves, leur âge au 30 septembre 2003, le titulaire de l'autorité parentale, le milieu habité, le code de difficulté de l'élève selon le ministère de l'Éducation du Québec et le nom des médicaments habituellement consommés par l'élève s'il y a lieu.

Tableau 3.5

Profil individuel des élèves du groupe témoin (n=14) quant au genre, à l'âge, à l'autorité parentale, au milieu de résidence, à la cote de difficulté et à la médication

Participant	Genre	Âge au 2003-09-30	Autorité parentale	Milieu de résidence	Cote de difficulté	Médication
1	G	12,8	P-M	Urbain	02	
2	G	10,5	P-M	Rural	02	
3	G	10,8	M	Urbain	02	
4	F	12,3	P-M	Rural	34	
5	F	10,2	T	Rural	02	
6	F	11,4	P-M	Rural	42	Frésium
7	G	11,3	P-M	Urbain	02	Ritalin
8	G	10,8	M	Urbain	02	Ritalin
9	F	10,6	M	Urbain	44	
10	G	10,4	M	Rural	02	Ritalin
11	G	10,7	M	Urbain	02	
12	G	10,5	P-M	Urbain	02	Ritalin
13	G	10,1	P-M	Urbain	02	
14	F	11,6	M	Urbain	02	

Légende :

G : garçon

P : père

M : mère

F : fille

T : tuteur légal

Le groupe témoin est constitué de neuf garçons et cinq filles. Ils sont âgés entre 10,1 ans et 12,8 ans (Moyenne = 11,0 ans; É.T.= 0,76 ans) au 30 septembre 2003. Un élève vit en famille d'accueil sous la garde d'un tuteur légal, les autres vivent avec leurs parents. De plus, 64,3 % des élèves au sein du groupe témoin vivent en milieu urbain. En plus de présenter des difficultés graves d'apprentissage [cote 02, n=11], certains élèves sont reconnus par leur commission scolaire conformément aux cotes du ministère de l'Éducation du Québec (2000 :10-20) comme ayant une déficience langagière [cote 34, n=1], une déficience visuelle [cote 42, n=1], une déficience auditive [cote 44, n=1]. Quatre élèves ont recours au Ritalin. Cette médication vise à augmenter l'attention et la concentration en classe. Un élève a recours au Frésium,

Cette médication vise à faciliter sa vision et pallier à ses difficultés visuelles. Pour les autres élèves, il n'y a pas d'informations qui nous permettent de croire qu'ils ont recours à une médication.

Il est pertinent de constater que les élèves des deux groupes ont un profil individuel très semblable. L'âge moyen est de 10,8 ans (É.T.= 0,66 ans) pour le groupe expérimental et de 11,0 ans (É.T.= 0,76 ans) au 30 septembre 2003 pour le groupe témoin. Les deux groupes possèdent un ratio « garçon/fille » et un ratio milieu « urbain / rural » semblables. Le titulaire de l'autorité parentale est le parent à deux exceptions près pour le groupe expérimental et à une exception pour le groupe témoin. Certains élèves des deux groupes vivent des difficultés d'un autre ordre que la difficulté grave d'apprentissage. Il s'agit des difficultés langagières. Quatre élèves du groupe expérimental et quatre élèves du groupe témoin ont recours au Ritalin. Cette médication vise à augmenter l'attention et la concentration en classe.

Afin de garder le plus grand nombre d'élèves ayant deux années ou plus de retard scolaire, les critères d'inclusion ont favorisé des élèves présentant certains facteurs de risque pouvant les mener à une difficulté grave en lecture. Il s'agit ici de la déficience auditive et de la déficience langagière (National Research Council, 1998 :103). Ces considérations seront discutées dans la section traitant des limites de la recherche.

3.5 Instruments de collecte de données

Selon Denzin (1989 :234), différents instruments de collecte de données offrent au chercheur l'opportunité d'effectuer une triangulation des données et d'examiner le problème sous des perspectives méthodologiques différentes, et ce, afin de pallier à la faiblesse inhérente d'une seule méthode ou d'un seul instrument de mesure. Des instruments en multiméthode ont été sélectionnés pour les fins de cette étude. Berg (1995 :5) précise que la triangulation vise à recourir à plusieurs modes de collectes de

données, habituellement trois, pour investiguer le même phénomène. Cela est interprété comme une confirmation mutuelle des mesures effectuées et une validation des conclusions.

Le tableau 3.6 de la page suivante présente quatre instruments interprétatifs, puis trois instruments quantitatifs : 1) le « Cahier de l'élève », programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle; 2) « l'Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante »; 3) le « Journal de bord de l'enseignante »; 4) le « Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève »; 5) le « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève », appelé le « Jodoin 40 » (Lamy,1994); 6) la « Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève » (Boucher et Groulx, 1994); et 7) la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève » (Boyer, 1993).

Tableau 3.6

Concordance entre les instruments de collecte de données
et la nature des données recueillies

Numéro	Instrument	Données Qualitatives	Données Quantitatives	Groupe témoin		Groupe expérimental	
				Élèves	Enseignantes	Élèves	Enseignantes
1	Cahier de l'élève	X				X	
2	Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante	X			X		X
3	Journal de bord de l'enseignante	X					X
4	Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève	X	X			X	
5	Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève, le « Jodoin 40 »		X	X		X	
6	Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève		X	X		X	
7	Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève		X	X		X	

Il est pertinent de noter que le premier instrument qualitatif du tableau 3.6, soit le « cahier de l'élève », fait partie du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. De même, le quatrième instrument qualitatif du tableau 3.6, soit le « questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève », en fait partie. Ce programme est nécessaire au passage par l'élève d'une étape à l'autre de la taxonomie expérientielle. Il est maintenant approprié de présenter les instruments de collecte de données.

3.5.1 Cahier de l'élève, programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle

Le « Cahier de l'élève » a été élaboré par le chercheur afin de répondre au programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. Il est présenté sous la forme de deux modules. Chacun des deux modules du « Cahier de l'élève » est supervisé par un guide de l'enseignante qui explique, commente et prépare chacune des activités du cahier. Le « Cahier de l'élève » contient des activités d'une durée d'environ 60 heures qui s'échelonnent sur une période d'au moins 20 semaines, soit du mois de septembre 2003 au mois de février 2004, du lundi au jeudi inclusivement, au rythme de quatre périodes de 47 minutes par semaine. La figure 3.1 de la page suivante montre son réseau conceptuel.

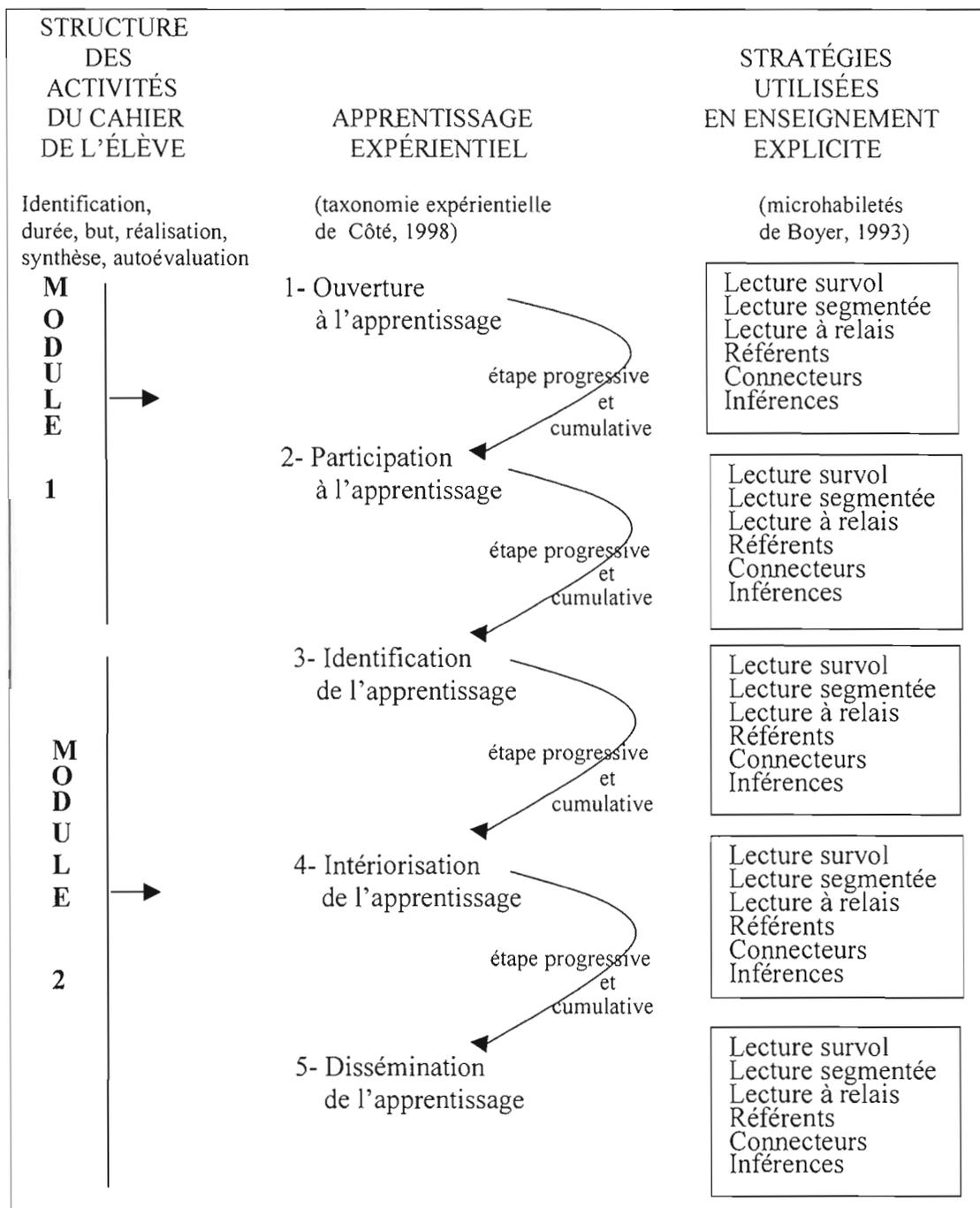


Figure 3.1 Réseau conceptuel du « Cahier de l'élève, programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle »

Le « Cahier de l'élève » présente, pas à pas, la démarche de l'approche expérientielle élaborée par Côté (1998) et offre des stratégies d'enseignement explicite en lecture de Boyer (1993). Six stratégies dans l'enseignement des micro-habiletés en lecture de Boyer sont ainsi développées dans le cahier de l'élève selon l'approche expérientielle. Il s'agit de la lecture survol, la lecture segmentée, la lecture à relais, de l'identification de référents, des connecteurs et de l'inférence d'une information.

Le choix de stratégies en enseignement explicite afin de développer les compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage s'appuie sur les points suivants : 1) l'enseignement direct ou explicite par des stratégies cognitives ou métacognitives est jugé essentiel pour éviter de tomber dans le piège d'une approche constructiviste extrême où l'apprentissage par la découverte sans guide peut mener l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage dans des erreurs de base dans la construction de ses connaissances (Harris et Pressley, 1992 :400; Moore, Rieth et Ebeling, 1996 :119; Swanson, 1999b :129); 2) le type d'interventions qui amènerait un développement de l'aisance en lecture et qui bénéficierait à la plupart des lecteurs éprouvant des difficultés n'est pas clairement établi, mais inclut une lecture selon un modèle d'enseignement explicite (Chard, Vaughn et Tyler, 2002 :386); 3) le type d'interventions le plus efficace pour développer la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage intègre l'enseignement explicite de la compréhension en lecture (Swanson, 1999a :525); et 4) l'utilisation de stratégies en enseignement explicite serait favorable au développement de l'écriture auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage (Troia et Graham , 2002 :290).

Le « Cahier de l'élève » [en appendice C] est conçu sous forme d'activités d'une durée d'une période de classe généralement. Tout d'abord, il est noté en haut de chaque activité, le nom de celle-ci avec son numéro puis l'identification du sous-niveau de taxonomie de l'approche expérientielle. Viennent ensuite la durée de l'activité puis le but recherché par l'activité. Des informations contenues uniquement

dans le guide de l'enseignante mènent l'élève à la synthèse de l'activité proposée. L'élève réalise l'activité qui peut être sous forme de texte à compléter à contenu réflexif, à contenu métacognitif ou à contenu interrogatif; l'activité peut également être sous forme d'un dessin à compléter ou sous forme narrative devant l'enseignante et les pairs.

Chaque activité du « Cahier de l'élève » se termine par une autoévaluation de l'activité effectuée par l'élève qui doit choisir une image et une phrase à compléter parmi un choix de cinq afin de témoigner de son degré d'appréciation. La première image de l'autoévaluation de l'élève est une illustration positive d'un bonhomme-sourire avec la phrase à compléter : « J'ai beaucoup aimé cette activité parce que... ». La seconde image de l'autoévaluation de l'élève est une illustration légèrement positive d'un bonhomme-sourire avec la phrase à compléter : « J'ai aimé cette activité parce que... ». La troisième image de l'autoévaluation de l'élève est une illustration neutre d'un bonhomme avec la phrase à compléter : « J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que... ». La quatrième image de l'autoévaluation de l'élève est une illustration négative d'un bonhomme avec la phrase à compléter : « Je n'ai pas aimé cette activité parce que... ». La cinquième image est une illustration négative d'un bonhomme à traits fermés avec la phrase : « Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que... ».

Le premier module du cahier de l'élève comprend 30 activités. Il traite des deux premiers niveaux de la taxonomie expérientielle, soit l'ouverture à l'apprentissage présenté au tableau 2.3 et la participation à l'apprentissage présenté au tableau 2.4.

L'ouverture à l'apprentissage se présente sous forme de cinq activités. Le premier sous-niveau taxonomique de l'approche expérientielle est la « perception ». Deux activités amènent l'élève à expliquer le fonctionnement du programme visant le développement des compétences en lecture, à faire découvrir à l'élève le sens du

mot compétence et à clarifier la compétence en lecture que l'élève désire personnellement développer. Une activité du sous-niveau « réponse » vise à permettre à l'élève de manifester son degré d'intérêt sur l'expérience d'apprentissage du développement des compétences en lecture et sur son engagement. Finalement, une activité du sous-niveau taxonomique « disposition » vise à permettre à l'élève de trouver collectivement des raisons montrant l'importance de développer ses compétences en lecture, puis de trouver individuellement deux raisons personnelles indiquant cette importance de développer ses compétences en lecture.

Le niveau taxonomique de la *participation à l'apprentissage* se divise en deux étapes. Le sous-niveau de la « représentation » comporte 20 activités qui permettent à l'élève de nommer des exemples d'apprentissage. Cela vise à développer ses compétences en lecture, à lui permettre de reproduire la démarche de la lecture survol, de la lecture segmentée, de la lecture à relais, de reconnaître des référents, des connecteurs, et d'inférer une information. Le sous-niveau taxonomique de la « modification » comporte six activités qui visent à permettre à l'élève de manifester de façon personnelle la lecture survol, la lecture segmentée, la lecture à relais, la reconnaissance de référents, les connecteurs et inférer une information.

Le second module du « Cahier de l'élève » compte 24 activités réparties sur 64 pages de format lettre. Il traite des trois derniers niveaux de la taxonomie expérientielle, soit l'identification à l'apprentissage, l'intériorisation de l'apprentissage et la dissémination de l'apprentissage.

L'*identification à l'apprentissage* présenté au tableau 2.5 comporte quatre sous-niveaux. Le « renforcement » comprend six activités dans le second module du cahier de l'élève qui visent à permettre à l'élève de consolider sa compétence de la lecture survol, de la lecture segmentée, de la lecture à relais, de la reconnaissance des référents, des connecteurs et de l'inférence d'une information, en planifiant un tel

exercice, en réalisant un tel exercice et en portant un jugement sur sa performance. Le deuxième sous-niveau de l'identification à l'apprentissage est « l'émotion » et comporte deux activités permettant à l'élève de clarifier la valeur et la signification personnelle de l'apprentissage du développement de compétences en lecture. Le troisième sous-niveau de l'identification à l'apprentissage visé est la « personnalisation » et comporte six activités permettant à l'élève de réaliser un apprentissage en lecture survol, en lecture segmentée, en lecture à relais, en identifiant des référents, avec les connecteurs et inférant une information, tout en manifestant de la confiance dans sa façon de faire. Le quatrième sous-niveau de l'identification à l'apprentissage est le « partage » et comporte deux activités qui permettent à l'élève de partager avec d'autres sur les changements vécus dans ses compétences en lecture, sur la valorisation de la compétence apprise et sur l'importance d'acquérir une habitude d'agir tel que le programme d'apprentissage le montre.

Le quatrième niveau de la taxonomie expérientielle est l'*intériorisation de l'apprentissage* visé présenté au tableau 2.6. Le premier sous-niveau est « l'expansion » et comporte trois activités dans le second module du cahier de l'élève. Ces activités visent à proposer à l'élève des exercices de façon à assurer la généralisation du développement des compétences en lecture. Le deuxième sous-niveau est la « valeur intrinsèque » et comporte deux activités où l'élève manifeste de façon habituelle la démarche d'apprentissage du développement de compétences en lecture.

Le cinquième niveau de la taxonomie expérientielle est la *dissémination de l'apprentissage* visé présenté au tableau 2.7. Le premier sous-niveau est le « témoignage » et comporte deux activités où l'élève communique son expérience de changement vécu et la confiance qu'il démontre dans la démarche d'apprentissage du développement de compétences en lecture devant ses pairs. Le dernier sous-niveau

est « l'incitation » qui comporte une activité où l'élève est amené à inciter des élèves d'une autre classe à suivre une démarche d'apprentissage de développement de compétences en lecture en leur présentant une courte pièce théâtrale.

Les réponses aux questions ponctuelles, les commentaires des élèves dans chaque section « synthèse » des activités du « Cahier de l'élève » et les autoévaluations fournissent des données qualitatives sur le développement des compétences en lecture de l'élève et le développement de sa réussite éducative. Ces données procurent ainsi de l'information sur la perception de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire, portant sur son expérience de lecture qui utilise des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle. De plus, chaque activité du programme a été vérifiée par le professeur Richard Côté, professeur titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval, et chercheur ayant développé l'approche expérientielle d'enseignement-apprentissage.

3.5.2 Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante

Un protocole d'entrevue visant à recueillir les perceptions des enseignantes sur le développement des compétences en lecture de leurs élèves, sur le développement de l'estime de soi et la réussite éducative de leurs élèves, a été élaboré aux fins de la présente étude. Le protocole d'entrevue se divise en deux volets, soit le volet A et le volet B.

Le protocole d'entrevue [volet A] permet plus particulièrement de recueillir des informations relatives à la perception des enseignantes du groupe expérimental quant au développement des compétences en lecture de leurs élèves, au développement de l'estime de soi et la réussite éducative de leurs élèves, à l'apport du programme d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de compétences en lecture de leurs élèves, à l'apport du programme

d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur la réussite éducative de leurs élèves.

« L'entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante » [volet A], placée à l'appendice D, est administrée vers la fin de la période de maintien et donc, à la suite de la réalisation du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. L'entrevue, d'une durée approximative de 30 minutes, s'est déroulée dans la classe de chacune des deux enseignantes.

Le protocole d'entrevue [volet B] vise à documenter la perception des enseignantes du groupe témoin relativement au développement des compétences en lecture de leurs élèves, au développement de l'estime de soi et de la réussite éducative de leurs élèves. L'entrevue des enseignantes du groupe témoin a duré une vingtaine de minutes et s'est déroulée dans la classe de l'enseignante. Par ailleurs, le chercheur informe les enseignantes que l'entrevue est enregistrée sur bande audio et rappelle les règles éthiques à l'égard de la confidentialité et du traitement des informations recueillies.

3.5.3 Journal de bord de l'enseignante

Le « journal de bord de l'enseignante » est un document dans lequel la personne note une variété d'informations à propos d'elle-même et de la qualité des rapports avec les personnes engagées sur le site de recherche. La personne y note également des observations ayant trait à la dimension méthodologique de la recherche. Pour Mucchielli (1996 :116), « Le journal de bord constitue un document accessoire important aux données recueillies sur le site : il aide à leur donner une dimension contextuelle supplémentaire et permet au chercheur de se recentrer par rapport à sa propre recherche ».

Le « Journal de bord de l'enseignante » du groupe expérimental est pour sa part composé de 13 fiches correspondant aux 13 sous-niveaux de l'approche expérientielle. À l'appendice E est déposé un spécimen de fiche du journal de bord. Chacune des fiches se présente de la façon suivante : 1) le niveau et le sous-niveau de la taxonomie expérientielle; 2) la durée des activités de ce sous-niveau; 3) le but général visé dans ce sous-niveau; 4) une section particulière visant à recueillir des informations liées au développement de compétences en lecture des élèves; 5) une section sur le contenu des activités, sur le déroulement des activités et sur le matériel utilisé durant les activités du sous-niveau; et 6) une section laissant place aux commentaires. De plus, le « Journal de bord de l'enseignante » du groupe expérimental permet de connaître l'apport de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de compétences en lecture des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire tel que perçu par les enseignantes.

3.5.4 Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève

À la fin de chacune des 13 sous-étapes du « Cahier de l'élève, programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle », une évaluation formelle est remplie par l'élève. Chaque évaluation formelle a une durée qui varie entre 20 et 30 minutes. L'appendice F présente un spécimen d'évaluation formelle du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. Le seuil de réussite de chaque évaluation formelle est de 7,5 sur 10 points et permet à l'élève de poursuivre sa démarche à la sous-étape suivante.

Les évaluations formelles fournissent des données quantitatives sur le transfert séquentiel d'apprentissage progressif et cumulatif selon l'éducation expérientielle et des données qualitatives relatives à la perception de l'élève face au développement de

ses compétences en lecture. Les évaluations formelles de l'élève permettent de mieux connaître l'apport de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de compétences en lecture des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire tel que perçu par les élèves.

Chaque évaluation formelle est corrigée selon un barème de correction pré-établi, et vérifiée par le professeur Richard Côté, chercheur ayant développé l'approche expérientielle d'enseignement-apprentissage (Côté, 1998).

3.5.5 Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève, le Jodoin 40

Le « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève », appelé le « Jodoin 40 », est un instrument qui mesure l'estime de soi globale de l'élève. L'instrument a été validé auprès de 557 élèves québécois de niveau quatrième, cinquième ou sixième année en classe ordinaire, âgés entre 9 et 13 ans (Lamy, 1994 :63-64). Cet instrument montre de bonnes qualités métrologiques, notamment sur le plan de la consistance interne [α de 0,80] (Lamy, 1994 :80), de la fidélité [0,87 lorsque $p \leq 0.01$] (Lamy, 1994 :75). Toujours selon Lamy (1994 : 63), l'instrument conçu à l'origine pour les enfants de 8 à 12 ans, ne semble pas être recommandé pour les enfants de troisième année, normalement âgés de 8 ans, compte tenu de leur capacité de lecture.

Malgré certaines limites de l'instrument, la présente étude retient le questionnaire « Jodoin 40 », comprenant 40 items, pour les raisons suivantes: 1) il possède une corrélation positive significative avec des instruments reconnus, soit le « *Rosenberg Self-esteem Scale* » [0,48 lorsque $p \leq 0.001$] (Lamy, 1994 :59) et le « *Piers-Harris Children's Self-concept Scale* » [0,68 lorsque $p \leq 0.001$] (Lamy, 1994 :59); 2) il possède l'avantage d'avoir été conçu pour des élèves québécois, évitant l'inconvénient d'une version dans une autre langue et une autre culture; 3) il est

davantage sensible à l'estime de soi négative discriminant mieux les enfants ayant un degré faible d'estime de soi (Lamy, 1994 :97); 4) il est facile à répondre pour l'élève avec un choix de réponse par un « oui » ou un « non »; 5) il est administré à des élèves âgés entre 10 et 12 ans; et 6) il est toujours lu aux élèves par l'orthopédagogue, compte tenu des difficultés graves en lecture des élèves.

Ainsi, en début d'année scolaire [prétest T1], à la mi-année correspondant à la fin du programme [post-test T2] et en mesure de maintien [T3] après quatre mois, à la fin de l'année scolaire, tous les élèves sont soumis au « Jodoin 40 ». La passation du questionnaire est faite par une orthopédagogue ayant un statut de professionnelle selon les conventions collectives en vigueur, pour chacune des quatre classes ciblées par l'étude.

L'orthopédagogue s'adresse à la classe et les élèves sont à leur pupitre et ont en leur possession un crayon et une copie du « Jodoin 40 ». L'orthopédagogue lit le préambule à voix haute. Elle lit la première affirmation, et chaque élève coche sur le « oui » ou le « non » de sa copie du questionnaire « Jodoin 40 », selon que son évaluation de l'énoncé correspond ou pas avec cette affirmation. Après un court délai, l'orthopédagogue passe à la deuxième affirmation, et ainsi de suite pour les quarante affirmations du questionnaire sur l'estime de soi. Le « Jodoin 40 » recueille des données quantitatives qui permettent de vérifier si l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle favorise ou non le degré d'estime de soi d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire.

Le mode de cotation retenu pour l'instrument est à correction négative. Il consiste à donner un point lorsque l'élève répond « oui » à un indicateur d'estime de soi positif et à enlever un point lorsque l'élève répond de façon négative à un indicateur

d'estime de soi positif. Pour un indicateur d'estime de soi négatif, une réponse négative de l'élève donne un point tandis qu'une réponse positive à un indicateur d'estime de soi négatif fait perdre un point. Ainsi, le score peut varier de -40 à +40. Roberge (1981, cité dans Lamy, 1994 :68) retient ce mode de cotation à correction négative. Cela permet une distribution plus étendue des participants.

Le tableau 3.7 présente le résultat des centiles obtenus au test du « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève », appelé le « Jodoin 40 ». Il est tiré des normes à partir de la distribution de fréquence auprès de 570 élèves âgés entre 10 et 12 ans (Lamy 1994 :91). Le calcul statistique des résultats de cet échantillon présente une courbe correspondant de façon satisfaisante à une distribution normale (Lamy, 1994 :75). La moyenne des résultats obtenus pour les élèves ordinaires est de 21,88 avec un écart-type de 10,83 pour ce large échantillon (Lamy, 1994 :85).

Tableau 3.7
Centiles obtenus
au « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève »

Centiles	Scores
96	35,3
90	33,5
85	32,6
75	30,6
65	27,9
60	26,4
50	24,6
45	22,9
40	21,3
35	19,6
30	17,5
25	15,9
20	13,2
15	11,5
10	6,0
2	-7,6

3.5.6 Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève

Chaque élève réalise une évaluation sur la vitesse de lecture à partir d'une grille d'évaluation produite par Boucher et Groulx (1994). En début d'expérimentation du programme [T1], à mi-parcours du programme, à la fin de la réalisation du programme [T2] et en mesure de maintien [T3] après quatre mois, soit à la fin de l'année scolaire, chaque élève complète la « Grille d'évaluation de vitesse de lecture de l'élève ». Cette grille, en mots par minute, utilisée à la commission scolaire des Chênes, est établie pour les élèves de troisième année du primaire.

L'appendice H présente un spécimen de la « Grille d'évaluation en vitesse de lecture de l'élève ». La grille présente un texte intitulé « Gaston et le savon » où à l'extrême droite de chaque ligne du texte est noté le nombre de mots cumulatifs du texte. Le texte comporte de courts paragraphes contenant des mots appropriés aux élèves débutant une troisième année. La première page de la grille compte un texte de 158 mots.

L'administration de la grille d'évaluation est faite par l'orthopédagogue seule en présence de l'élève dans un lieu retiré de la classe. Elle prend contact avec l'élève et écrit son nom sur une grille d'évaluation. L'élève, assis sur une chaise avec une autre grille d'évaluation en main, a pour tâche de lire le texte de la grille au moment décidé par l'orthopédagogue. La lecture à voix haute du texte par l'élève est chronométrée par l'orthopédagogue qui marque sur sa grille identique les erreurs de lecture de l'élève.

Au terme d'une minute chronométrée, l'orthopédagogue demande à l'élève de cesser sa lecture, puis elle compte le nombre de mots lus par l'élève à l'endroit où sa lecture s'est rendue sur le texte de la grille. Elle fait ensuite un retrait des mots

incorrectement lus, s'il y a lieu, puis transcrit le résultat final de l'élève en mots correctement lus par minute sur sa grille. Les données quantitatives recueillies permettent de connaître si l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle favorise ou non le développement de compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire.

3.5.7 Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève

Chaque élève complète une évaluation de compréhension en lecture de niveau début troisième année. La « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève » (Boyer, 1993) est déposée en appendice I. Cette grille, utilisée à la commission scolaire des Chênes, provient d'une banque d'instruments en enseignement explicite de la lecture.

En début de l'administration du programme [T1], à la fin de l'expérimentation du programme [T2] et en mesure de maintien [T3] après quatre mois, à la fin de l'année scolaire, chaque élève complète la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève ». Le texte de la grille d'évaluation qui s'intitule « L'hippocampe », se présente sur une page et comprend 201 mots. Le texte comprend trois courts paragraphes appropriés au lecteur de troisième année.

La grille porte sur une compréhension de texte. Dix questions de compréhension à réponses courtes sont posées à l'élève. L'administration de la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève » est faite par l'orthopédagogue dans chacune des classes du groupe témoin et du groupe expérimental. Les élèves sont en classe à leur pupitre et répondent individuellement aux questions de compréhension en lien avec le texte de la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève ». Chacune des dix questions possède un barème de correction et une note maximale de

dix points. La « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève » a donc un total de 100 points.

L'évaluation de la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève » est faite par l'orthopédagogue et par le chercheur à partir du barème de correction pré-établi. Les données quantitatives recueillies permettent de connaître si l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle favorise ou non le développement de compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire.

3.6 Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation est divisée en trois temps, soit les temps « T1 », « T2 » et « T3 ». Le temps « T1 » correspond au début de l'expérimentation, soit au début du mois de septembre 2003. Le temps « T2 » correspond à la fin de la période d'expérimentation, soit à la fin du mois de février 2004. Le temps « T3 », comme mesure de maintien, correspond à une période établie à environ quatre mois après la fin de l'expérimentation, soit à la fin de l'année scolaire au mois de juin 2004.

3.6.1 Début de l'expérimentation du programme au temps T1

C'est le moment du consentement à la participation à l'étude par les parents de chaque élève. Un spécimen de consentement de participation est joint à l'appendice A. C'est également l'obtention du consentement de participation à l'étude des enseignantes des quatre classes et de l'orthopédagogue. Le spécimen est déposé à l'appendice B.

Après avoir obtenu le consentement des parents à une participation à l'étude libre et volontaire de leur enfant avec une garantie de confidentialité, consentement obtenu en début d'année scolaire pour tous les élèves des quatre classes sélectionnées, un

dossier orthopédagogique est constitué par le chercheur pour chaque élève. Ce dossier comprend, entre autres, des données qualitatives et quantitatives avec un profil scolaire et un profil individuel de l'élève.

Le profil scolaire de l'élève mentionne : 1) le retard scolaire; 2) la fréquentation en adaptation scolaire; 3) la scolarité totale; et 4) le parcours scolaire. Le profil individuel de l'élève précise : 1) le genre de l'élève; 2) son âge au 30 septembre 2003; 3) sa date de naissance; 4) le milieu habité; 5) le titulaire de l'autorité parentale; 6) s'il y a lieu, le code de difficulté de l'élève établi selon les normes du ministère de l'Éducation du Québec; et 7) s'il y a lieu, le nom des médicaments qu'il consomme.

Un groupe témoin est choisi et formé de deux classes à effectif réduit de troisième année au secteur de l'adaptation scolaire pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Chaque élève du groupe témoin participe à une mesure de son estime de soi, le « Jodoin 40 », à une mesure de sa vitesse de lecture, la « Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève », et à une évaluation de sa compréhension en lecture, la « Grille d'évaluation de compréhension de lecture de l'élève ». Les trois outils de mesure sont administrés par l'orthopédagogue en prétest. Durant l'expérimentation, les élèves réalisent, chaque jour, les mêmes activités de lecture qui sont habituellement utilisées dans ce milieu.

De même, un groupe expérimental est formé de deux classes à effectif réduit de troisième année au secteur de l'adaptation scolaire pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Chaque élève du groupe expérimental participe à une mesure de son estime de soi, le « Jodoin 40 », à une mesure de sa vitesse de lecture, la « Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève » et une évaluation de sa compréhension en lecture, la « Grille d'évaluation de compréhension de lecture de l'élève » en pré-test. Les trois outils de mesure sont administrés par l'orthopédagogue.

Pour sa part, le groupe expérimental suit un programme d'enseignement utilisant des stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle pendant la durée de l'expérimentation. Ce programme se déroule jusqu'au temps « T2 ». Le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle se compose d'un volet de lecture et d'un volet d'éducation expérientielle.

Le volet de lecture de ce programme est inspiré du modèle d'enseignement explicite de Boyer (1993) et comporte les éléments de base de ce modèle. Les stratégies expérimentées dans ce programme touchent six micro-habilités telles que décrites par Boyer (1993). Ce sont : 1) la lecture survol; 2) la lecture segmentée; 3) la lecture à relais; 4) l'identification de référents; 5) les connecteurs; et 6) l'inférence d'une information.

La démarche d'apprentissage du développement de compétence en lecture est une démarche simple en quatre étapes telles que décrites dans l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Seule cette démarche est utilisée pour développer les compétences en lecture. Elle est explicite et facile à comprendre. L'élève doit toujours répondre à quatre questions : « Quoi? », « Pourquoi? », « Quand? » et « Comment? » avant d'utiliser l'une des six stratégies (Giasson, 1990 :31).

Le choix de retenir les micro-habilités comme stratégies d'enseignement est justifié par le fait suivant : la clientèle choisie possède des difficultés graves d'apprentissage et doit, dans un premier temps, maîtriser les habiletés de base avant les macro-habilités et les habiletés métacognitives plus complexes présentées par Boyer (1993).

Les six stratégies regroupées dans les micro-habilités touchent à la fois la vitesse de lecture et la compréhension en lecture. Ainsi la lecture survol, la lecture segmentée et

la lecture à relais aident à développer la vitesse de lecture. De plus, comme la mémoire verbale des élèves ayant des difficultés graves en lecture est généralement moins développée et que cette faiblesse semble nuire à la fluidité en lecture, il y aurait avantage à profiter d'un entraînement à lire plus rapidement pour ces élèves (Boyer, 2002 :171). Le choix de la lecture survol et de la lecture à relais est donc très pertinent. Pour leur part, la lecture segmentée, l'identification de référents, les connecteurs et l'inférence à une information sont des habiletés de base qui visent à développer la compréhension en lecture. Ces stratégies sont également très pertinentes à développer auprès de la clientèle-cible.

Le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle comporte un second volet qui est l'éducation expérientielle développée par Côté (1998). Le contenu de ce programme d'activités souscrit aux conditions de l'apprentissage significatif et à la taxonomie expérientielle développée par Côté (1998). Ce programme vise à permettre à l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage d'améliorer ses compétences en lecture à partir de stratégies de l'enseignement explicite. Le programme est divisé selon les cinq étapes et les 13 sous-niveaux de la taxonomie expérientielle du tableau 2.2.

Durant la période de près de six mois, située entre « T1 » et « T2 », les enseignantes du groupe expérimental réalisent les activités du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle à partir du guide de l'enseignante et avec les élèves qui complètent le « Cahier de l'élève ». Le « Cahier de l'élève » est divisé en deux modules de cinq étapes et 13 sous-niveaux. Les élèves réalisent les activités du cahier.

À la fin de chacun des 13 sous-niveaux du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle, un questionnaire correspondant à l'une des 13 évaluations formelles de l'évolution des compétences en

lecture de l'élève est à remplir par l'élève. Ce questionnaire fait partie du « Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève » et fournit des données qualitatives et quantitatives auprès des élèves par rapport à leur performance à chaque sous-niveau et à leur perception face au développement de leurs compétences en lecture.

De plus, les enseignantes réalisent un journal de bord, le « Journal de bord de l'enseignante » en commentant le déroulement des activités du programme des élèves. Durant cette même période, les enseignantes du groupe témoin animent les activités habituelles du programme de lecture avec leurs élèves.

À mi-parcours de l'expérimentation, la « Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève » est administrée par l'orthopédagogue à tous les élèves. Cette mesure vise à indiquer aux élèves le progrès réalisé en lecture depuis le début de leur participation soit au programme usuel de lecture, ou soit au programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. La collecte de ces données procure des informations supplémentaires à l'expérimentation, mais s'inscrit aussi dans le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. Plus particulièrement, il s'insère dans le deuxième palier touchant la participation à l'apprentissage de l'apprenant au sein de cette approche développée par Côté (1998).

3.6.2 Terme de l'expérimentation du programme au temps T2

En second lieu, le temps « T2 » correspond à la fin de l'expérimentation du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle, un peu plus de cinq mois après « T1 ». À ce moment, chaque élève du groupe témoin et du groupe expérimental participe à la mesure de son estime de soi avec le « Jodoin 40 », à la mesure de sa vitesse de lecture par la « Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève » et à la mesure de sa compréhension en lecture par

la « Grille d'évaluation de compréhension de lecture de l'élève ». Les trois mesures sont administrées par l'orthopédagogue.

Après le temps « T2 », mais avant le temps « T3 », les enseignantes participant à l'étude réalisent une entrevue semi-structurée. Tel que déjà mentionné, le protocole d'entrevue est divisé en deux volets : le volet A et le volet B.

Le protocole d'entrevue [volet A] permet de recueillir des informations de nature qualitative relatives à la perception des enseignantes du groupe expérimental quant au développement des compétences en lecture de leurs élèves, quant au développement de l'estime de soi et la réussite éducative de leurs élèves, quant à l'apport du programme d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de compétences en lecture de leurs élèves, et quant à l'apport de ce programme sur la réussite éducative de leurs élèves.

En second lieu vient le protocole d'entrevue [volet B]. Il vise à documenter la perception des enseignantes du groupe témoin relative au développement des compétences en lecture de leurs élèves, au développement de l'estime de soi et à la réussite éducative de leurs élèves.

3.6.3 Mesure de maintien au temps T3

Finalement, le temps « T3 » en mesure de maintien correspond à la fin de l'année scolaire, soit un délai de quatre mois après le temps « T2 ». Chaque élève du groupe témoin et du groupe expérimental participe à une mesure de son estime de soi avec le « Jodoin 40 », à une mesure de sa vitesse de lecture par la « Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève » et à une mesure de sa compréhension en lecture par la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève ». Les trois mesures sont administrées par l'orthopédagogue comme mesure de maintien.

À ce moment, les enseignantes du groupe expérimental remettent au chercheur le « Journal de bord de l'enseignante » ainsi que les cahiers des élèves du groupe expérimental. Pour sa part, l'orthopédagogue remet au chercheur toutes les données recueillies au cours de l'expérimentation auprès du groupe témoin et du groupe expérimental. C'est maintenant le moment de présenter le plan d'analyse des données de recherche.

3.7 Plan d'analyse des données

Dans le cadre de la présente recherche, il est pertinent de préciser le plan d'analyse des données recueillies. Les sept instruments de collecte de données visent à répondre à la question principale de recherche et aux questions secondaires de recherche. Les différents instruments collectent des informations de nature qualitative et d'autres de nature quantitative. Ces données sont analysées respectivement sous l'approche qualitative et sous l'approche quantitative dans un processus visant à décrire et explorer le phénomène du développement de compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle en lien avec l'estime de soi et la réussite éducative d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire.

Dans un premier temps, quatre instruments recueillent des données de nature qualitative. Il s'agit de : 1) le « Cahier de l'élève », programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle; 2) « l'Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante »; 3) le « Journal de bord de l'enseignante »; et 4) le « Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève » du tableau 3.6. Les collectes de données se sont déroulées à des moments différents selon l'instrument utilisé. Ainsi, la collecte de données du « Cahier de l'élève » s'est produite au temps T2 à la fin de

l'expérimentation lorsque les élèves ont terminé leurs cahiers d'activités. La collecte de données de « l'Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante » s'est déroulée à la fin de l'année scolaire au temps T3. La collecte de données du « Journal de bord de l'enseignante » s'est produite au temps T2 à la fin de l'expérimentation. Les collectes de données des « Questionnaires d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève » se sont déroulées à la fin de chacune des 13 étapes de l'approche expérientielle tout au long de l'expérimentation du temps T1 à T2.

Huberman et Miles (1991 :34-38) considèrent que l'analyse des données qualitatives se compose de trois flux concourants d'activité : 1) la condensation des données; 2) la présentation des données et 3) l'élaboration / vérification des conclusions. Ces trois courants interactifs s'entrelacent pour constituer l'analyse des données qualitatives.

La condensation des données réfère aux processus de sélection, centration, simplification et transformation des données brutes recueillies par les quatre instruments qualitatifs. Elle s'effectue par simple sélection, résumé ou paraphrase. Toutefois, dans le but d'étudier le phénomène dans sa globalité, de préserver le sens original des données collectées et d'éviter de tronquer des informations, la technique du codage n'a pas été utilisée. La condensation des données est une forme simple d'analyse en élaguant, triant ou organisant les données recueillies afin de les rendre plus opérationnelles.

La présentation des données est réalisée sous la forme de textes narratifs, de textes écrits. Ces écrits rassemblent de façon organisée les informations recueillies des élèves dans le « Cahier de l'élève » et le « Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève » et les informations recueillies des enseignantes dans « l'Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante » et le

« Journal de bord de l'enseignante ». L'analyse de nature descriptive est davantage présente dans ce courant comme dans celui de la condensation des données.

L'élaboration et la vérification des conclusions est une activité qui se réalise de façon continue lors du processus d'analyse. Elle permet d'entrevoir le sens des choses, les explications, les configurations et les propositions possibles au regard de notre phénomène étudié. Elle touche davantage le volet exploratoire de l'analyse qualitative.

De fait, le contexte de cette recherche présente un cadre d'analyse qualitative particulier. Les trois activités se déroulent sur un gradient à double volet. Il s'agit du volet de l'analyse descriptive et de celui de l'analyse exploratoire. Ainsi, les activités de condensation des données et de présentation des données développent principalement le volet de l'analyse descriptive tout en laissant une place de moindre importance au volet exploratoire. L'activité d'élaboration et de vérification des conclusions développement surtout le volet de l'analyse exploratoire tout en laissant une place de moindre importance au volet descriptif.

L'activité analytique est un processus cyclique et interactif. La figure 3.2 de la page suivante présente le cadre d'analyse des données qualitatives de la présente recherche.

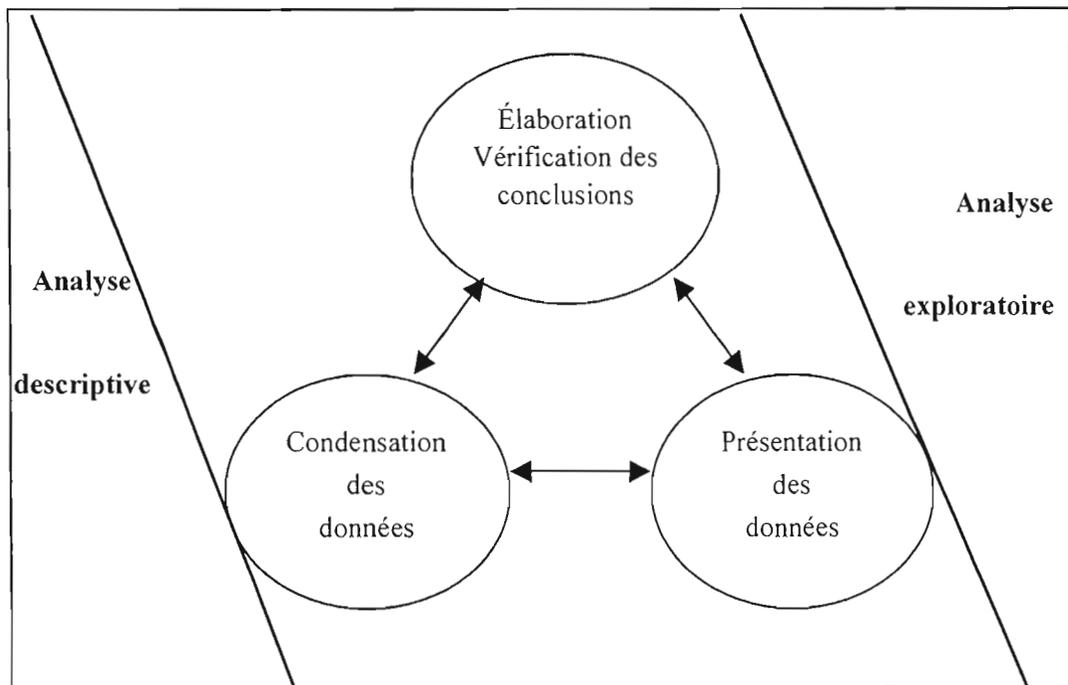


Figure 3.2 Analyse des données qualitatives adapté de Huberman et Miles

D'autre part, l'utilisation de quatre instruments qualitatifs permettent une triangulation des données permettant de regarder un même phénomène avec des outils différents. Il s'agit de faire ressortir différentes facettes du phénomène étudié et corroborer ainsi certaines données recueillies. Cette triangulation permet une validation plus grande de notre analyse. Les trois composantes de l'analyse des données qualitatives concourent au même objectif, celui de mener à terme le processus d'analyse. Ce processus d'analyse de données qualitatives guide nécessairement vers la présentation et la discussion des résultats de recherche. Auparavant, il nous faut présenter l'analyse des données quantitatives.

En plus de recueillir des données de nature qualitative, le « Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève » du tableau 3.6 recueille des données de nature quantitative. Les collectes de ces données se sont déroulées à la fin de chacune des 13 étapes de l'approche expérientielle tout

au long de l'expérimentation du temps T1 à T2. Le traitement est effectué selon la méthode d'analyse du modèle de transfert séquentiel d'apprentissage expérientiel (Côté, Tran, Cook et Lavoie, 1990 :903). Ces données servent à vérifier le caractère progressif et cumulatif de la démarche expérientielle.

Plus particulièrement, les coefficients d'adéquation, de consistance et de nécessité tels que définis par Capie et Jones (1981) servent à mesurer l'aspect progressif et cumulatif de l'apprentissage des compétences en lecture de l'élève. Le coefficient d'adéquation mesure l'aspect progressif de l'apprentissage réalisé, en l'occurrence le développement de compétences en lecture de l'élève. Les coefficients de consistance et de nécessité mesurent, pour leur part, l'aspect cumulatif de l'apprentissage réalisé. Ces coefficients établissent des proportions de réussites et d'échecs entre deux sous-étapes de la démarche expérientielle.

Ainsi, le coefficient d'adéquation (CA) s'exprime par le rapport entre le nombre d'élèves qui ont réussi deux sous-étapes consécutives (1,1) de la taxonomie expérientielle sur le nombre d'élèves qui ont échoué la sous-étape supérieure en réussissant l'étape inférieure (1,0) selon la formule mathématique suivante (Côté, Tran, Cook et Lavoie, 1990 :903).

$$CA = \frac{(1,1)}{(1,0) + (1,1)}$$

Le coefficient de consistance (CC) s'exprime par le rapport entre le nombre d'élèves qui ont réussi deux sous-étapes consécutives (1,1) de la taxonomie expérientielle sur le nombre d'élèves qui ont réussi la sous-étape supérieure en échouant l'étape inférieure (0,1) selon la formule mathématique suivante (Côté, Tran, Cook et Lavoie, 1990 :903).

$$CC = \frac{(1,1)}{(0,1) + (1,1)}$$

Le coefficient de nécessité (CN) est exprimé par le rapport entre le nombre d'élèves qui échouent deux sous-étapes consécutives (1,1) de la taxonomie expérientielle sur le nombre d'élèves qui ont réussi la sous-étape supérieure en échouant l'étape inférieure (0,1) selon la formule mathématique suivante (Côté, Tran, Cook et Lavoie, 1990 :904).

$$CN = \frac{(0,0)}{(0,1) + (0,0)}$$

D'autre part, le « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève, le Jodoin 40 »; la « Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève » et la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève » du tableau 3.6 recueillent également des données de nature quantitative.. Les collectes de données se sont déroulées aux temps T1, T2 et T3. Le traitement de ces données est colligé à l'aide d'une analyse de variance réalisée à partir du logiciel « *Statistical Package for Social Science* [S.P.S.S.] ».

Une analyse de variance qui ne porte que sur une seule variable dépendante est appelée « analyse univariée » (Howell, 1998 :559). Selon l'instrument analysé, les variables dépendantes sont l'estime de soi, la vitesse de lecture ou la compréhension en lecture.

Plus particulièrement, il s'agit d'une analyse de variance à deux facteurs avec mesures répétées sur le facteur temps. De plus, une analyse de variance à mesures répétées permet d'intégrer trois scores différents, soit les temps T1, T2 et T3 dans une même analyse plutôt que d'effectuer une analyse de variance séparée sur chaque temps (Howell, 1998 :557). Parmi les différentes analyses statistiques, une analyse univariée à mesures répétées permet de vérifier si des effets simples sont présents

dans le temps ou dans le groupe. Elle permet également d'indiquer s'il existe un effet d'interaction entre le groupe et le temps.

Lorsque les groupes retenus ne sont pas totalement équivalents pour la variable dépendante étudiée, des conditions d'application ayant trait aux scores obtenus sont exigibles pour effectuer une analyse de variance. L'analyse de variance se doit de respecter des critères de normalité et d'homogénéité (Howell, 1998 :342-343). Ainsi, pour la condition de normalité, les scores doivent normalement être distribués autour de la moyenne. Or, cette condition peut être levée sans trop de conséquences.

Dans la pratique, toutefois, l'analyse de variances est une procédure statistique très robuste, et les conditions d'application peuvent faire l'objet de violations n'entraînant que des effets relativement mineurs. C'est particulièrement vrai pour la condition d'application de normalité (Howell, 1998 :361).

La deuxième condition d'application touche l'homogénéité des variances entre les deux groupes. Il faut que les deux groupes soient symétriques ou qu'ils présentent des formes similaires. Par exemple, les scores plus petits par rapport aux scores plus grands de chacun des groupes. Cette condition d'application peut toutefois être levée sans que le test n'en soit sensiblement altéré. Par exemple, s'il y a une certaine hétérogénéité des variances, il faut tout mettre en œuvre pour maintenir les tailles d'échantillon aussi égales que possible. En effet, variances hétérogènes et échantillons de taille inégale ne vont pas ensemble (Howell, 1998 : 343,363).

En tenant compte des contraintes face aux critères de normalité et d'homogénéité des deux groupes étudiés, il est pertinent d'utiliser l'analyse univariée à mesures répétées. En effet, par ses qualités intrinsèques de robustesse et de performance, cet outil permet de pallier aux désavantages d'un petit échantillonnage et d'obtenir une analyse précise.

De fait, l'analyse des données quantitatives oriente le processus d'analyse. De même, avec l'analyse qualitative, le processus d'analyse des données quantitatives oriente nécessairement vers la présentation et la discussion des résultats de recherche. En conclusion, l'ensemble des éléments constituant le cadre conceptuel et la méthode de cette recherche procure les outils permettant de répondre aux questions et aux objectifs liés à la problématique de recherche. La présentation des résultats de recherche sont montrés au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ce chapitre présente les résultats à la lumière de la problématique soulevée et des questions de recherche formulées. Les résultats obtenus à l'aide des sept instruments de collecte de données sont présentés. Les instruments utilisés sont : 1) le « Cahier de l'élève », programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle; 2) « l'Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante »; 3) le « Journal de bord de l'enseignante »; 4) le « Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève »; 5) le « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève », appelé le « Jodoïn 40 » (Lamy, 1994); 6) la « Grille d'évaluation en vitesse de lecture de l'élève » (Boucher et Groulx, 1994); et 7) la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève » (Boyer, 1993).

4.1 Cahier de l'élève, « Programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle »

Le « Cahier de l'élève » présente un éventail détaillé de données qualitatives très pertinentes à cette recherche. Plusieurs informations sont ainsi intimement liées au processus de développement de compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle. Plus particulièrement, des données qualitatives témoignent de la perception des élèves quant à leur réussite, leur changement de comportement perçu, leur degré d'estime de

soi et leur autoévaluation des différentes activités réalisées dans le « Cahier de l'élève ». Les lignes qui suivent présentent ces données ayant trait aux élèves du groupe expérimental.

Dans la première section du « Cahier de l'élève », à la fin du niveau de « l'ouverture » à l'apprentissage dans la taxonomie expérientielle, soit le sous-niveau de la disposition, l'élève doit réaliser une activité et donner des raisons pour lesquelles il veut développer ses compétences en lecture. Tous les élèves répondent qu'ils veulent « devenir meilleur en lecture », « lire un livre de bibliothèque », « mieux comprendre », « réussir » ou « réussir leur année ».

Le « Cahier de l'élève » respecte la taxonomie expérientielle et amène l'élève dans un processus d'apprentissage significatif faisant appel à l'ensemble de la personne et se manifeste dans un changement de comportement qui a du sens pour l'élève (Côté, 1998 :55). Les changements de comportement que les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage et des difficultés graves en lecture ont eux-mêmes perçus sont inscrits dans une activité du « Cahier de l'élève » au niveau « dissémination de l'apprentissage ». Ainsi, une question demande à l'élève ce qui a changé en lui depuis le début du programme de stratégies en enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. Tous les élèves ont répondu : « J'aime lire »; « Je m'améliore »; « Je lis plus vite » ou « Je lis mieux qu'avant ». De plus, lorsqu'il est demandé dans le « Cahier de l'élève » ce que ce changement lui apporte, toutes les réponses des élèves sont : « Je me sens meilleur »; « J'apprends mieux »; « Je comprends plus »; « J'apprends à lire par syllabe »; « Je suis plus intelligent »; « Je me trouve meilleur »; « Je me suis amélioré »; « Je suis plus confiant » et « Je comprends mieux ».

Dans une activité à l'étape de la « dissémination » de l'apprentissage, le « Cahier de l'élève » demande la perception qu'a l'élève de son degré d'estime de soi comme

lecteur. Ainsi, la question se présente comme suit : « L'estime de soi d'un individu est la valeur que l'individu s'accorde à lui-même. Crois-tu que ton estime de toi comme lecteur a changé depuis le début du programme ?... Comment ?... ». Tous les élèves ont répondu positivement à cette question. Les commentaires sont : « Oui... Je m'améliore »; « Je suis fier »; « Je me sens bien »; « Je lis plus de mots »; « Je lis plus vite »; « Je lis mieux »; « Je comprends plus » et « Je lis bien ».

D'autre part, chacune des 54 activités du « Cahier de l'élève » se termine par une autoévaluation de l'activité réalisée par l'élève. L'élève doit choisir une image parmi cinq images et compléter par une des cinq phrases ouvertes en lien avec chacune des cinq images afin de montrer le degré d'appréciation qu'il a eu de l'activité réalisée, tel qu'expliqué à la section 3.5.1 de cette recherche et présenté en appendice C.

Certains élèves ont unanimement choisi la première image comme autoévaluation générale pour chacune des 54 activités réalisées dans le « Cahier de l'élève ». Les autres élèves ont très majoritairement choisi la première image comme autoévaluation de chacune des 54 activités du « Cahier de l'élève ». Cette image est une illustration très positive d'un bonhomme-sourire avec la phrase à compléter : « J'ai beaucoup aimé cette activité parce que ... ».

Les réponses des élèves à cette phrase à compléter dans leur autoévaluation d'une activité donnée sont très variées. Ces réponses peuvent se grouper en trois catégories, soit en fonction d'une appréciation générale donnée, en fonction d'un sentiment évoqué ou en fonction d'une tâche à réaliser. Les réponses d'appréciation générale sont : « J'aime ça »; « Oui beaucoup »; « J'aime l'activité »; « J'aime toutes les activités »; « C'est bien »; « C'est très bien »; « C'est facile »; « C'est très facile »; « C'est le fun »; « C'est amusant » et « C'est très intéressant ». Les réponses touchant un sentiment évoqué sont : « Je suis content »; « Je suis bon »; « Je suis bien » et « Je suis très fier de moi ». Les réponses des élèves touchant une tâche à réaliser sont :

« J'aime lire des textes »; « C'est bon, apprendre le français »; « J'aime ça travailler »; « Pour apprendre des choses »; « On sépare les mots »; « Je suis capable de lire »; « Je lis plus bien »; « J'aime lire » et « On travaille ».

Quelques réponses des élèves ont trait à la seconde image de l'autoévaluation de l'élève. L'image est une illustration légèrement positive d'un bonhomme-sourire avec la phrase à compléter : « J'ai aimé cette activité parce que... ». Les quelques réponses sont : « J'ai aimé ça » et « J'aime faire des travaux ».

Quelques réponses en lien avec la troisième image de l'autoévaluation de l'élève qui est représentée par une illustration neutre d'un bonhomme avec la phrase à compléter : « J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que ... ». Les quelques réponses des élèves sont : « C'est très difficile »; « J'ai de la misère avec ça »; « J'ai un peu de la misère ».

Aucune réponse de la quatrième image de l'autoévaluation représentée par un bonhomme triste n'a été faite par les élèves.

Il n'y a eu que quelques rares réponses quant à la cinquième image de l'autoévaluation de l'élève qui est une illustration négative d'un bonhomme à traits fermés avec la phrase à compléter : « Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que... ». Ces réponses sont : « J'ai de la misère »; « Je ne le sais pas »; « C'est *plate* » et « C'est très *plate* ».

L'ensemble des différents commentaires des élèves face au programme visant le développement de compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle ont été présentés dans cette section. Il est approprié de passer maintenant à la présentation des résultats obtenus lors de l'entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante.

4.2 Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante

L'entrevue semi-structurée auprès des enseignantes du groupe expérimental et du groupe témoin dans le cadre du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle s'est déroulée vers la fin de l'année scolaire au temps T3. Les quatre enseignantes ont été invitées à participer à l'entrevue. Trois enseignantes y ont effectivement participé. Un spécimen de cette entrevue est déposé en appendice D. Comme mentionné précédemment dans cette recherche, cette entrevue comprend deux volets.

Le protocole d'entrevue [volet A] permet de recueillir des informations relatives à la perception des enseignantes du groupe expérimental quant : 1) au développement des compétences en lecture de leurs élèves; 2) au développement de l'estime de soi et la réussite éducative de leurs élèves; 3) à l'apport du programme d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement des compétences en lecture de leurs élèves; et 4) à l'apport du programme d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de l'estime de soi et la réussite éducative de leurs élèves. Les entrevues se sont déroulées telles que prévues auprès des deux enseignantes du groupe expérimental.

4.2.1 Perceptions relatives au développement des compétences en lecture des élèves du groupe expérimental

Les perceptions des enseignantes du groupe expérimental lors de l'entrevue semi-structurée du volet A laissent croire que leurs élèves se sont améliorés. Une enseignante mentionne qu'ils ont amélioré leur vitesse de lecture et leur compréhension. L'autre enseignante mentionne qu'ils ont, majoritairement et de façon significative, amélioré leur lecture qui était encore au stade syllabique. Elle ajoute que par rapport au début du programme, ses élèves sont « plus sûrs d'eux-

mêmes ». Elle explique la nature de ces progrès de la façon suivante : « Je pense que le programme a aidé. Les différentes étapes que l'on a travaillées à tous les jours, c'est sûr que cela a aidé. » Il faut comprendre ici que le programme de lecture pour les élèves du groupe expérimental est le programme utilisant des stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle.

Les enseignantes du groupe expérimental ont des perceptions différentes quant aux progrès effectués par leurs élèves à l'égard du décodage. Une enseignante mentionne que les progrès des élèves par rapport au décodage est dû à la pratique et à leur motivation, tandis que l'autre enseignante parle de la confiance que ses élèves ont développée au fur et à mesure des évaluations formelles réalisées et en voyant leur amélioration. Il faut comprendre que les « évaluations formelles » évoquées par une enseignante réfèrent au « Questionnaire des évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève ».

La perception des enseignantes du groupe expérimental quant aux changements de leurs élèves au plan de la compréhension en lecture, est très positive; ils ont bien évolué. Une enseignante mentionne que les progrès des élèves au plan de la compréhension sont dus à la pratique soutenue; l'autre précise que les progrès sont dus au programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle et à ses différentes étapes.

4.2.2 Perceptions relatives au développement de l'estime de soi et de la réussite éducative des élèves du groupe expérimental

Il est demandé aux enseignantes du groupe expérimental si elles ont observé des changements de leurs élèves sur le plan de l'estime de soi. Voici les commentaires des enseignantes sur ce qu'elles perçoivent de leurs élèves :

« Certains, quand ils ont vu qu'ils évoluaient, cela les a motivés plus. Surtout la vitesse de lecture, il y en a que cela a doublé, ils étaient contents. C'est sûr que leur estime a augmenté... Ils étaient fiers. Oui, fiers. »

« Oui, oui, oui, il y en a beaucoup que ça [*estime de soi*] s'est améliorée. En ayant plus confiance en eux, ça paraissait partout. »

De même pour la réussite éducative, les enseignantes décrivent ce qu'elles perçoivent de leurs élèves :

« En ayant plus confiance en eux, cela paraissait partout. Autant en français qu'en maths. Le temps de lire des problèmes de mathématiques, ils avaient plus confiance en eux. Cela fait que là, ils disaient : "Oui, je suis capable de réussir moi aussi". »

« ...ils se sont améliorés, ça fait que leur réussite était meilleure, c'est sûr, oui ». »

Les perceptions des enseignantes sont donc positives quant au développement de l'estime de soi des élèves et leur réussite éducative de leurs élèves.

4.2.3 Perceptions relatives à l'apport du programme d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement des compétences en lecture des élèves du groupe expérimental

Les réactions des élèves face à l'utilisation du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle semblent perçues positivement par les enseignantes qui mentionnent : « (...) en général, ils aimaient ça faire les activités » et « (...) la plupart du temps, ils étaient contents ». Elles ajoutent toutes deux que leurs élèves semblent engagés et motivés à suivre ce programme. Elles obtiennent donc une très bonne participation de la part de leurs élèves.

Lorsqu'il est demandé aux deux enseignantes si l'utilisation du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle a

contribué au progrès ou à l'absence de progrès de leurs élèves, une enseignante répond : « Cela a aidé. Oui, c'est sûr! Parce qu'on misait sur des points spéciaux. » Elle précise toutefois qu'une des stratégies utilisées en enseignement explicite, la lecture segmentée, était trop difficile pour des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage et que cette stratégie n'a pas beaucoup aidé ses élèves. L'autre enseignante va dans un sens similaire, précisant que la stratégie de la lecture segmentée était difficile pour les élèves.

Lorsqu'il est demandé aux deux enseignantes la façon dont s'est déroulé le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle en général et si la façon de procéder, par petites étapes explicites, était adéquate, les réponses qu'elles présentent sont :

« Oui, c'était bien, mais j'ai trouvé que cela revenait... on n'avait pas le choix de le faire régulièrement pour que cela fonctionne, j'ai trouvé cela plus difficile, d'être obligée de le faire à tous les jours puis je pense qu'eux autres aussi [*élèves*], ils ont trouvé cela difficile mais cela a porté fruits. »

« Cela pouvait... cela me permettait de ramener les quatre questions [*de l'enseignement explicite*] et nous aidait à faire une révision pour se souvenir avec les quatre questions, cela nous aidait à faire une révision à chaque fois. Vérifier s'ils ont bien compris c'était quoi, pourquoi on faisait cela. »

Lorsqu'il est demandé aux deux enseignantes si la répartition des stratégies en lecture visant le décodage et la compréhension était adéquate, elles ont toutes deux répondu par l'affirmative. Une enseignante précise que l'un ne va pas sans l'autre, tandis que l'autre enseignante précise qu'il faut travailler le décodage, et ce, pour améliorer la vitesse de lecture et la compréhension.

Lorsqu'il est demandé aux deux enseignantes si l'utilisation d'étapes progressives et cumulatives dans le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle a pu avoir un impact auprès des élèves, les

réponses des enseignantes vont dans un sens similaire. Il est pertinent de rappeler que l'élève doit réussir son évaluation formelle à un seuil minimal pour poursuivre sa démarche et pouvoir passer à un niveau supérieur. Or, les enseignantes ont toutes deux trouvé difficile de faire les évaluations formelles et de reprendre à certains sous-niveaux une évaluation formelle lorsque la majorité des élèves avaient échoué leur évaluation.

Lorsqu'il est demandé aux enseignantes du groupe expérimental si l'utilisation de la démarche d'enseignement explicite pour leurs élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage est pertinente, les perceptions des enseignantes sont positives. Finalement, lorsqu'il est demandé aux enseignantes du groupe expérimental si l'utilisation de la taxonomie en contexte d'éducation expérientielle de Côté (1998) a favorisé le développement des compétences des élèves, les perceptions des enseignantes sont généralement positives.

Ainsi, les perceptions des deux enseignantes du groupe expérimental s'accordent pour attribuer, du moins en partie, le développement de compétences en lecture de leurs élèves au programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle.

4.2.4 Perceptions relatives à l'apport du programme d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de l'estime de soi et la réussite éducative des élèves du groupe expérimental

D'une façon générale, les perceptions des enseignantes du groupe expérimental sont positives quant à l'engagement, à la motivation et la participation de leurs élèves à suivre le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. Aussi, lorsqu'il est demandé aux deux enseignantes si l'utilisation du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle a contribué à d'autres changements, elles ont

répondu par l'affirmative. En effet, leurs perceptions sont positives quant au développement de l'estime de soi des élèves et au développement de leur réussite éducative. Il est maintenant pertinent de présenter le deuxième protocole d'entrevue se rapportant aux élèves du groupe témoin.

4.2.5 Perceptions de l'enseignante du groupe témoin

Le protocole d'entrevue [volet B] vise à documenter la perception des enseignantes du groupe témoin relativement au développement des compétences en lecture de leurs élèves, au développement de l'estime de soi et la réussite éducative de leurs élèves. Il est pertinent de mentionner que le chercheur s'est assuré lors d'une rencontre préliminaire auprès des deux enseignantes du groupe témoin qu'elles ne connaissaient pas la méthode d'enseignement explicite de Christian Boyer (1993), ni la méthode d'éducation expérientielle de Richard Côté (1998).

Les perceptions de l'enseignante du groupe témoin lors de l'entrevue semi-structurée du volet B indiquent que cette enseignante considère que les élèves ont en général progressé en lecture depuis le début de l'année, mais qu'il reste encore du travail à faire. Elle considère que les élèves étaient près du décodage en début de programme et qu'ils « ne font pas beaucoup de sens » au plan de la compréhension. Il faut comprendre ici que le programme de lecture pour les élèves du groupe témoin est le programme habituel de lecture utilisé dans ce milieu scolaire. Il s'agit en l'occurrence de stratégies de décodage simple, d'utilisation d'exerciceurs en contexte traditionnel.

De plus, l'enseignante du groupe témoin explique la nature des changements sur le plan de la compréhension en lecture par la pratique soutenue des élèves aux lectures demandées. L'enseignante considère enfin que l'utilisation de son programme habituel en lecture a contribué au développement de compétences en lecture de ses élèves, et ce, même s'ils ont de grandes difficultés.

Finalement, l'enseignante du groupe témoin a observé d'autres changements chez les élèves au cours de l'année. Elle considère que le groupe a développé de la confiance, qu'ils ont développé le sens de l'effort et de l'entraide mutuelle. Le lien privilégié « maître/élèves » fut aidant pour l'évolution de ces changements au cours du programme habituel de lecture. Suite à cette collecte de données très riche à l'égard des perceptions des enseignantes touchant les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin, c'est maintenant le moment de présenter les résultats des informations analysées à partir du journal de bord de l'enseignante.

4.3 Journal de bord de l'enseignante

Le « Journal de bord de l'enseignante » vise à colliger des données recueillies par les enseignantes durant la démarche expérientielle effectuée par les élèves du groupe expérimental. Chaque enseignante note différentes observations témoignant du processus de développement des compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Chaque enseignante complète les fiches correspondant à la fin de chacun des 13 sous-niveaux de la taxonomie développée par Côté (1998). Chaque sous-niveau correspond à un certain nombre d'activités inscrites dans le tableau 4.1 dans le cadre du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle.

Tableau 4.1

Nombre d'activités de chaque sous-niveau du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle réalisées dans le « Cahier de l'élève »

Niveau	Sous-niveau	Nombre d'activités
Ouverture	1-Perception	2
	2-Réponse	1
	3-Disposition	1
Participation	4-Représentation	20
	5-Modification	6
Identification	6-Renforcement	6
	7-Émotion	2
	8-Personnalisation	6
	9-Partage	2
Intériorisation	10-Expansion	3
	11-Valeur intrinsèque	2
Dissémination	12-Témoignage	2
	13-Incitation	1

Il est pertinent de présenter les données recueillies par les deux enseignantes du groupe expérimental et colligées dans le « Journal de bord de l'enseignante ». Ces données sont groupées en cinq niveaux et 13 sous-niveaux en lien avec la taxonomie développée par Côté (1998). Un spécimen du « Journal de bord de l'enseignante » est déposé à l'appendice E.

À l'étape de l'« ouverture à l'apprentissage », les activités du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sont regroupées. Chaque groupe est établi en fonction des sous-niveaux taxonomiques, soit la « perception », la « réponse » et la « disposition à l'apprentissage ».

À partir des activités liées à la « perception de l'apprentissage » réalisé, les enseignantes du groupe expérimental affirment que, d'une façon générale, l'élève a

compris le sens du mot « compétence » et que chaque élève a montré de l'intérêt à développer ses compétences en lecture. Les réponses des enseignantes sont plus mitigées en ce qui a trait au fait que l'élève soit attentif et réceptif aux informations visant le développement des compétences en lecture. Une enseignante répond que cela devrait venir avec le temps, l'autre enseignante répond par la négative en affirmant que les élèves avaient de la difficulté à donner des exemples de compétence. Le contenu des activités et le déroulement des activités ont été abordés tel que prévu. Une enseignante note dans la section « déroulement des activités » que les élèves ont donné des choix de réponse qu'elle a écrits au tableau. Étant donné leurs grandes difficultés en écriture, les élèves ont ensuite choisi parmi les réponses au tableau. Le matériel proposé a été utilisé comme prévu dans ces activités.

À partir de l'activité liée à la « réponse à l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment que d'une façon générale, chaque élève a montré de l'intérêt à poursuivre l'expérience d'apprentissage en lecture. Le contenu de l'activité et le déroulement de l'activité ont été abordés comme prévu. Toutefois, une enseignante note, au déroulement de l'activité, que les élèves ont aimé réaliser l'activité tout en trouvant difficile de faire de l'intériorisation. Le matériel proposé a été utilisé tel qu'attendu dans l'activité du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle, sauf pour une enseignante qui n'a pas mis de musique à l'activité, préférant enregistrer le déroulement.

À partir des activités liées à la « disposition à l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment que, d'une façon générale, les élèves explicitent leur intention ou raison ou motif à poursuivre l'expérience d'apprentissage en lecture. Le contenu des activités et le déroulement des activités ont été abordés comme prévu. Une enseignante note au déroulement que les élèves ont trouvé facilement des lieux et des moments où ils ont besoin de savoir lire. Le matériel proposé a été utilisé comme attendu dans ces activités.

À l'étape du deuxième niveau taxonomique, soit la « participation à l'apprentissage », les activités du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle se regroupent en deux sous-niveaux. Il s'agit de la « représentation » et de la « modification à l'apprentissage ».

À partir des activités liées à la « représentation de l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment que d'une façon générale, les élèves nomment et reproduisent des activités d'apprentissage en lecture comme la lecture à relais, la lecture survol, la lecture segmentée, l'identification de référents, les connecteurs et inférer une information. Ces activités d'apprentissage sont des stratégies d'enseignement explicite en lecture (Boyer 1993). Les enseignantes présentent plusieurs commentaires qualifiant les différentes activités d'apprentissage. Ces commentaires touchent particulièrement la lecture segmentée qui fut une activité difficile à réaliser par les élèves. Le contenu des activités et le déroulement des activités ont souvent été abordés comme prévu et parfois modifiés quand l'activité était plus difficile. Le matériel proposé a été utilisé tel qu'attendu dans ces activités.

À partir des activités liées à la « modification de l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment que, d'une façon générale, les élèves peuvent donner leur avis sur ses apprentissages réalisés en lecture à relais, en lecture survol, en lecture segmentée, en identification de référents, de connecteurs et en inférant une information. Le contenu des activités et le déroulement des activités ont été abordés tel que prévu. Une enseignante note toutefois une modification au déroulement où l'activité des connecteurs a été réalisée en groupe avec les élèves afin de leur donner des indices pour trouver des connecteurs. Le matériel proposé a été utilisé comme attendu dans ces activités.

À l'étape du troisième niveau taxonomique, soit l'« identification à l'apprentissage », les activités du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle se regroupent en quatre sous-niveaux taxonomiques. Il s'agit du « renforcement », de l'« émotion », de la « personnalisation » et du « partage de l'apprentissage ».

À partir des activités liées au « renforcement de l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment que, d'une façon générale, les élèves connaissent les trois étapes du déroulement d'un exercice. Ils ont eu l'occasion de planifier à la phase de « planification », de sélectionner les données appropriées à la phase du « déroulement », et de porter un jugement sur leur performance à la phase d'« évaluation ». De plus, chaque élève a consolidé sa compétence en lecture survol, lecture segmentée, lecture à relais, sur les connecteurs, sur l'identification des référents, sur l'inférence d'une information par des exercices pratiques. Le contenu des activités a été abordé comme attendu. Les enseignantes mentionnent que le déroulement des activités a été modifié et s'est réalisé en groupe de façon plus dynamique et interactive. Une enseignante mentionne que l'activité sur les connecteurs a été difficile pour les élèves. Le matériel proposé a été utilisé tel que prévu dans ces activités.

À partir des activités liées à l'« émotion de l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment que d'une façon générale, les élèves réalisent l'importance ou la valeur de l'apprentissage réalisé en lecture et qu'ils accordent une signification personnelle au développement de compétences en lecture basé sur des stratégies en enseignement explicite dans un contexte d'éducation expérientielle. Le contenu des activités et le déroulement des activités ont été abordés tel que prévu. Une enseignante note que les élèves se rendent compte qu'ils sont plus fiers d'eux. Ils sont meilleurs en lecture. Le matériel proposé a été utilisé tel que prévu dans ces activités.

À partir des activités liées à la « personnalisation de l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment que, d'une façon générale, les élèves manifestent de la confiance dans leur façon de réaliser les stratégies d'apprentissage en lecture survol, en lecture à relais, sur les connecteurs, sur l'identification des référents et sur l'inférence d'une information. Les deux enseignantes notent que l'activité d'apprentissage sur la lecture segmentée est très difficile. Le contenu des activités et le déroulement des activités ont été abordés comme prévu sauf pour l'activité en lecture segmentée. L'enseignante a réalisé l'activité avec les élèves pour en faciliter l'exécution. Une enseignante note une grande amélioration de ses élèves dans la réalisation des activités du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. Elle remarque que la lecture survol et l'inférence d'une information sont les activités d'apprentissage les plus appréciées. Dans le même ordre d'idées, l'autre enseignante mentionne que les élèves aiment réaliser les activités d'apprentissage à l'exception de la lecture segmentée. Le matériel proposé a été utilisé tel qu'attendu dans ces activités.

À partir des activités liées au « partage de l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment qu'en général, les élèves ont plus ou moins partagé avec leurs pairs sur leurs expériences de développement de compétences en lecture, l'activité s'étant déroulée en groupe avec les deux enseignantes. Le contenu de l'activité a été abordé tel que prévu. Le déroulement de l'activité a été modifié, une enseignante note que ce n'est pas évident pour des jeunes en adaptation scolaire de parler d'eux et surtout de se reconnaître des compétences en lecture. Ces jeunes ont des difficultés graves d'apprentissage et sont confrontés plus souvent que des élèves ordinaires à l'échec scolaire. L'enseignante a donc donné beaucoup d'exemples se rapportant à eux pour les aider à reconnaître leur développement de compétences en lecture. Le matériel proposé a été utilisé comme prévu dans cette activité.

À l'étape du quatrième niveau taxonomique, soit l'« intériorisation de l'apprentissage », les activités du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle se regroupent en deux sous-niveaux taxonomiques. Il s'agit de l'« expansion » et de la « valeur intrinsèque ».

À partir des activités liées à l'« expansion de l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment qu'en général, les élèves n'ont pas été capables de généraliser l'apprentissage appris dans d'autres situations telles que la stratégie de l'imagerie mentale, la lecture raisonnée et planifier sa lecture. Une enseignante note que les élèves ne comprenaient pas la tâche à effectuer. L'autre enseignante affirme que les activités d'apprentissage proposées sont plus ou moins adaptées à une clientèle d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Il est pertinent de noter que ces trois dernières stratégies étaient donc trop difficiles pour les élèves. Elles font appel davantage à des habiletés métacognitives qu'à des microhabiletés en lecture telles que décrites par Boyer (1993). Toutefois, les activités ont été réalisées en grand groupe avec un besoin de soutien constant. Le contenu de l'activité a été abordé tel que prévu. Le déroulement de l'activité a donc été modifié. Le matériel proposé a été utilisé et modifié par l'utilisation de photocopies dans l'activité du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle.

À partir des activités liées à la « valeur intrinsèque de l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment que d'une façon générale, les élèves connaissent bien les quatre étapes de la démarche dans l'enseignement explicite qui lui permettent de développer ses compétences en lecture. Ils connaissent les stratégies employées pour développer ses compétences en lecture. Toutefois, ils reconnaissent plus ou moins l'importance d'utiliser d'une façon habituelle la démarche d'apprentissage du développement de compétence en lecture. Le contenu de l'activité a été abordé comme attendu. Le déroulement de l'activité a été modifié, la discussion se faisant en grand groupe. Le matériel proposé a été utilisé tel que prévu dans cette activité.

Finalement, à l'étape du cinquième niveau taxonomique, soit la « dissémination de l'apprentissage », les activités du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle se regroupent en deux sous-niveaux taxonomiques. Il s'agit du « témoignage » et de l'« incitation à l'apprentissage ».

À partir des activités liées au « témoignage de l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment qu'en général, les élèves ont témoigné auprès de leurs pairs sur leur expérience de changement vécu en apprentissage de la lecture et qu'ils ont réalisé des œuvres artistiques comme moyen de communiquer avec des pairs sur leur changement vécu et l'importance de maintenir une habitude personnelle de développer leurs compétences en lecture. Les enseignantes mentionnent qu'elles ont dû expliquer abondamment avant que les élèves expriment des idées. Les œuvres artistiques qui ont été réalisées sont des affiches que les élèves ont mises dans le corridor à l'entrée de leur classe. Ce fut un beau travail d'équipe. Elles disent qu'elles ont été agréablement surprises du résultat final. Le contenu de l'activité et le déroulement de l'activité ont été abordés comme prévu. Le matériel proposé a été utilisé tel qu'attendu dans cette activité.

À partir des activités liées à l'« incitation de l'apprentissage réalisé », les enseignantes affirment que d'une façon générale, les élèves ont réalisé une saynète présentée à des élèves d'une autre classe et visant à inciter ces élèves à suivre une démarche d'apprentissage de développement de compétences en lecture. L'activité d'apprentissage proposé a été filmée sur caméra numérique pour les deux classes. L'idée de base retenue dans la saynète amène chaque élève à parler de son futur métier aux spectateurs et les amène à réfléchir sur l'importance de bien savoir lire dans ce métier. Les enseignantes sont satisfaites du résultat final. Les classes de deuxième année qui les ont accueillis ont également apprécié la présentation faite par les élèves participant à l'étude.

En terminant leur journal de bord, les enseignantes mentionnent que ce fut un beau projet, que les élèves ont aimé y participer et qu'ils ont particulièrement aimé la fin avec les affiches et le sketch, même s'ils ont parfois trouvé des moments plus difficiles. Selon les perceptions des enseignantes, les élèves ont bien intégré les étapes intégratives et cumulatives de la taxonomie expérientielle de Côté (1998) jusqu'au dixième sous-niveau traitant de l'« expansion de l'apprentissage ». À ce niveau lié à l'« intériorisation de l'apprentissage », les élèves n'ont pu réaliser correctement les activités proposées. Les perceptions des enseignantes soutiennent par ailleurs que les trois premiers niveaux de la taxonomie expérientielle ont bien été intégrés par les élèves.

4.4 Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève

Le « Questionnaire des évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève » se divise en 13 évaluations. Chacune correspond à chaque sous-niveau de l'approche expérientielle de Côté (1998) telles que présentées au tableau 2.2. L'expérimentation réalisée en sous-étapes présente un caractère progressif et cumulatif qui se traduit, dans la présente recherche, par une amélioration progressive et cumulative des compétences en lecture de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage.

Chaque évaluation formelle est ramenée sur une note maximale de 10. Le seuil de réussite a été fixé globalement à 7,5. Aussi, afin de respecter le cadre progressif et cumulatif d'éducation expérientielle, l'enseignante doit reprendre les activités du programme avec son groupe si la majorité des élèves n'ont pas atteint le seuil de réussite à une évaluation formelle donnée.

Le tableau 4.2 présente le nombre d'évaluations formelles réalisées par les élèves du groupe expérimental sur l'évolution des compétences en lecture selon la taxonomie expérientielle de Côté (1998). Il est pertinent de remarquer que chaque élève a obtenu un score moyen supérieur au seuil de réussite fixé au préalable. La moyenne des scores obtenus par l'ensemble des participants se situe à 8,7 sur un maximum de 10 (É.T.=0,5). Finalement, trois élèves ont eu plus de trois évaluations manquantes, et ce, dû à des absences au moment de l'évaluation.

Tableau 4.2

Résultats de chacun des élèves du groupe expérimental (n=13)
aux évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture

Participant	Nombre d'évaluations réalisées	Moyenne obtenue	
		MOY	(É.T.)
1	10	9,0	(1,0)
2	6	8,1	(0,9)
3	12	8,7	(1,4)
4	12	8,3	(1,5)
5	10	7,8	(1,9)
6	13	9,0	(1,3)
7	12	8,8	(1,2)
8	12	8,5	(1,5)
9	12	8,5	(1,3)
10	13	8,8	(1,2)
11	12	9,2	(1,3)
12	11	8,8	(1,3)
13	13	9,2	(0,9)
MOY		8,7	(0,5)

Le tableau 4.3 de la page suivante présente le taux de réussite du groupe expérimental aux évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture ainsi que la moyenne et l'écart-type du groupe lors des 13 différentes sous-étapes de la taxonomie expérientielle. Il est pertinent de noter que le pourcentage de réussite des élèves aux différentes évaluations est supérieurs à 75 % sauf aux évaluations 6 et 12. De plus, les moyennes de groupe sont toutes supérieures au seuil de réussite fixé à 7,5 sauf pour

l'évaluation de la sous-étape 12 dont la moyenne est égale à 7,5. Ces résultats sont analysés dans la section consacrée à la discussion des résultats.

Tableau 4.3

Taux de réussite et moyenne du groupe expérimental (n=13) aux évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture

Sous-étape de la taxonomie expérientielle	Pourcentage de réussite des élèves aux évaluations (%)	Moyenne du groupe expérimental et écart-type	
		(moy)	(E-T)
1	85	7,9	0,98
2	100	9,0	0,64
3	75	8,5	1,43
4	83	8,0	1,01
5	100	9,8	0,46
6	73	7,6	1,20
7	100	9,5	0,79
8	100	9,8	0,60
9	100	8,6	1,19
10	100	8,8	1,03
11	85	9,7	0,75
12	60	7,5	1,82
13	75	8,7	1,18

D'autre part, les progrès d'apprentissage des élèves en lecture se concrétisent, entre autres, par les résultats aux évaluations formelles selon les sous-étapes de la taxonomie expérientielle. Aussi, il est important de pouvoir vérifier le caractère progressif et cumulatif des évaluations formelles qui devrait se traduire, dans la présente recherche, par une amélioration progressive et cumulative des compétences en lecture de l'élève. La méthode d'analyse quantitative utilisée pour vérifier l'aspect progressif et cumulatif est celle du modèle de transfert séquentiel d'apprentissage expérientiel (Côté, Tran, Cook et Lavoie, 1990 :903).

Le tableau 4.4 illustre le nombre de participants correspondants aux résultats obtenus de chaque couple formé de deux sous-étapes consécutives de la taxonomie expérientielle. Il permet également de constater que des élèves ont eu des évaluations manquantes, et ce, dû à des absences au moment de l'évaluation. Ainsi, N (1,1) représente les élèves qui ont réussi deux sous-étapes consécutives; N (1,0) représente les élèves qui n'ont réussi que le premier des deux sous-étapes consécutives; N (0,1) représente ceux qui n'ont réussi que la deuxième sous-étape malgré l'échec de la première sous-étape et N (0,0) représente ceux qui ont échoué à deux sous-étapes consécutives

Tableau 4.4

Distribution des élèves du groupe expérimental (n=13) quant aux résultats selon la taxonomie expérientielle

Sous-étapes consécutives de la taxonomie	N (1,1)	N (1,0)	N (0,0)	N (0,1)	N
Sous-étapes 1 et 2	10	0	0	2	12
Sous-étapes 2 et 3	8	3	0	0	11
Sous-étapes 3 et 4	8	1	1	1	11
Sous-étapes 4 et 5	10	0	0	2	12
Sous-étapes 5 et 6	8	2	0	0	10
Sous-étapes 6 et 7	8	0	0	3	11
Sous-étapes 7 et 8	10	0	0	0	10
Sous-étapes 8 et 9	11	0	0	0	11
Sous-étapes 9 et 10	12	0	0	0	12
Sous-étapes 10 et 11	10	2	0	0	12
Sous-étapes 11 et 12	6	3	1	0	10
Sous-étapes 12 et 13	5	1	1	3	10

Concrètement, le caractère progressif et cumulatif de la démarche expérientielle et le fait de réussir à un seuil minimum un sous-niveau avant de passer au suivant, ont amené les enseignantes des deux classes du groupe expérimental à reprendre deux évaluations formelles. Il s'agit de l'évaluation 1 correspondant à la sous-étape 1 et de l'évaluation 5 correspondant à la sous-étape 5.

Le tableau 4.5 illustre l'aspect progressif de l'apprentissage des compétences en lecture de l'élève en contexte d'éducation expérientielle. Le coefficient d'adéquation établit les proportions entre les réussites et les échecs observés entre deux sous-étapes consécutives de la taxonomie expérientielle et ainsi vérifier le transfert séquentiel d'apprentissage.

Tableau 4.5
Vérification de l'aspect progressif de l'apprentissage
selon la taxonomie expérientielle

Sous-étapes consécutives de la taxonomie	N (1,1)	N (1,0)	Aspect progressif Coefficient d'adéquation
Sous-étapes 1 et 2	10	0	1,00
Sous-étapes 2 et 3	8	3	0,73
Sous-étapes 3 et 4	8	1	0,88
Sous-étapes 4 et 5	10	0	1,00
Sous-étapes 5 et 6	8	2	0,80
Sous-étapes 6 et 7	8	0	1,00
Sous-étapes 7 et 8	10	0	1,00
Sous-étapes 8 et 9	11	0	1,00
Sous-étapes 9 et 10	12	0	1,00
Sous-étapes 10 et 11	10	2	0,83
Sous-étapes 11 et 12	6	3	0,66
Sous-étapes 12 et 13	5	1	0,83

Les résultats montrent que les sous-étapes 2 et 3 et les sous-étapes 11 et 12 possèdent un coefficient d'adéquation légèrement inférieur à 0,75. Tous les autres coefficients présentent un résultat supérieur à 0,75. Un coefficient inférieur à 0,75 peut remettre en question l'aspect progressif de l'apprentissage. Aussi, ces résultats sont analysés dans la section consacrée à la discussion des résultats.

Le tableau 4.6 illustre l'aspect cumulatif de l'apprentissage des compétences en lecture de l'élève en contexte d'éducation expérientielle. Le coefficient de consistance et le coefficient de nécessité établissent les proportions entre les réussites

et les échecs observés entre deux sous-étapes consécutives de la taxonomie expérimentielle et ainsi vérifient le transfert séquentiel d'apprentissage.

Tableau 4.6
Vérification de l'aspect cumulatif de l'apprentissage
selon la taxonomie expérimentielle

Sous-étapes consécutives de la taxonomie	N (1,1)	N (0,0)	N (0,1)	Aspect cumulatif	
				coefficient de consistance	coefficient de nécessité
Sous-étapes 1 et 2	10	0	2	0,83	0
Sous-étapes 2 et 3	8	0	0	1,00	0/0
Sous-étapes 3 et 4	8	1	1	0,89	0,5
Sous-étapes 4 et 5	10	0	2	0,83	0
Sous-étapes 5 et 6	8	0	0	1,00	0/0
Sous-étapes 6 et 7	8	0	3	0,73	0
Sous-étapes 7 et 8	10	0	0	1,00	0/0
Sous-étapes 8 et 9	11	0	0	1,00	0/0
Sous-étapes 9 et 10	12	0	0	1,00	0/0
Sous-étapes 10 et 11	10	0	0	1,00	0/0
Sous-étapes 11 et 12	6	1	0	1,00	1
Sous-étapes 12 et 13	5	1	3	0,63	0,25

Les sous-étapes 6 et 7 ainsi que les sous-étapes 12 et 13 présentent un coefficient de consistance légèrement inférieur à 0,75. Tous les autres résultats ont un coefficient de consistance supérieur à 0,75. D'autre part, sauf pour les sous-étapes 11 et 12, tous les résultats traitant du coefficient de nécessité sont inférieurs à 0,75 ou possèdent un score indéterminé de 0/0. Ces résultats sont analysés dans le chapitre suivant traitant de la discussion des résultats. Il est maintenant temps de présenter les résultats de nature qualitative relatifs au questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève.

Différentes données de nature qualitative sont révélées dans les évaluations formelles auprès desquelles il est approprié de s'attarder. Ainsi, il est pertinent d'indiquer que

tous les élèves sont intéressés ou très intéressés à développer leurs compétences en lecture dans leur évaluation formelle du sous-niveau de la « réponse » à l'étape de l' « ouverture à l'apprentissage ». Cela témoigne de leur engagement, de leur volonté d'apprendre et de leur disposition à réaliser l'apprentissage visé. Par ailleurs, il est pertinent de présenter d'autres données qualitatives portant sur la démarche expérimentale utilisée. Ainsi, lorsqu'une évaluation formelle demande aux élèves si cela vaut la peine d'utiliser les activités du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle, ils répondent tous « oui ». Lorsqu'il leur est demandé de fournir les motifs de leur opinion, ils répondent : « Parce que je lis plus souvent »; « Parce que j'aime la lecture »; « Parce que ça m'aide » et « Parce que ça m'améliore ».

D'autres données qualitatives portant sur certains sentiments qu'éprouvent les élèves sont également pertinentes à présenter. Lorsqu'une évaluation formelle demande aux élèves comment ils se sentent lorsqu'ils comprennent ce qu'ils lisent, ils répondent majoritairement qu'ils se sentent « bien », d'autres répondent qu'ils sont « fiers » ou qu'ils sont « meilleurs ». Lorsqu'une évaluation formelle demande aux élèves ce que cela leur apporte de mieux comprendre ce qu'ils lisent, ils répondent : « C'est utile »; « Cela me donne de l'expérience »; « Je comprends plus de mots »; « Je peux lire mieux »; « Je suis mieux dans les examens »; « Je me sens fier »; « Je peux mieux réussir »; « Je peux lire partout »; « Je peux réussir ma troisième année »; et « Je peux être meilleur dans les autres matières ». Lorsqu'une évaluation formelle demande aux élèves de relever le changement le plus important qu'il a observé pour lui-même comme lecteur, ils répondent : « Je lis mieux »; « Je m'améliore »; « Je lis plus vite »; « Je suis meilleur »; « Je lis plus de mots »; « C'est intéressant de lire »; et « Je lis plus souvent ». Lorsqu'une évaluation formelle demande aux élèves quel sentiment peut traduire le changement en lecture qu'ils ont pu observer pour eux-mêmes, ils répondent : « Je suis fier »; « Je me sens bien »; « Je me sens heureux ». Lorsqu'une évaluation formelle demande aux élèves s'ils croient qu'il faut maintenir

une habitude personnelle pour développer leurs compétences en lecture, ils répondent: « Il faut toujours s'améliorer en lecture » et « Il faut lire plus souvent ».

En somme, les perceptions des élèves présentées dans le « Questionnaire des évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève » vont dans le sens du développement d'un meilleur degré d'estime de soi et du développement d'un sentiment de réussite. C'est maintenant le moment de présenter les résultats obtenus à l'aide de l'instrument de collecte de données « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève ».

4.5 Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève

Le « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève » est un instrument quantitatif qui a été administré aux élèves du groupe expérimental et du groupe témoin aux temps T1, T2 et T3 de l'expérimentation.

Le tableau 4.7 de la page suivante présente les résultats obtenus au « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève » pour chacun des groupes aux différents temps d'évaluation. Il est pertinent de préciser que trois élèves avaient une donnée manquante. Afin d'éviter d'exclure ces élèves et de diminuer le nombre de participants, le calcul de la moyenne du groupe au temps d'expérimentation correspondant a été inséré en remplacement de la donnée manquante, le chercheur ayant effectué les vérifications statistiques pour s'assurer que le comportement du groupe n'était pas influencé par le remplacement de données manquantes.

Tableau 4.7

Résultats obtenus (moyenne et écart-type) au « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève », pour chacun des groupes aux différents temps de l'expérimentation

Groupe	T1		T2		T3	
	Moy	É-T	Moy	É-T	Moy	É-T
Expérimental (n=13)	6,3	(10,8)	13,1	(8,2)	14,2	(7,1)
Contrôle (n=14)	13,8	(12,8)	13,4	(8,9)	17,6	(9,7)

Le groupe expérimental présente un degré de l'estime de soi des élèves très faible en début d'expérimentation au temps T1 avec une moyenne de résultats de 6,3 (É.T.= 10,8). Le degré d'estime de soi du groupe expérimental augmente à 13,1 (É.T.= 8,2) à la fin de l'expérimentation au temps T2. Lors de la mesure de maintien, quatre mois après l'expérimentation, le degré d'estime de soi du groupe expérimental se stabilise à 14,2 (É.T.= 7,1). Il est pertinent de rappeler que le « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève » est un instrument quantitatif dont le mode de cotation retenu est à correction négative. Ainsi, le score peut varier de -40 à +40. Roberge (1981, cité dans Lamy, 1994 :68) retient ce mode de cotation qui permet une distribution plus étendue des participants.

Il est opportun de relever ici la grande faiblesse du degré d'estime de soi obtenu par le groupe expérimental. La moyenne validée par l'instrument auprès d'élèves ordinaires, âgés de 10 à 12 ans, est un score de 21,88 (É.T.=10,83) selon Lamy (1994) en comparaison de 6,3 (É.T.= 10,8) ici, pour des élèves du groupe expérimental ayant des difficultés graves d'apprentissage. Ces données transposées dans le tableau 3.3 sur les centiles obtenus par Lamy (1994) au « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève » relèvent l'écart important entre les deux clientèles, soit d'un rangement centile moyen d'environ 41 pour un groupe d'élèves ordinaires, en comparaison d'un rangement centile moyen de 10 pour le groupe expérimental

d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Le rangement centile indique ici que le degré d'estime de soi relevé dans notre groupe expérimental se situe parmi les 10 plus bas dans un groupement de 100 élèves correspondant.

De plus, il est pertinent de souligner l'augmentation de la moyenne du degré d'estime de soi des élèves du groupe expérimental durant l'expérimentation entre le temps T1 et le temps T3. La moyenne du groupe passant de 6,3 (É.T.= 10,8) à 14,2 (É.T.= 7,1).

En ce qui a trait au degré d'estime de soi pour le groupe témoin, un résultat faible est présenté au temps T1 avec une moyenne de résultats de 13,8 (É.T.= 12,8). La variation du degré d'estime de soi durant l'expérimentation par les élèves du groupe témoin progresse également entre T1 et T3, mais différemment du groupe expérimental. En effet, la moyenne de groupe du degré d'estime de soi des élèves est de 17,6 (É.T.= 9,7) en T3. Un léger recul est toutefois observé en T2 étant à 13,4 (É.T.= 8,9).

De même, il est pertinent de relever ici la faible moyenne obtenue du degré d'estime de soi pour le groupe témoin à T1. Comme mentionné précédemment, la moyenne validée par l'instrument auprès d'un groupe d'élèves ordinaires est un score de 21,88 (É.T.=10,83) selon Lamy (1994), en comparaison ici de 13,8 (É.T.= 12,8) pour les élèves du groupe témoin ayant des difficultés graves d'apprentissage. Ces données transposées dans le tableau 3.3 sur les centiles obtenus au « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève » par Lamy (1994) relèvent l'écart important entre les deux clientèles, soit d'un rangement centile d'environ 41 pour le groupe régulier, comparativement à un rangement centile de près de 21 pour le groupe témoin d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Le rangement centile moyen indique que le degré d'estime de soi relevé dans notre groupe témoin se situe parmi les 21 plus bas dans un groupement de 100 élèves correspondant.

Aussi, même si les deux groupes ont un faible degré d'estime de soi, il est important de noter que le groupe expérimental présente, au temps T1, une moyenne de groupe du degré d'estime de soi beaucoup plus faible, avec une moyenne de 6,3 (É.T.= 10,8). Pour sa part, le groupe témoin, au temps T1, a une moyenne de 13,8 (É.T.= 12,8).

4.5.1 Analyse de variance (ANOVA) des résultats sur l'estime de soi

Même si les deux groupes d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage présentaient, au départ, plusieurs caractéristiques similaires sur le plan du profil individuel et du profil scolaire, il apparaît une certaine hétérogénéité entre les élèves sur le plan du degré de leur estime de soi. De plus, les deux groupes présentent donc certaines variations sur le plan de la moyenne. En ce qui a trait à l'équivalence entre les deux groupes pour le degré d'estime de soi, la distribution des élèves est relativement semblable mais offre certaines différences sur le plan de l'homogénéité de la variance entre les deux groupes.

Le chercheur décide de procéder à une analyse univariée à mesures répétées, en tenant compte des justifications présentées dans le plan d'analyse des données de recherche. Les résultats de l'analyse de variance (ANOVA) montrent un effet significatif de la variable temps [$F(2,50) = 5,36; p < 0,01$]. Il y a une augmentation du degré de l'estime de soi des élèves dans le temps pour tous les groupes confondus. Une augmentation significative du degré d'estime de soi est donc observée pour le groupe expérimental et pour le groupe témoin.

4.5.2 Analyse multiple de variance (MANOVA) des résultats sur l'estime de soi

Il est pertinent de vérifier si une analyse a posteriori est possible et peut nous fournir des informations secondaires suite à notre analyse de variance principale. L'analyse discriminante post hoc n'est pas possible dans ce cas puisque les groupes sont inégaux. Toutefois, le chercheur procède à une analyse multiple de variance (MANOVA) à mesures répétées. La manova compare les moyennes à l'image d'une

analyse discriminante et situe les différences. Cette analyse permet ainsi de calculer l'effet simple entre les groupes et l'effet d'interaction aux temps de mesure. Concernant l'estime de soi, les résultats de l'analyse manova ne soulignent aucune différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin [$F(1,25) = 1,24$; n.s.]. Toutefois, des différences à travers le temps sont enregistrées. Ainsi, l'estime de soi au temps T1 se distingue de l'estime de soi mesurée au temps T3 ($p < .01$), démontrant une évolution significative de l'estime de soi entre le début ($X = 10,08$) et la fin de l'expérimentation ($X = 15,86$) pour les deux groupes.

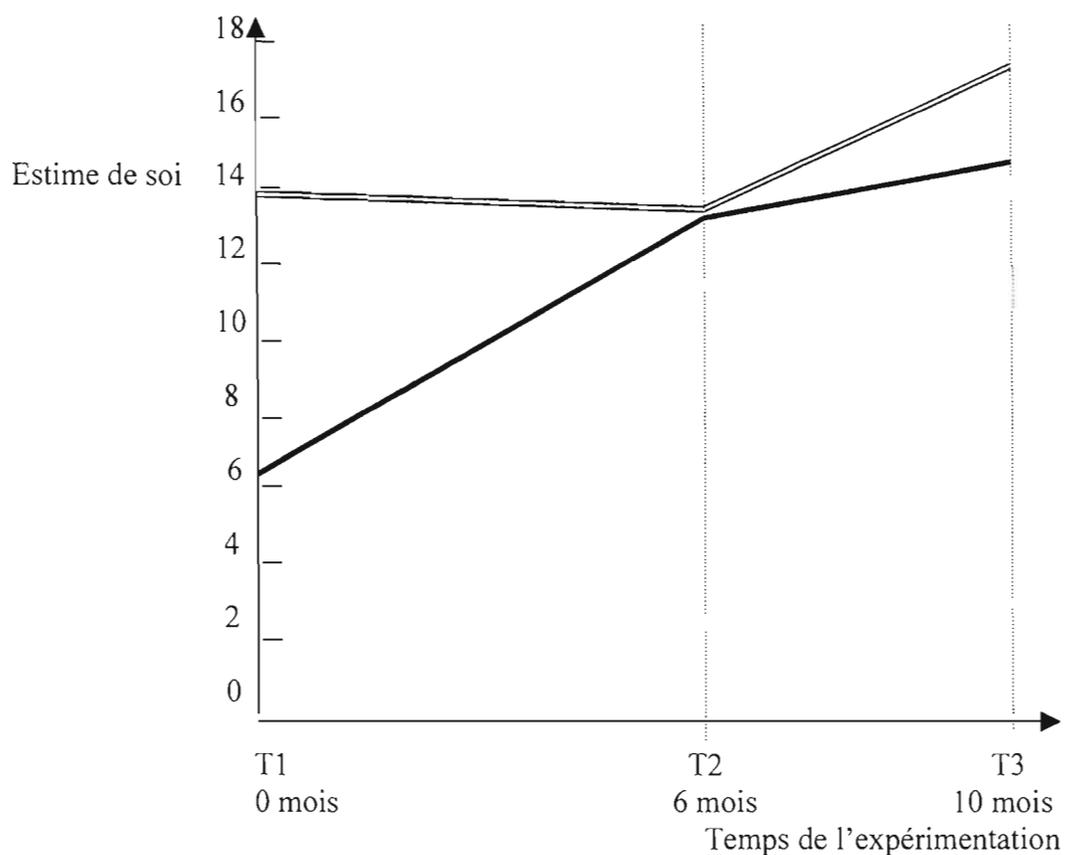


Figure 4.1 Graphique de l'évolution moyenne du degré d'estime de soi des groupes aux différents temps de l'expérimentation à l'aide du test du « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève »

La figure 4.1 présente le graphique de l'évolution moyenne du degré d'estime de soi des élèves aux différents temps de l'expérimentation. Cette figure illustre bien que les groupes évoluent différemment dans le temps et qu'il y a amélioration du degré d'estime de soi des élèves, peu importe la méthode utilisée. Ces résultats sont analysés dans le chapitre suivant. Il est maintenant pertinent de présenter les résultats de la grille d'évaluation en vitesse de lecture de l'élève.

4.6 Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève

La « Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève » est un instrument quantitatif qui a été administré aux élèves du groupe expérimental et du groupe témoin aux temps T1, T2 et T3.

Le tableau 4.8 de la page suivante présente les résultats obtenus aux différents temps de l'expérimentation des groupes participants selon la grille d'évaluation de la vitesse de lecture des élèves en mots lus correctement par minute. Ces élèves sont tous reconnus comme ayant des difficultés graves d'apprentissage avec leurs deux années ou plus de retard scolaire selon l'évaluation des commissions scolaires concernées. De plus, ces élèves, âgés entre 10 et 12 ans, possèdent une difficulté grave en lecture et développent plus lentement leur fluidité en lecture (O'Connor, Bell, Harty, Larkin, Sackor et Zigmond, 2002 :474).

Tableau 4.8
 Résultats obtenus (moyenne et écart-type) à la « Grille d'évaluation de la
 vitesse de lecture de l'élève », pour chacun des groupes aux différents
 temps de l'expérimentation

Groupe	Mots lus correctement au temps T1 (mots / min)		Mots lus correctement au temps T2 (mots / min)		Mots lus correctement au temps T3 (mots / min)	
	Moy	É-T	Moy	É-T	Moy	É-T
Expérimental (n=13)	34,2	(16,9)	50,2	(21,9)	58,2	(24,3)
Contrôle (n=14)	27,2	(25,4)	35,1	(26,4)	41,1	(27,1)

Il est pertinent de noter que le groupe expérimental présente au temps T1 une moyenne de groupe de la vitesse de lecture légèrement plus élevée à 34,2 mots par minute (É.T.=16,9) que la moyenne de vitesse de lecture du groupe témoin à 27,2 mots par minute (É.T.=25,4).

4.6.1 Analyse de variance (ANOVA) des résultats sur la vitesse de lecture

Même si les deux groupes d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage présentaient, au départ, plusieurs caractéristiques similaires sur le plan du profil scolaire et du profil individuel, il apparaît une certaine variation sur le plan de la moyenne de la vitesse de lecture. La distribution des scores entre les deux groupes n'est que relativement semblable.

En ce qui a trait à l'équivalence entre les deux groupes pour la vitesse de lecture, la distribution des élèves est assez semblable, mais offre certaines différences sur le plan de l'homogénéité de la variance entre les deux groupes. En effet, les scores du groupe témoin sont moins élevés que les scores du groupe expérimental, mais ils présentent des formes relativement similaires. Or, pour suppléer à cette variance sur le plan de

l'homogénéité, les deux groupes ont des tailles semblables. Le chercheur décide de procéder à une analyse univariée à mesures répétées, en tenant compte des justifications présentées dans le plan d'analyse des données de recherche.

Les résultats de l'analyse de variance (ANOVA) montre un effet significatif de la variable temps [$F(2,50) = 45,65$; $p < 0,0001$]. Il y a une augmentation de la vitesse de lecture dans le temps pour tous les groupes confondus. Une augmentation significative de la vitesse de lecture est donc observée pour le groupe expérimental et pour le groupe témoin.

D'autre part, l'analyse de variance confirme un effet d'interaction. L'effet d'interaction du groupe sur le temps est significatif pour [$F(2,50) = 3,63$; $p < 0,05$]. Il semble y avoir une augmentation plus grande de la vitesse de lecture dans le temps en faveur du groupe expérimental.

À partir des résultats obtenus au tableau 4.8, il est possible de dresser le tableau 4.9 qui permet de présenter la moyenne et l'écart-type pour chacun des groupes quant à l'augmentation du nombre de mots lus correctement entre différents temps de l'expérimentation. Ainsi, l'augmentation moyenne de la vitesse de lecture est donc de 16 mots par minute correctement lus (É.T.=14,5) pour le groupe expérimental, et de 7,9 mots par minute correctement lus (É.T.=7,3) pour le groupe témoin entre T1 et T2.

Tableau 4.9

Résultats obtenus (moyenne et écart-type) quant à l'augmentation du nombre de mots lus correctement par minute, pour chacun des groupes aux différents temps de l'expérimentation

Groupe	Augmentation du nombre de mots entre T1 et T2		Augmentation du nombre de mots entre T1 et T3	
	Moy	É-T	Moy	É-T
Expérimental (n=13)	16,0	(14,5)	24,0	(12,6)
Contrôle (n=14)	7,9	(7,3)	13,9	(7,9)

De plus, l'augmentation de la moyenne de vitesse de lecture du groupe expérimental entre T1 et T3, correspondant à une période de 10 mois, est de 24 mots correctement lus par minute (É.T.=12,6) et de 13,9 mots correctement lus par minute (É.T.=7,9) pour le groupe témoin.

4.6.2 Analyse multiple de variance (MANOVA) des résultats sur la vitesse de lecture
Il est pertinent de vérifier si une analyse a posteriori est possible et peut nous fournir des informations secondaires suite à notre analyse de variance principale. L'analyse discriminante post hoc n'est pas possible dans ce cas puisque les groupes sont inégaux. Toutefois, le chercheur procède à une analyse multiple de variance (MANOVA) à mesures répétées. La manova compare les moyennes à l'image d'une analyse discriminante et situe les différences. Cette analyse permet ainsi de calculer l'effet simple entre les groupes et l'effet d'interaction aux temps de mesure.

En ce qui a trait à la variable vitesse de lecture, les résultats obtenus n'indiquent aucune différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin [$F(1,25) = 1,96$; n.s.]. Il n'est pas possible de discerner à quel temps la vitesse de lecture est plus grande pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin. Par contre, il y a une évolution significative de la vitesse de lecture qui est montrée entre

les temps T1, T2 et T3 ($p < .001$). Effectivement, la moyenne enregistrée au temps T1 ($X = 30,72$) est significativement différente de la moyenne au temps T2 ($X = 42,65$) et au temps T3 ($X = 49,65$) pour le groupe expérimental.

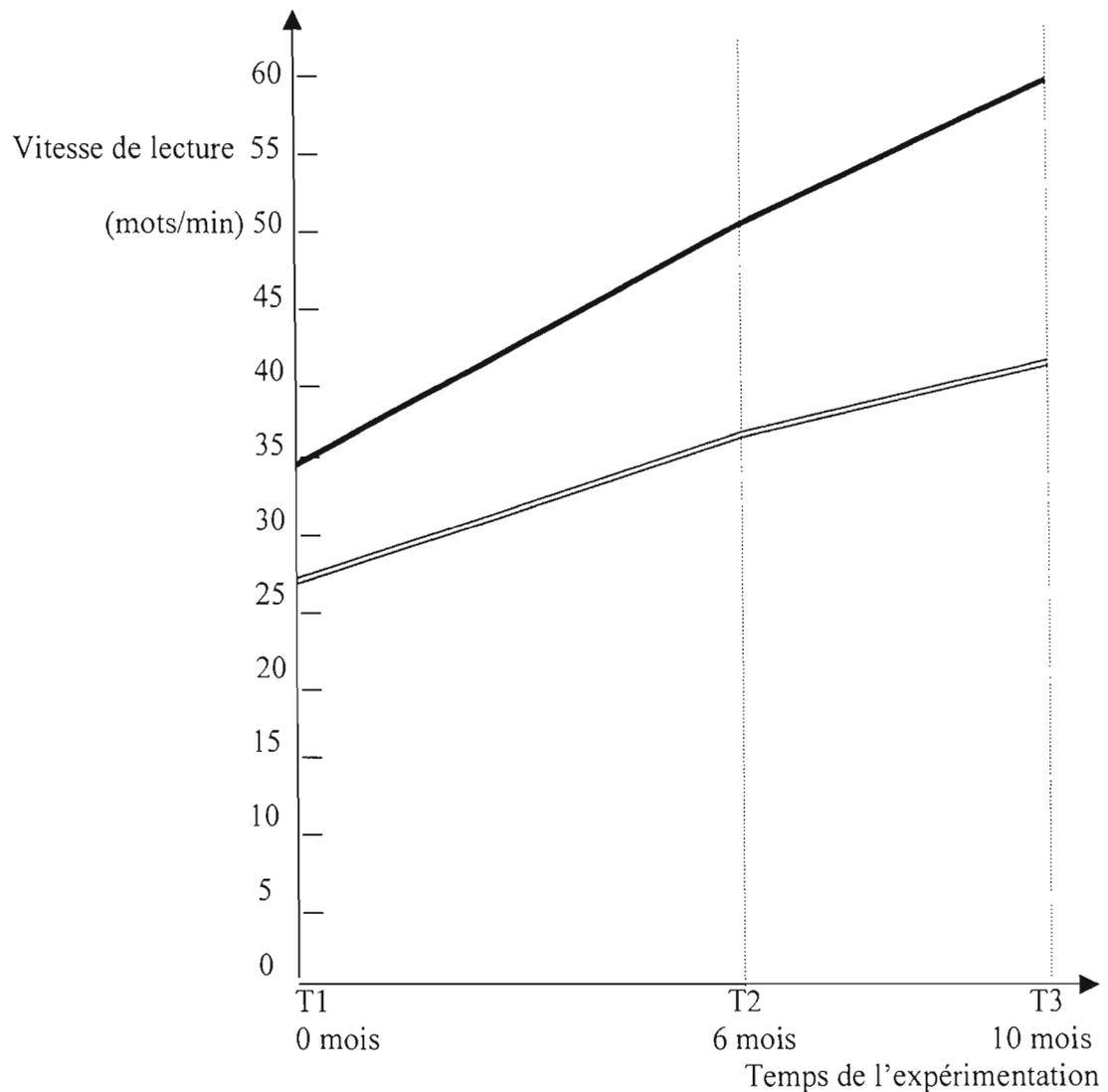


Figure 4.2 Graphique de l'augmentation moyenne de la vitesse de lecture des groupes aux différents temps de l'expérimentation à l'aide du test de la « Grille d'évaluation en vitesse de lecture de l'élève »

La figure 4.2 présente le graphique de l'augmentation moyenne de la vitesse de lecture des groupes aux différents temps de l'expérimentation. Cette figure illustre bien que durant l'expérimentation, le groupe expérimental progresse plus rapidement que le groupe témoin en vitesse de lecture entre T1 et T2. En effet, la pente du segment de droite entre T1 et T2 est plus forte ($\eta=2,6$) pour le groupe expérimental et la pente du segment correspondant est plus faible ($\eta =1,3$) pour le groupe témoin. De plus, l'augmentation moyenne de la vitesse de lecture des élèves du groupe expérimental progresse légèrement plus rapidement entre T2 et T3 que celle du groupe témoin après l'expérimentation en mesure de maintien. En effet, la pente du segment de droite entre T2 et T3 est plus forte ($\eta =2,0$) pour le groupe expérimental et la pente du segment correspondant est plus faible ($\eta =1,5$) pour le groupe témoin. Toutefois, cette différence ne semble pas être confirmée statistiquement. Il est maintenant pertinent de présenter les résultats de la grille d'évaluation de compréhension en lecture de l'élève.

4.7 Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève

La « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève » est un instrument quantitatif qui a été administré aux élèves du groupe expérimental et du groupe témoin aux différents temps de l'expérimentation, en T1, T2 et T3.

Le tableau 4.10 montre la concordance inter-juges des évaluations faites par le chercheur et l'orthopédagogue professionnelle présentées par catégories de la « Grille d'évaluation de compréhension en lecture de l'élève ». Il n'est pas approprié ici d'établir une corrélation d'accords inter-juges parce que le barème de correction de la grille d'évaluation repose sur des catégories de réponses plutôt que sur un continuum de 0 à 10 points par bonne réponse. Cette concordance inter-juges à partir du barème de correction préétabli présente un total de 765 accords sur une possibilité de 800, pour un pourcentage d'accords de 95,6 % entre la correction faite par

l'orthopédagogue et celle effectuée par le chercheur, selon le barème de la grille. Cette concordance est adéquate pour l'ensemble des évaluations et accorde une plus grande crédibilité aux résultats obtenus par les élèves aux temps T1, T2 et T3 de la « Grille d'évaluation de compréhension en lecture de l'élève ».

Tableau 4.10
Accords inter-juges par catégories de la grille d'évaluation de compréhension en lecture de l'élève pour les groupes participants

Groupe	Accords inter-juges au temps T1 (%)	Accords inter-juges au temps T2 (%)	Accords inter-juges au temps T3 (%)	Total d'accords inter-juge (%)
Expérimental	126 / 130 (96,9 %)	127 / 130 (97,7 %)	123 / 130 (94,6 %)	376 / 390 (96,4 %)
Contrôle	134 / 140 (95,7 %)	132 / 140 (94,3 %)	123 / 130 (94,6 %)	389 / 410 (94,9 %)
Total	260 / 270 (96,3 %)	259 / 270 (95,9 %)	246 / 260 (94,6 %)	765 / 800 (95,6 %)

Le tableau 4.11 de la page suivante présente les résultats obtenus à la « Grille d'évaluation de compréhension en lecture de l'élève » pour chacun des groupes aux différents temps de l'expérimentation. Il est pertinent de préciser qu'un élève du groupe témoin avait une donnée manquante en T3. Afin d'éviter d'exclure cet élève et de diminuer le nombre de participants, le calcul de la moyenne du groupe au temps d'expérimentation correspondant a été inséré en remplacement de la donnée manquante. Le chercheur a effectué les vérifications pour s'assurer que le comportement du groupe n'était pas influé par le remplacement de la donnée manquante.

Tableau 4.11

Résultats obtenus (moyenne et écart-type) à la « Grille d'évaluation de compréhension en lecture de l'élève », pour chacun des groupes aux différents temps de l'expérimentation

Groupe	Compréhension de texte au temps T1 (en %)		Compréhension de texte au temps T2 (en %)		Compréhension de texte au temps T3 (en %)	
	Moy	É-T	Moy	É-T	Moy	É-T
	Expérimental (n=13)	27,1	(18,1)	44,9	(17,6)	62,3
Contrôle (n=14)	11,5	(13,2)	38,1	(22,1)	49,3	(24,9)

Il est pertinent de rappeler que le barème de correction de la grille est calculé sur un total de 100. La moyenne obtenue au temps T1 par les élèves du groupe expérimental est de 27,1 % (É.T.=18,1). Ce résultat reflète la difficulté grave d'apprentissage des élèves. La moyenne obtenue au temps T2 par les élèves passe à 44,9 % (É.T.=17,6), puis au temps T3 elle est de 62,3 % (É.T.=18,7). Le groupe expérimental a donc obtenu à la mesure de maintien une moyenne supérieure au seuil de réussite au test de compréhension en lecture.

De même façon les élèves du groupe témoin présentent de grandes difficultés d'apprentissage en obtenant une moyenne de compréhension en lecture au temps T1 de 11,5 % (É.T.=13,2). La moyenne obtenue au temps T2 passe à 38,1 % (É.T.=22,1), puis au temps T3 elle est de 49,3 % (É.T.=24,9). Le groupe témoin n'a pas obtenu une moyenne supérieure au seuil de réussite au test de compréhension en lecture.

Le tableau 4.12 présente le nombre de participants de chacun des groupes qui ont réussi ou échoué au test de compréhension en lecture. Le seuil de réussite de cette évaluation est établi à 60 %. Pour le groupe expérimental, huit élèves, soit 61,5 % du groupe, ont réussi la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de

l'élève ». Pour le groupe témoin, cinq élèves, soit 35,7 % du groupe, ont atteint le seuil de réussite.

Tableau 4.12

Nombre de participants ayant réussi ou échoué au test de compréhension en lecture

Groupe	Réussite	Échec
Expérimental (n=13)	8	5
Contrôle (n=14)	5	9

Il est à noter que le groupe expérimental présente au temps T1 une moyenne de groupe au test de la grille de compréhension en lecture moins faible que le groupe témoin au temps T1.

4.7.1 Analyse de variance (ANOVA) des résultats sur la compréhension en lecture

Même si les deux groupes d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage présentaient au départ plusieurs caractéristiques similaires sur le plan du profil scolaire et du profil individuel, il apparaît une certaine variation sur le plan de la moyenne. Le groupe témoin présente des scores plus faibles que le groupe expérimental. En ce qui a trait à l'équivalence entre les deux groupes pour la compréhension en lecture, la distribution des élèves est relativement semblable, mais offre certaines différences sur le plan de l'homogénéité de la variance entre les deux groupes.

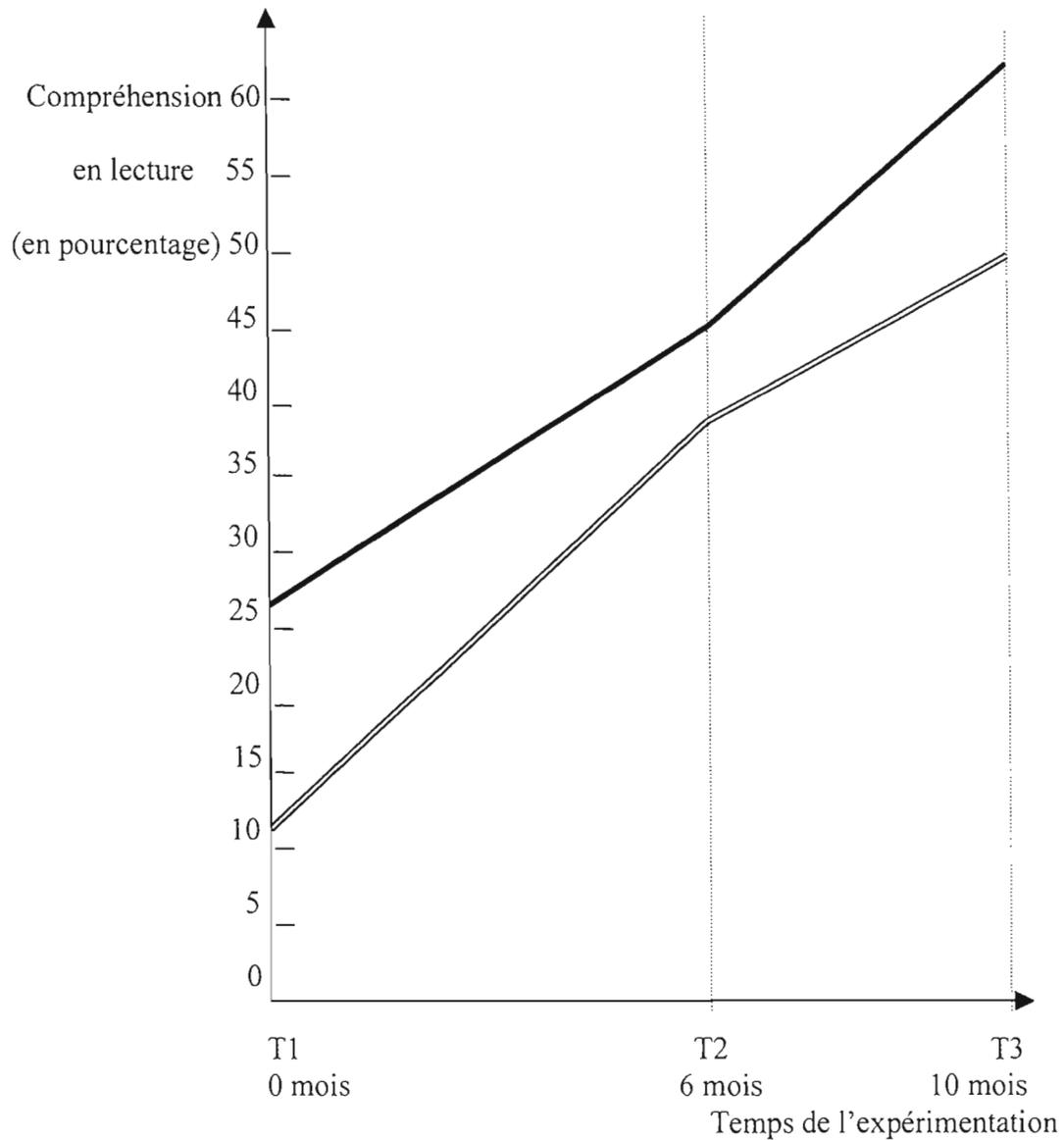
Le chercheur décide de procéder à une analyse univariée à mesures répétées, en tenant compte des justifications présentées dans le plan d'analyse des données de recherche. Les résultats de l'analyse de variance (ANOVA) montre un effet significatif de la variable temps [$F(2,50) = 62,29$; $p < 0,0001$]. Il y a une augmentation de la compréhension de lecture des élèves dans le temps pour tous les

groupes confondus. Une augmentation significative de la compréhension en lecture est donc observée pour le groupe expérimental et pour le groupe témoin.

4.7.2 Analyse multiple de variance (MANOVA) des résultats sur la compréhension en lecture

Il est pertinent de vérifier si une analyse a posteriori est possible et peut nous fournir des informations secondaires suite à l'analyse de variance principale. L'analyse discriminante post hoc n'est pas possible dans ce cas puisque les groupes sont inégaux. Toutefois, le chercheur procède à une analyse multiple de variance (MANOVA) à mesures répétées. La manova compare les moyennes à l'image d'une analyse discriminante et situe les différences. Cette analyse permet ainsi de calculer l'effet simple entre les groupes et l'effet d'interaction aux temps de mesure.

Les résultats de l'analyse multiple de variance montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin au sujet de la variable compréhension en lecture [$F(1,25) = 3,01$; n.s.]. Des différences en faveur du groupe expérimental sont observées entre les trois temps de mesure ($p < .001$). Ainsi, les résultats affichent une évolution de la compréhension en lecture entre le temps T1 ($X = 19,31$), le temps T2 ($X = 41,52$) et le temps T3 ($X = 55,85$).



Légende :

 groupe expérimental
 groupe témoin

Figure 4.3 Graphique de l'évolution moyenne de la compréhension en lecture des groupes aux différents temps de l'expérimentation à l'aide du test de la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève »

La figure 4.3 présente le graphique de l'évolution moyenne de la compréhension en lecture des groupes aux différents temps de l'expérimentation. Cette figure illustre

bien que les groupes évoluent différemment dans le temps et progressent de façon continue. Il est maintenant temps de traiter le chapitre portant sur la discussion des résultats de recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

La présentation des résultats de la recherche effectuée dans le chapitre précédent fournit les informations qui répondent aux questions de recherche posées dans la problématique. Aussi, il est approprié d'analyser et de discuter la question principale et les questions secondaires de recherche à la lumière des résultats présentés pour ainsi mieux comprendre et mieux articuler nos réponses à ces questions. Toutefois, avant d'aborder ces questions, il est pertinent de discuter : 1) de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite par les enseignantes du groupe expérimental; 2) de l'utilisation de la démarche expérientielle par les enseignantes du groupe expérimental et 3) du processus de développement des compétences en lecture selon la taxonomie expérientielle.

5.1 Utilisation de la démarche et des stratégies d'enseignement explicite par les enseignantes du groupe expérimental

Il est pertinent de constater que les enseignantes du groupe expérimental ont enseigné aux élèves, durant au moins 20 périodes de 47 minutes à la sous-étape de la représentation selon la taxonomie expérientielle, la démarche de l'enseignement explicite de Boyer (1993). Les différents exemplaires du « Cahier de l'élève, programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle » montrent clairement que les élèves ont travaillé à partir de cette démarche d'apprentissage visant le développement de leurs compétences en lecture.

Le guide de l'enseignante du « cahier de l'élève » produit par le chercheur explique à chaque activité que seule la démarche de l'enseignement explicite de Boyer (1993) est utilisée pour développer les compétences en lecture des élèves et qu'elle est facile à comprendre. L'enseignante fait répéter à l'élève qu'il doit toujours répondre à quatre questions : Quoi ? Pourquoi ? Quand ? Comment ? Ce sont les 4 étapes de la démarche d'enseignement explicite de la compréhension en lecture.

Par ailleurs, dans le déroulement de l' « Entrevue semiestructurée de l'enseignante », une enseignante souscrit au fait de procéder par petites étapes dans l'enseignement explicite puisque cela lui permettait régulièrement de ramener les quatre questions de la démarche. Ainsi, cela l'aidait à faire une révision pour vérifier si les élèves avaient bien compris l'exercice stratégique à réaliser.

Plus particulièrement, les sous-étapes taxonomiques de la représentation, du renforcement, de l'expansion et de la valeur intrinsèque de l'apprentissage réalisé, utilisent abondamment la démarche de l'enseignement explicite en quatre étapes. De plus, les enseignantes affirment dans le « Journal de bord de l'enseignante », à la sous-étape de la valeur intrinsèque de l'apprentissage, que d'une façon générale, les élèves connaissent bien les quatre étapes de la démarche dans l'enseignement explicite de Boyer (1993).

En plus de la démarche d'enseignement explicite, le « Cahier de l'élève » montre, par ses activités, l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite de Boyer (1993). En effet, tout au long de la réalisation des activités du « Cahier de l'élève » par les participants, les enseignantes utilisent les microhabiletés suggérées par Boyer (1993) comme stratégies d'enseignement explicite.

Le « Journal de bord de l'enseignante » montre clairement que les enseignantes réalisent les différentes activités du « Cahier de l'élève », que le contenu et le déroulement des activités est généralement abordé comme attendu. Le « Journal de bord de l'enseignante » et le « Cahier de l'élève » montrent aux différentes sous-étapes taxonomiques de la représentation, la modification, le renforcement, la personnalisation, le partage et l'expansion, que les stratégies d'enseignement explicites de Boyer (1993) sont abondamment utilisées avec les élèves durant 42 périodes de 47 minutes. Les enseignantes précisent que les élèves connaissent bien les stratégies employées pour développer leurs compétences en lecture. Il apparaît donc clairement que les enseignantes du groupe expérimental ont effectivement utilisé abondamment la démarche d'enseignement explicite et des stratégies d'enseignement explicite telles que décrites par Boyer (1993).

De plus, cette discussion met en évidence que les enseignantes du groupe expérimental ont effectivement utilisé des stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. En effet, le « Journal de bord de l'enseignante » et l'« Entrevue semiestructurée de l'enseignante » font référence à la démarche expérientielle. D'autre part, le « Cahier de l'élève » est structuré en fonction de la démarche expérientielle développée par Côté (1998). Ces éléments de discussion ajoutent de la rigueur aux résultats obtenus. Il est maintenant approprié de vérifier et d'explicitier l'utilisation de la démarche expérientielle faite par les enseignantes du groupe expérimental.

5.2 Utilisation de la démarche expérientielle par les enseignantes du groupe expérimental

Il est pertinent de constater que les enseignantes du groupe expérimental ont suivi la démarche du guide de l'enseignante du « Cahier de l'élève », du « Cahier de l'élève », du « Journal de bord de l'enseignante » et du « Questionnaire d'évaluations

formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève » et ainsi respecté le cadre expérientiel prévu tout au long de l'expérimentation. En effet, ces quatre différents outils sont structurés en fonction de la démarche expérientielle. Ils sont conçus sur la base des 5 niveaux et 13 sous-étapes de la taxonomie expérientielle développée par Côté (1998). Ce modèle expérientiel est clair et très précis dans l'opérationnalisation des étapes et sous-étapes du développement des compétences en lecture. Le programme d'éducation expérientielle vise l'intégration des compétences en lecture permettant la généralisation et le transfert des habiletés observables.

D'autre part, le guide de l'enseignante du « Cahier de l'élève » présente au début de ses activités, un tableau explicatif de la taxonomie expérientielle de Côté (1998). Avant chacun des cinq niveaux taxonomiques, un encart est présent dans le guide de l'enseignante qui lui rappelle le niveau taxonomique, le fondement du niveau taxonomique, les différentes sous-étapes du niveau taxonomique et le rôle que l'enseignante joue auprès de l'élève dans ce niveau taxonomique. D'ailleurs, les enseignantes ont été préparées par le chercheur à l'approche expérientielle.

Les enseignantes réalisent leurs activités liées à la démarche expérientielle en début de période chaque matin de l'expérimentation. Elles prennent soin de bien préparer l'élève avant de démarrer le travail dans leur cahier d'activités en faisant retour sur l'activité précédente afin de respecter le caractère progressif de la démarche expérientielle. Les enseignantes cherchent ainsi à mettre en place des conditions socioaffectives susceptibles de favoriser le développement de compétences en lecture (Côté, 1998 :99).

Il est pertinent de rappeler que les activités d'apprentissage de la sous-étape 1 et la sous-étape 5 de la taxonomie expérientielle ont été reprises par les deux enseignantes pour respecter le caractère progressif et cumulatif de la démarche expérientielle. En effet, ces deux sous-étapes ont été majoritairement échouées par les élèves. Or,

l'élève doit réussir, à un seuil minimal, les évaluations pour pouvoir poursuivre sa démarche expérientielle (Ouellet, 2001 :69). Le seuil de réussite aux évaluations formelles préalablement fixé à 7,5 sur une note maximale de 10 est donc respecté.

Les activités d'apprentissage du « Cahier de l'élève » visent à amener une participation active de l'élève en permettant l'utilisation des acquis des expériences passées pour ainsi faire appel à l'ensemble de la personne. De plus, cela a plus de chances de se réaliser si l'élève fait l'expérience d'apprentissage plutôt que de recevoir l'information d'un médium d'enseignement (Côté, 1998 :101)..

Le « Cahier de l'élève » est un cahier d'activités d'apprentissage en lecture basé sur l'approche expérientielle. Le contenu de ce programme d'activités souscrit aux conditions de l'apprentissage significatif et à la taxonomie expérientielle développée par Côté (1998). Ce programme vise à permettre à l'élève en difficulté grave d'apprentissage d'améliorer ses compétences en lecture et incidemment de favoriser le développement de l'estime de soi et de la réussite éducative.

Il est pertinent de rappeler que Côté (1998 :56) place trois conditions pour qu'il y ait apprentissage significatif en classe. La première se rapporte à l'importance pour l'élève du degré de signification logique des contenus ou des activités, c'est le « pourquoi apprendre ». La seconde considère l'importance pour l'élève de posséder des idées ou des significations connues pertinentes servant de point d'ancrage à une nouvelle idée, c'est le « comment apprendre ». La troisième stipule l'importance de la volonté d'apprendre de façon significative, en établissant des relations pertinentes entre les idées connues avec la nouvelle expérience d'apprentissage, c'est le « vouloir apprendre ».

Nul doute qu'il y ait un parallèle intéressant à établir entre les conditions d'apprentissage significatif de l'approche expérientielle développée par Côté (1998)

et les étapes de la démarche de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture de Boyer (1993). Le pourquoi, le comment et le vouloir apprendre liés à l'approche expérientielle et les quoi, pourquoi, quand et comment de la démarche d'enseignement explicite. Ces deux démarches touchent le domaine de l'apprentissage. L'apprentissage significatif de l'approche expérientielle se manifeste dans un changement de comportement de l'élève qui fait du sens (Côté, 1998 :55). La démarche de l'enseignement explicite vise à faciliter la compréhension en lecture. L'une étant une démarche plus globale qui vise l'ensemble de la personne, l'autre plus spécifique touche un aspect de son apprentissage.

Il apparaît donc clairement que les enseignantes du groupe expérimental ont effectivement utilisé le contexte d'éducation expérientielle prévu. Ces éléments de discussion ajoutent de la rigueur aux résultats obtenus. Il est maintenant approprié de vérifier et d'explicitier le processus de développement des compétences en lecture selon la taxonomie expérientielle.

5.3 Processus de développement des compétences en lecture selon la taxonomie expérientielle

Avant d'établir si un lien significatif existe entre l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle et le développement de compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire, il est pertinent d'analyser les processus en jeu. Dans un premier temps, il est approprié de discuter des données du rendement des élèves aux 13 évaluations formelles selon la taxonomie expérientielle.

Durant le niveau de l' « ouverture à l'apprentissage », l'élève est invité à vouloir développer ses compétences en lecture. Les trois sous-étapes taxonomiques présentes sont la « perception », la « réponse » et la « disposition ». La sous-étape de la

« perception » a dû être reprise parce que la majorité des élèves avaient échoué le test de l'évaluation formelle. À la reprise, les enseignantes confirment que les élèves ont compris le sens du mot « compétence ». Un taux de réussite de 85% est noté à cette évaluation, la moyenne du groupe étant de 7,9 (É.T. = 0,98). La deuxième sous-étape est celle de la « réponse » où les élèves ont obtenu un taux de réussite de 100% avec une moyenne de 9,0 (É.T.= 0,64). Ils ont tous montré un grand intérêt à poursuivre leur démarche d'apprentissage. La troisième sous-étape est celle de la « disposition » où le taux de réussite des élèves à l'évaluation est de 75% avec une moyenne de groupe de 8,5 (É.T.= 1,43). Ici, l'élève explique sa raison ou ses motifs qui le poussent à vouloir développer ses compétences en lecture. Le taux de réussite est ici plus bas parce que les difficultés graves d'apprentissage des élèves et leurs difficultés graves en lecture font en sorte qu'ils ont des difficultés à exprimer leur opinion clairement par écrit. Il n'en demeure pas moins qu'ils « veulent être meilleurs en lecture », qu'ils « veulent réussir leur année », qu'ils « veulent être capables de lire un livre ». L'engagement de l'élève dans sa réussite est perceptible à cette étape. Les enseignantes confirment que les élèves ont intégré le premier niveau de la démarche.

Pour le niveau de la « participation à l'apprentissage », l'élève manifeste sa capacité à développer ses compétences en lecture. Les deux sous-étapes sont la « représentation » et la « modification ». La sous-étape de la « représentation » est la plus importante, en terme de durée, de toute l'expérimentation pour un total de 20 périodes de classe. À terme, les enseignantes, affirment que les élèves nomment et reproduisent les six stratégies d'apprentissage en enseignement explicite de la lecture. Les élèves présentent un taux de réussite de 83% à l'évaluation formelle. La moyenne du groupe est de 8,0 (É.T.=1,01). La deuxième sous-étape de ce niveau est la « modification ». Cette sous-étape a dû être reprise parce que la majorité des élèves avaient échoué le test de l'évaluation formelle. À la reprise, les enseignantes confirment que les élèves peuvent donner leur avis concernant les six stratégies d'apprentissage en enseignement explicite de la lecture. Les élèves présentent un taux

de réussite de 100%. La moyenne du groupe est de 9,8 (É.T.=0,46). Les progrès d'apprentissage au niveau de la « participation » sont jugés importants et les élèves ont bien répondu aux attentes en obtenant de tels résultats. Les enseignantes confirment que les élèves ont intégré le deuxième niveau de la démarche.

Pour le niveau de l' « identification à l'apprentissage », l'élève manifeste le sens et l'importance de développer ses compétences en lecture. Les quatre sous-étapes sont le « renforcement », l' « émotion », la « personnalisation » et le « partage ». Le « renforcement » est une sous-étape où les enseignantes affirment que les élèves connaissent les trois étapes du déroulement d'un exercice, soit la planification, le déroulement et l'évaluation. Ces activités présentent une complexité supérieure dans le développement des stratégies d'enseignement explicite en lecture. Elles permettent à l'élève de donner davantage de sens sur la façon personnelle de développer ses compétences en lecture. Aussi, le taux de réussite est légèrement plus bas à 73% à l'évaluation formelle. La moyenne du groupe est de 7,6 (É.T.=1,2). À la sous-étape de l'« émotion », les enseignantes affirment que les élèves consolident leurs compétences dans les stratégies d'enseignement explicite en lecture. Le taux de réussite des élèves est de 100%. La moyenne du groupe de 9,5 (É.T.= 0,79). À la sous-étape de « personnalisation », les enseignantes affirment que les élèves manifestent de la confiance dans la réalisation des stratégies d'enseignement explicite en lecture. Le taux de réussite des élèves est de 100%. La moyenne du groupe de 9,8 (É.T.= 0,60). À la sous-étape du « partage », les enseignantes confirment que l'activité a été modifiée et que les élèves ont partagé en groupe leur développement de compétences selon les stratégies d'enseignement explicite en lecture. Le taux de réussite des élèves est de 100%. La moyenne du groupe de 8,6 (É.T.= 1,19). Tout comme le niveau de la « participation », il apparaît que le niveau taxonomique de l'« identification à l'apprentissage » présente des progrès d'apprentissage importants pour les élèves. En effet, les propos des enseignantes montrent que les élèves ont

réalisé des progrès importants dans le développement de leurs compétences en lecture. Ces progrès sont corroborés par les résultats élevés aux évaluations formelles.

Pour le niveau de l'« intériorisation de l'apprentissage », l'élève manifeste l'habitude d'utiliser ses compétences en lecture dans la vie quotidienne. Les deux sous-étapes de ce niveau sont l'« expansion » et la « valeur intrinsèque ». À la sous-étape de l'« expansion », les enseignantes affirment, qu'en général, les élèves n'ont pas été capables de généraliser l'apprentissage appris à d'autres situations. Une enseignante note que les élèves ne comprennent pas la tâche à effectuer. L'autre enseignante affirme que les activités d'apprentissage proposées sont plus ou moins adaptées à une clientèle d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Le déroulement des activités a donc été réalisé en grand groupe avec un besoin de soutien constant. Le taux de réussite des élèves à l'évaluation formelle est de 100%. La moyenne du groupe de 8,8 (É.T.= 1,03). À la lumière des informations transmises par les enseignantes, il apparaît donc que les résultats ont été obtenus grâce au soutien constant des enseignantes. À la sous-étape de la « valeur intrinsèque », les enseignantes affirment que d'une façon générale, les élèves connaissent bien les quatre étapes de la démarche de l'enseignement explicite qui leur permettent de développer leurs compétences en lecture. Ils connaissent également les stratégies employées pour développer leurs compétences en lecture. Le taux de réussite des élèves à l'évaluation formelle est de 85%. La moyenne du groupe de 9,7 (É.T.= 0,75). Ces résultats sont compatibles avec les informations transmises par les enseignantes.

Il apparaît donc une certaine difficulté dans la capacité à réaliser l'apprentissage par les élèves à la sous-étape de l'expansion. Il est pertinent de préciser que les observations des enseignantes à la sous-étape suivante de la « valeur intrinsèque » sont toutefois positives sur les progrès des élèves sur le plan du développement des compétences en lecture. La discussion de ce point est développée un peu plus loin

dans cette section lorsqu'il est question du modèle d'analyse de transfert séquentiel de l'apprentissage expérientiel (Côté, Tran, Cook et Lavoie, 1990 :903).

Pour le niveau de la « dissémination de l'apprentissage », l'élève témoigne de la valeur de son habitude à développer ses compétences en lecture. Les deux sous-étapes de ce niveau sont le « témoignage » et l'« incitation ». À la sous-étape du « témoignage », les enseignantes affirment qu'en général, les élèves ont témoigné auprès de leurs pairs sur leur expérience de changement vécu en apprentissage de la lecture et qu'ils ont réalisé des œuvres artistiques comme moyen de communiquer avec des pairs sur leur changement vécu et l'importance de maintenir une habitude personnelle de développer leurs compétences en lecture. Le taux de réussite des élèves à l'évaluation formelle est de 60%. La moyenne du groupe de 7,5 (É.T.= 1,82). Ces résultats faibles sont à la limite de la reprise de la sous-étape. Toutefois, les résultats s'expliquent par les commentaires des enseignantes. En effet, les enseignantes mentionnent qu'elles ont dû expliquer abondamment avant que les élèves expriment des idées. Les œuvres artistiques réalisées sont des affiches traitant de leurs compétences en lecture, que les élèves ont installées dans le corridor à l'entrée de leur classe. Les enseignantes ajoutent qu'elles ont été agréablement surprises du résultat final. À la sous-étape de l'« incitation », les enseignantes affirment que les élèves ont réalisé une saynète présentée à des élèves d'une autre classe et visant à inciter ces élèves à suivre une démarche d'apprentissage de développement de compétences en lecture. Le déroulement de cette sous-étape a été plus long que prévu, les élèves s'étant grandement investi dans leur apprentissage. Le taux de réussite des élèves à l'évaluation formelle est de 75%. La moyenne du groupe de 8,7 (É.T.= 1,18).

En terminant, selon les perceptions des enseignantes, les élèves ont bien assimilé les étapes intégratives et cumulatives de la taxonomie expérientielle de Côté (1998) jusqu'au dixième sous-niveau traitant de l'« expansion de l'apprentissage ». Les

perceptions des enseignantes soutiennent donc que les trois premiers niveaux de la taxonomie expérientielle de Côté (1998) ont bien été intégrés par les élèves.

Il est maintenant pertinent de discuter dans un deuxième temps du modèle d'analyse de transfert séquentiel de l'apprentissage expérientiel. Comme mentionné précédemment, le coefficient d'adéquation mesure l'aspect progressif de l'apprentissage réalisé, en l'occurrence le développement de compétences en lecture de l'élève. Ce coefficient établit des proportions de réussites et d'échecs entre deux sous-étapes de la démarche expérientielle et ainsi vérifie le transfert séquentiel d'apprentissage.

L'analyse des résultats montre que l'aspect progressif des apprentissages visant le développement des compétences en lecture en contexte d'éducation expérientielle est généralement respecté. En effet, seulement deux sous-étapes du tableau 4.9 ont obtenu un coefficient d'adéquation légèrement inférieur à 0,75. Ces deux scores peuvent difficilement remettre en question le caractère progressif de l'apprentissage. En effet, le coefficient d'adéquation à 0,73 pour les sous-étapes 2 et 3 est très près du seuil minimum. Ce faible score peut être attribuable au très petit échantillonnage de l'expérimentation. Aussi, lorsque l'on considère l'ensemble des dix premiers coefficients d'adéquation, il est approprié de joindre le score du coefficient d'adéquation des sous-étapes 2 et 3 ($CA=0,73$) aux autres résultats très satisfaisants et de les considérer dans leur ensemble comme étant globalement réussis.

Le coefficient d'adéquation aux sous-étapes 11 et 12 est légèrement plus faible ($CA=0,66$) que le seuil minimal requis. Il est pertinent de remarquer dans le « Journal de bord de l'enseignante » que ces activités ont été réalisées avec un besoin de soutien. Le contenu de ces activités a été abordé tel que prévu et le déroulement en a été modifié. Toutefois si l'on tient compte des résultats globalement, les élèves se sont ajustés et ont continué à progresser aux sous-étapes suivantes. Il est donc

pertinent de considérer que l'aspect progressif des apprentissages visant le développement des compétences en lecture en contexte d'éducation expérientielle est généralement respecté.

L'analyse des résultats montre que l'aspect cumulatif des apprentissages visant le développement des compétences en lecture en contexte d'éducation expérientielle est généralement respecté. Ainsi, les coefficients de consistance et de nécessité mesurent l'aspect cumulatif de l'apprentissage réalisé. Ces coefficients établissent des proportions de réussites et d'échecs entre deux sous-étapes de la démarche expérientielle.

La grande majorité des coefficients de consistance présentés au tableau 4.10 sont supérieurs au seuil minimal. Le coefficient correspondant aux sous-étapes 6 et 7 (CC=0,73) possède un score très légèrement inférieur au seuil de 0,75 et peut difficilement remettre en cause le caractère cumulatif de l'apprentissage réalisé. Il est pertinent de rappeler que la cinquième sous-étape taxonomique a été reprise par les élèves qui avaient majoritairement manqué leur évaluation formelle. Il est donc normal de considérer que quelques élèves ont eu plus de difficulté à la sous-étape suivante. Aussi, en considérant l'ensemble des dix premiers coefficients de consistance, il est approprié de joindre le score du coefficient de consistance des sous-étapes 6 et 7 aux autres résultats qui ont des scores très satisfaisants et de les prendre dans leur ensemble comme étant réussis.

D'autre part, le coefficient de consistance aux sous-étapes 12 et 13 est également plus faible (CC=0,63) que le seuil minimal requis. Le très petit échantillonnage de l'expérimentation peut avoir interféré sur le score. Aussi, il est pertinent de considérer globalement les scores obtenus et de préciser que l'aspect cumulatif des apprentissages visant le développement des compétences en lecture en contexte d'éducation expérientielle est respecté.

Pour ce qui est du coefficient de nécessité, presque tous les résultats sont inférieurs au seuil minimal de transfert séquentiel d'apprentissage ou possèdent un score indéterminé de 0/0. Il n'est pas envisageable de tenir compte de ces résultats. Ces résultats sont attribuables au fait que très peu de sujets sont dans les catégories (0,1) et (0,0).

À la lumière de la discussion des résultats du rendement des élèves aux 13 évaluations formelles selon la taxonomie expérientielle, de la discussion sur le coefficient d'adéquation mesurant le caractère progressif de la taxonomie expérientielle de Côté (1998) et de la discussion sur le coefficient de consistance mesurant le caractère cumulatif de la taxonomie expérientielle de Côté (1998), il est important de rendre compte de l'affirmation suivante. Le caractère progressif et cumulatif de la démarche expérientielle de Côté (1998) est donc vérifié et effectif dans cette étude. Aussi, l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire présente donc un caractère progressif et cumulatif selon la taxonomie expérientielle de Côté (1998).

Au terme de l'analyse du transfert séquentiel d'apprentissage expérientiel et suite à la discussion traitant du processus de développement des compétences en lecture en contexte d'éducation expérientielle, il est maintenant approprié d'analyser, de discuter de la question principale de recherche et des questions secondaires de recherche.

5.4 Développement de la compétence en lecture des élèves utilisant des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle

La question principale de recherche se présente de la façon suivante : « L'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle est-elle en lien avec le développement de compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire? »

Il faut tout d'abord mentionner que le développement de compétences en lecture se rapporte à deux composantes. Braibant (1994 :176) exprime qu'un élève devient compétent en lecture lorsqu'il est capable de combiner les deux composantes nécessaires, dont aucune des deux n'est à elle seule suffisante, qui se résument au décodage et à la compréhension en lecture. Concrètement, le décodage se mesure par la vitesse de lecture d'un élève en mots correctement lus par minute. La « Grille d'évaluation de la vitesse de lecture de l'élève » a été utilisée à cette fin. En second lieu, la compréhension d'un message écrit se mesure par une « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève », également utilisée dans cette recherche.

Comme mentionné précédemment, l'analyse de variance pour la vitesse de lecture montre un effet significatif de la variable temps. Il y a augmentation de la vitesse de lecture dans le temps pour tous les groupes confondus, ce qui montre une augmentation de la vitesse de lecture des élèves, et ce, peu importe la méthode utilisée.

L'analyse de variance montre également un effet significatif d'interaction groupe par temps. Cela indique une augmentation plus grande de la vitesse de lecture dans le temps en faveur du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. En effet, la moyenne de mots correctement lus par minute obtenue par les élèves du groupe expérimental progresse davantage que la moyenne du groupe témoin (tableau 4.12). Toutefois l'analyse multiple de variance à mesure répétée, effectuée a posteriori,

compare les moyennes des deux groupes, montre une évolution significative de la vitesse de lecture dans le temps et constate que les deux groupes ont progressé tout au long de l'expérimentation. On ne peut donc identifier à quel moment la vitesse de lecture est significativement plus grande pour le groupe expérimental.

Or, il est pertinent de préciser que l'augmentation de la moyenne de mots correctement lus par le groupe expérimental est deux fois plus rapide, entre le début et la fin de l'expérimentation, que celle du groupe témoin. De même, l'augmentation est plus rapide entre le début de l'expérimentation et quatre mois après l'expérimentation en mesure de maintien pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin.

Les résultats de l'analyse de variance permettent de conclure sur le plan de la vitesse de lecture que l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle est en lien avec la vitesse de lecture des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Les élèves du groupe expérimental ayant des difficultés graves d'apprentissage développent plus rapidement leur vitesse ou aisance en lecture en utilisant des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle. Ces résultats vont dans le sens des écrits scientifiques mentionnés dans le cadre conceptuel de cette étude. En effet, Boyer (2002 :171) explique que des résultats de recherche indiquent que les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ont besoin d'un enseignement explicite du décodage et qu'ils profiteraient d'un entraînement à lire plus rapidement.

Il est maintenant approprié de rappeler des résultats obtenus avec la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève ». Comme mentionné précédemment, les résultats de l'analyse de variance montrent un effet significatif de la variable temps. Il y a donc une augmentation de la compréhension de lecture dans le temps pour tous les groupes confondus. D'autre part, l'analyse multiple de variance

à mesure répétée, effectuée a posteriori, affiche une augmentation de la compréhension en lecture dans le temps pour les deux groupes.

Sur le plan de la compréhension en lecture, les résultats de l'analyse de variance permettent de conclure que l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle semble favoriser la compréhension en lecture des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. En effet, les élèves du groupe expérimental semblent développer une meilleure compréhension en lecture que les élèves du groupe témoin. Il est pertinent d'observer que plus d'élèves du groupe expérimental ont réussi le test de compréhension en lecture de troisième année par rapport aux élèves du groupe témoin. Toutefois, les résultats de recherche sur la compréhension en lecture des élèves ne permettent pas d'affirmer un effet d'interaction significatif du groupe expérimental sur le groupe témoin.

Or, la réponse à la question principale de recherche doit tenir compte à la fois de la vitesse de lecture et de la compréhension en lecture des élèves. Aussi, suite à l'analyse des résultats, il est possible d'affirmer que l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle favorise le développement de compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire. Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs auteurs qui reconnaissent comme intervention efficace l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage en lecture, ou qui favorisent l'enseignement explicite comme méthode permettant aux enseignants de mieux répondre aux besoins en lecture d'élèves ayant une difficulté grave en lecture (Archambault et Chouinard, 1996 :89; Cartier, 2003 :173; Mc Cray, Vaughn et Neal, 2001 :18; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 :29; Simmons, Fuchs, Fuchs, Mathes et Hodge, 1995 :389; Torgesen, Wagner et Rashotte, 1994 :284; Vaughn, Levy, Coleman et Bos, 2002 :4; Vaughn et Linan-Thompson, 2003 :142). Ces résultats vont également dans le sens d'autres recherches traitant d'éducation expérientielle comme méthode

favorisant le développement des compétences du participant (Alaoui, 1998; Larouche, 2002; Lavoie, 1992; Ouellet, 2001).

D'autres études viennent soutenir la conclusion à la question principale de recherche. En effet, Swanson (1999a) a effectué une méta-analyse sélectionnant 92 recherches en enseignement correctif de la lecture où il ressort que le type d'interventions le plus efficace pour développer la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage intègre l'enseignement explicite de la compréhension en lecture jumelé à un enseignement direct portant sur la maîtrise du décodage. D'ailleurs, Boyer (2002 :172) recommande d'intervenir dans ce sens auprès de tous les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Les travaux de Vaughn, Levy, Coleman et Bos (2002 :4) vont plus loin en incluant les éléments de conscience phonologique, de décodage, de fluidité ou vitesse en lecture.

Toutefois, ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que l'on ne se trouve pas en présence d'un vrai groupe témoin, les participants du groupe expérimental ayant servi à la comparaison. En effet, en milieu de pratique, les élèves du groupe témoin ont également poursuivi leur programme habituel en lecture qui doit normalement développer la compétence en lecture des élèves. Il est normal que les élèves du groupe témoin aient progressé en lecture pendant que le groupe expérimental progressait en lecture en suivant le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. Il est maintenant approprié de discuter des questions secondaires de recherche.

Les résultats apportent des éléments de réponse aux quatre questions secondaires de recherche : 1) « L'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle est-elle en lien avec le degré d'estime de soi d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire? »; 2) « Quel est l'apport de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en

contexte d'éducation expérientielle sur la réussite éducative d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire tel que perçu par les enseignantes? »; 3) « Quel est l'apport de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de compétences en lecture des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire tel que perçu par les enseignantes? »; 4) « Quelle est la perception de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire portant sur son expérience de lecture qui utilise des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle? » Ces questions sont maintenant discutées dans les sections suivantes.

5.5 Développement de l'estime de soi des élèves utilisant des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle

L'analyse des résultats du « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève » met en évidence, dès le début de l'expérimentation, la grande faiblesse du degré d'estime de soi obtenu par le groupe expérimental ainsi que par le groupe témoin. Cette faiblesse est commentée dans les écrits scientifiques. Ainsi, les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ont tendance à avoir une estime de soi plus basse que les élèves n'ayant pas de problèmes graves d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 1996 :121; La Greca et Stone, 1990 :483; Slavin, 1996 :4).

De plus, plusieurs auteurs sont d'avis que les élèves ayant expérimenté des difficultés à l'école sur les plans scolaire ou social, perçoivent leur valeur et leur habileté à réussir de façon plus négative que les élèves ayant satisfait aux exigences scolaires. Ces élèves se voient donc fréquemment moins compétents sur les plans scolaire et social, ce qui cause une diminution de leur degré d'estime de soi (Archambault et Chouinard, 1996 :121; Bluehardt et Shephard, 1995 :160; Battle, 1993 :33; La Greca et Stone, 1990 :483).

L'analyse des résultats du « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève » permet de déduire que la progression positive du groupe expérimental sur le plan de l'estime de soi semble avoir été favorisée par l'utilisation de stratégies en lecture telles qu'utilisées normalement dans ce milieu. Ces résultats vont dans le sens de Côté (1998 :60) qui estime que la réalisation d'un apprentissage expérientiel peut favoriser le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi de l'élève. Toutefois, la progression du groupe témoin sur le plan de l'estime de soi semble également avoir été favorisée par l'utilisation de stratégies habituelles en lecture telles qu'utilisées normalement dans ce milieu.

Ces résultats mitigés peuvent s'expliquer par le milieu de pratique où s'est déroulée l'étude. En effet, le développement de l'estime de soi devrait constituer un objectif très important pour l'école (Sasseville et Lussier, 1993 :38) compte tenu de la relation positive établie entre l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves (Bérubé, 1993; Black, 1974; Coopersmith, 1967; Damon et Hart, 1982; Geraty, 1983; Grégoire, 1988; Huggins, Wood Manion et Moen, 1995; Jodoin, 1980; Lamy, 1994; Lawrence et Winschel, 1973; Mruk, 1995; Patten, 1983; Purkey, 1970; Walter-Thomas, 1993). Il n'est donc pas étonnant de retrouver dans le groupe témoin et dans le groupe expérimental une progression positive de la moyenne du degré d'estime de soi des élèves durant cette étude.

D'autre part, la progression positive inusitée du groupe témoin entre la fin de l'expérimentation et après la mesure de maintien est particulière. L'analyse multiple de variance à mesure répété, effectuée a posteriori, compare les moyennes des deux groupes et souligne une variation significative dans le temps entre T1 et T3 pour les deux groupes. Cette situation peut s'expliquer par des facteurs qui ont eu un impact différent sur le groupe témoin et sur le groupe expérimental. N'étant pas au centre de la problématique de cette étude, ces facteurs ne faisaient pas l'objet d'un contrôle

particulier par l'étude. Ces facteurs peuvent être, par exemple, le milieu familial ou l'influence des enseignantes du milieu.

Ainsi, de toutes les influences, les parents ont la plus forte sur l'estime de soi de leur enfant et l'interaction entre parents et enfant est la plus importante variable affectant l'estime de soi de l'enfant (Battle, 1993 :94). D'autres auteurs estiment qu'une grande participation ou engagement parental affecte significativement le bien-être et l'estime de soi des élèves (Deslandes et Cloutier, 2002 :230; Wenk, Hardesty, Morgan et Lee Blair, 1994 :229)

D'autre part, l'enseignant affecte l'estime de soi de l'élève et joue un rôle majeur dans le développement de l'estime de soi de l'élève à l'école en assumant la responsabilité parentale de l'élève (Battle, 1993 :96; Geraty, 1983 :263). Finalement, d'autres écrits scientifiques précisent que l'enseignant peut développer le degré de l'estime de soi de ses élèves (Battle, 1993 :30; Battle, 1994 :61-63; Borba, 1989; Gurney, 1987 :27; Hattie et Marsh, 1996:439; Huggins, Wood Manion et Moen, 1995:14; Tunstall, 1993:40). Par exemple, Miller et Moran (2006:10) précisent que l'établissement d'un climat de classe où l'élève se sent écouté, respecté et aidé par l'adulte et par ses pairs est au centre de techniques visant à développer l'estime de soi de l'élève. Ainsi, la façon dont un enseignant interagit avec ses élèves est primordiale. Les élèves apprennent mieux lorsque l'enseignant établit une relation interactive positive avec ses élèves et fournit à chacun respect mutuel et encouragement (Battle 1994 :61).

L'analyse des résultats du groupe expérimental au « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève » va dans le sens de ceux recueillis en mode qualitatif avec les instruments du « Cahier de l'élève », de l'« Entrevue semi-structurée de l'enseignante », ainsi que du « Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève ». En effet, les perceptions des élèves présentées dans le « Questionnaire

d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève » et dans le « Cahier de l'élève », ainsi que les perceptions des enseignantes du groupe expérimental obtenues dans l'« Entrevue semi-structurée de l'enseignante » vont dans le sens du développement d'un meilleur degré de l'estime de soi.

Il est pertinent de rappeler que l'utilisation de données obtenues par multiméthode aide à réduire la faiblesse inhérente à une seule approche. Puisque chaque méthode comporte ses faiblesses, l'utilisation d'une variété de méthodes, qualitative et quantitative, qui peuvent paraître imparfaites lorsque prises de façon isolée, permet de maximiser les forces de chacune et de minimiser ses limites particulières (Brewer et Hunter, 1989 :17). La valeur interprétative des données recueillies par multiméthode est meilleure en qualité lorsque ces données vont dans le même sens interprétatif. Aussi, les résultats de recherche permettent donc de conclure à un apport positif de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le degré d'estime de soi d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire.

5.6 Développement de la réussite éducative des élèves utilisant des stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle

Les résultats de recherche permettent de conclure à un apport positif de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur la réussite éducative d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire tel que perçu par les enseignantes. Ainsi, une enseignante du groupe expérimental exprime lors de l'« Entrevue semi-structurée de l'enseignante » que l'utilisation de ce programme a contribué au développement de la réussite éducative de ses élèves. Les perceptions des enseignantes du groupe expérimental sont d'avis que la réussite éducative de leurs élèves s'est améliorée. Aussi, les perceptions positives des enseignantes du groupe expérimental quant à

l'engagement, à la motivation et la participation de leurs élèves à suivre ce programme semblent favoriser la réussite éducative des élèves. Les résultats obtenus dans le « Journal de bord de l'enseignante » vont également dans ce sens.

Les résultats corroborés en mode qualitatif par différents instruments vont également dans le sens des écrits scientifiques relevés en ce qui a trait à la réussite éducative des élèves. En effet, Boyer (1993 :17) avance que les stratégies d'enseignement explicite profitent à tous les élèves mais que les élèves en difficulté tendent à profiter davantage de ces stratégies. De plus, Boyer (1993) affirme que l'enseignement explicite de stratégies en lecture n'est pas une solution miracle, mais son application augmente la probabilité de réussite des élèves. Pour sa part, Côté (1998 :232) soutient que le modèle expérientiel d'éducation favorise la réussite éducative puisqu'il a été appliqué avec succès auprès d'élèves de différents niveaux scolaires et ce, dans différentes matières, ainsi qu'avec des apprenants de différents domaines de formation.

Dans un autre ordre d'idées, il est approprié de présenter d'autres éléments appuyant les résultats obtenus en lien avec notre question secondaire de recherche sur la réussite éducative. Ainsi, l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage qui attribue ses échecs scolaires à des variables sur lesquelles il possède un contrôle, comme le développement des compétences en lecture au sein du programme, a plus de facilité à persévérer dans des tâches scolaires. Cet élève est moins dérangé par l'échec que celui qui attribue ses échecs à des causes d'origine incontrôlable comme le manque d'habiletés ou à des facteurs externes (Kistner, Osborne et Le Verrier, 1988 :82). De même, ces auteurs (1988 :88-89) montrent clairement que l'attribution de la réussite à des facteurs contrôlables est un prédicteur des progrès scolaires de l'élève.

5.7 Développement des compétences en lecture des élèves tel que perçu par les enseignantes

Les résultats de recherche permettent de conclure à un apport positif de l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle sur le développement de compétences en lecture des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire tel que perçu par les enseignantes. Ainsi, les perceptions des enseignantes contenues dans l'« Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante » pour le volet A s'accordent pour attribuer, du moins en partie, le développement de compétences en lecture de leurs élèves au programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle.

En effet, lorsqu'il est demandé aux enseignantes du groupe expérimental si l'utilisation de la démarche d'enseignement explicite pour leurs élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage est pertinente, leurs perceptions sont positives. De plus, lorsqu'il est demandé aux enseignantes du groupe expérimental si l'utilisation de la taxonomie en contexte d'éducation expérientielle de Côté (1998) a favorisé le développement des compétences des élèves, leurs perceptions sont également positives.

Le second volet [volet B] se rapporte aux commentaires de l'enseignante du groupe témoin. Celle-ci considère que ses élèves ont progressé en lecture durant l'administration du programme habituel en lecture. Elle attribue l'amélioration de la compréhension en lecture de ses élèves à leur pratique soutenue face aux lectures demandées. L'enseignante estime que l'utilisation de son programme habituel en lecture a contribué au développement de compétences en lecture de ses élèves, et ce, même en considérant leurs grandes difficultés d'apprentissage.

De plus, le « Journal de bord de l'enseignante » atteste de la progression des élèves en lecture selon la perception des enseignantes lors du déroulement de l'expérimentation. Les enseignantes du groupe expérimental confirment le développement des compétences en lecture de leurs élèves. De façon générale, l'interprétation des perceptions des enseignantes contenues dans le « Journal de bord de l'enseignante » va dans le sens de celles analysées suite à l'« Entrevue semi-structurée de l'enseignante » pour le volet A. Par ailleurs, l'interprétation des perceptions des enseignantes va dans le sens de l'analyse du « Cahier de l'élève » au sujet de l'intérêt et l'engagement des élèves face au développement de leurs compétences en lecture, au développement de l'estime de soi et de la réussite éducative des élèves.

Par triangulation des données, ces trois instruments qualitatifs, l'un relevant les perceptions des élèves, les deux autres celle des enseignantes, mènent à des interprétations similaires. Ceci permet d'augmenter la légitimité de l'interprétation des résultats présentés, d'examiner le problème sous des perspectives méthodologiques différentes, tout en diminuant la faiblesse liée à un seul instrument de mesure (Denzin, 1989 :234).

L'analyse du « Journal de bord de l'enseignante » permet également de reconnaître le programme de stratégies d'enseignement explicite de la lecture en contexte d'éducation expérientielle comme outil pédagogique approprié à une clientèle ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire. En effet, selon les données recueillies auprès des enseignantes, leurs élèves ont été en mesure de réaliser les activités proposées dans le « Cahier de l'élève ». Toutefois, une réserve est exprimée en ce qui a trait à l'utilisation de la lecture segmentée, jugée trop difficile, comme l'une des stratégies d'enseignement explicite utilisée pour des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage.

5.8 Perception de l'élève utilisant des stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle

Les résultats de recherche permettent de conclure à différents éléments ayant trait au plan de la perception des élèves et portant sur leur expérience de lecture utilisant le programme de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle. Ainsi, le « Cahier de l'élève, programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle », semble favoriser le développement d'attitudes positives face à la lecture. En effet, l'ensemble des différents commentaires sont très positifs pour des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, doublé d'une difficulté grave en lecture. Ils sont largement révélateurs de leur appréciation positive face au programme visant le développement de compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle

Les résultats de recherche touchent l'attitude et l'intérêt des élèves face à la lecture. D'ailleurs, tous les élèves ont montré un vif intérêt à suivre le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle et montrent un changement d'attitude face à la lecture. Or, le développement des habiletés en lecture est plus naturellement favorisé lorsque l'élève s'engage positivement face à la lecture que lorsqu'il possède une attitude négative face à celle-ci. Ces résultats vont dans le sens des écrits scientifiques qui montrent un lien avec la motivation de l'élève face à la lecture. Ainsi, l'attitude des élèves face à la lecture influe sur leur engagement en lecture. L'intérêt face à la lecture touche la valeur intrinsèque que l'élève accorde à la lecture et sa motivation (Wigfield et Guthrie, 1997 :421).

De plus, dans le « Cahier de l'élève », la perception que l'élève a de son degré d'estime de soi comme lecteur fait en sorte qu'il croit personnellement que son degré

d'estime de soi a changé de façon positive. Aussi, la perception des élèves qui ont expérimenté le programme de stratégies en enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle semble favoriser le développement d'un sentiment de réussite. Les résultats obtenus dans le « Cahier de l'élève » vont dans le sens des écrits scientifiques portant sur l'engagement de l'élève qui tend à favoriser sa réussite éducative (Skinner, Wellborn et Connell, 1990 :23).

Ainsi, lorsqu'il est demandé à l'élève dans le « Cahier de l'élève » ce qui a changé en lui depuis le début du programme de stratégies en enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle et ce que ce changement lui apporte, les réponses des élèves tendent toutes vers une amélioration des compétences en lecture, le développement d'un sentiment de confiance et d'une meilleure réussite. Ces changements d'attitude face à la lecture sont très significatifs pour ces élèves qui vivent des difficultés graves d'apprentissage et des difficultés graves en lecture. Ces résultats vont dans le sens des écrits scientifiques qui stipulent que lorsque l'élève croit qu'il peut exercer un contrôle sur un succès scolaire, en l'occurrence la lecture, il performe mieux dans ses tâches éducatives (Skinner, Wellborn et Connell, 1990 :22).

L'analyse des résultats dans la section « dissémination de l'apprentissage » du « Cahier de l'élève » montre par ailleurs que la totalité des élèves du groupe expérimental croit personnellement que leur degré d'estime de soi a changé de façon positive. Ces résultats vont dans le sens des écrits de Caplan et Weissberg, (1989 :372) qui suggèrent que la préadolescence est une période malléable qui devrait être reconnue comme un temps opportun pour l'intervention et la promotion de comportements attendus. De plus, certains élèves semblent ici associer leur estime de soi à leur réussite en lecture. Ceci va dans le sens des écrits scientifiques qui ont établi une relation positive entre l'estime de soi et la réussite scolaire des élèves (Alsaker, 1989; Bérubé, 1993; Black, 1974; Coopersmith, 1967; Damon et Hart,

1982; Geraty, 1983; Grégoire, 1988; Huggins, Wood Manion et Moen, 1995; Jodoin, 1980; Lamy, 1994; Lawrence et Winschel, 1973; Mruk, 1995; Patten, 1983; Purkey, 1970; Walter-Thomas, 1993; Ward et Ward, 1993).

Finalement, l'analyse des résultats de chacune des activités du « Cahier de l'élève » se termine par une autoévaluation de l'activité réalisée par l'élève. Ces résultats montrent que la très grande majorité de l'ensemble des autoévaluations effectuées par tous les élèves sont très positives et qu'elles montrent chez eux une appréciation positive, un sentiment évoqué de réussite ou la présence d'éléments de motivation scolaire. Cela va dans le sens des écrits scientifiques où la motivation scolaire de l'élève favorise indirectement sa réussite éducative. En effet, pour Skinner et Belmont (1993 :572), la source de motivation est interne à l'enfant, aussi lorsque l'environnement social procure à l'enfant ses besoins psychologiques de base, la motivation s'épanouira. Les auteurs poursuivent plus loin et soutiennent que l'engagement de l'élève est maximisé lorsque l'environnement comble les besoins psychologiques de base. Aussi, leurs travaux indiquent que l'élève qui est davantage engagé à l'école a de meilleurs résultats aux tests de réussite et montre une meilleure adaptation personnelle à l'école (Skinner et Belmont, 1993 :573).

D'autre part, le « Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève » souligne l'intérêt et l'engagement que l'élève a de vouloir développer ses compétences en lecture. Ces résultats recourent des perceptions notées dans le « Cahier de l'élève ». Aussi, la triangulation de données mène à des interprétations similaires. Les perceptions des élèves vont dans le sens du développement d'une meilleure estime de soi et du développement d'un sentiment de réussite. Il y a lieu de passer maintenant au dernier chapitre permettant de conclure cette étude et d'esquisser quelques pistes de recherche pour des études subséquentes.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Ce chapitre présente les conclusions ayant trait à cette recherche portant sur des stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle favorisant la réussite éducative d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Une section sur les limites de la recherche suit, puis viennent finalement des pistes de recherche subséquentes.

6.1 Conclusion générale

Cette recherche recueille des données pertinentes sur l'avancement de connaissances en éducation touchant les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. Elle décrit premièrement sur une base exhaustive le processus de développement de compétences en lecture fondé sur des stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle favorisant la réussite éducative de ces élèves. En second lieu, l'étude trace une voie d'intervention prometteuse en éducation qui aide l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage à se placer en situation de réussite.

Plus spécifiquement, cette recherche présente une problématique touchant les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, souvent confrontés à l'échec scolaire. Il s'avère important de trouver des moyens visant à placer ces élèves en situation de réussite. Le développement de compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle et l'évaluation de

l'incidence favorable sur l'estime de soi et sur la réussite éducative de cette clientèle, sont analysés dans cette recherche. Le cadre conceptuel de recherche présente et analyse les concepts d'apprentissage, de lecture, d'approche expérientielle, d'estime de soi et de réussite éducative à partir des écrits scientifiques. De plus, il commente ces concepts sous l'angle de l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage. Pour sa part, la méthode de recherche recourt à sept instruments de collecte de données en multiméthode afin de recueillir les données qui procurent des éléments de réponse aux questions de recherche de la problématique.

Dans un premier temps, les résultats de cette recherche montrent le caractère progressif et cumulatif de la taxonomie expérientielle de Côté (1998). Les résultats montrent également que l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage est en corrélation avec la vitesse de lecture des élèves d'une part, et favorise la compréhension en lecture des élèves d'autre part. De plus, les résultats montrent que l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage favorise le développement de compétences en lecture. D'autre part, il appert que l'utilisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage favorise l'estime de soi des élèves.

Dans un deuxième temps, les résultats de cette recherche montrent une perception positive des élèves face au programme visant le développement de compétences en lecture à partir de stratégies d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle. Les perceptions des enseignantes du groupe expérimental sont également positives quant à l'utilisation de la démarche d'enseignement explicite et à l'utilisation de la taxonomie expérientielle. Selon les enseignantes, le développement de compétences en lecture des élèves est partiellement attribuable au programme de

stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. De plus, l'utilisation de ces stratégies semble favoriser le degré de l'estime de soi de ces élèves. Un apport positif sur la réussite éducative de ces élèves est également perçu par les enseignantes et par les élèves eux-mêmes.

Il est pertinent d'ajouter qu'un des instruments de recherche, élaboré par le chercheur, présente un programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au secteur primaire. L'existence de ce programme s'avère un outil pédagogique précieux pour les éducateurs, car il aide au renouvellement de la pratique éducative. Ainsi, l'opérationnalisation de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle visant le développement de l'estime de soi et la réussite éducative s'inscrit pleinement en ce sens. Cette recherche revêt donc un caractère important non seulement pour l'avancement des connaissances en éducation, mais aussi en tenant compte des retombées positives pour le personnel éducatif.

6.2 Limites de la recherche

Cette recherche exploratoire et descriptive, réalisée durant l'année scolaire 2003-2004 vise à comprendre un phénomène et à proposer une piste de solution visant l'amélioration de la pratique éducative auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. C'est une recherche multidisciplinaire touchant différentes sphères des sciences de l'éducation.

D'autre part, le choix des élèves participant à la recherche ne s'est pas fait aléatoirement. Avec un souci d'intervenir auprès de milieux les plus semblables possibles, la recherche se limite à la région administrative 17. Le chercheur a choisi de sélectionner toutes les classes à effectif réduit au secteur de l'adaptation scolaire

en troisième année du primaire pour les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage de cette région.

Certains élèves ont été exclus du groupe parce qu'ils n'avaient pas deux années de retard scolaire, et ce, même s'ils étaient reconnus par leur commission scolaire comme ayant des difficultés graves d'apprentissage. Le chercheur désire éviter l'ambiguïté entre les écrits scientifiques qui reconnaissent l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage en mentionnant le retard scolaire de deux ans et les écrits qui ne font pas référence à ce retard. Cela a toutefois eu pour conséquence de réduire l'échantillon.

Il est approprié d'indiquer que plusieurs points forts militent en faveur de cette recherche. En effet, la rigueur de la collecte de données, la durée de recherche dans le milieu, le grand nombre d'instruments et la variété d'instruments de recherche utilisés en multiméthode sont autant d'éléments qui augmentent la crédibilité de cette recherche. Aussi, les bénéfices qui apparaissent à la lecture des différents résultats de cette recherche sont porteurs de renouveau et de pistes d'amélioration de la pratique éducative auprès d'une clientèle ayant des besoins particuliers.

D'autre part, il est pertinent de relever certaines faiblesses inhérentes à la recherche. En effet, certains élèves considérés comme à risque de difficulté grave en lecture ont été inclus dans cette recherche afin d'éviter de trop diminuer le nombre de participants. Les facteurs de risque mentionnés dans le cadre conceptuel sont la déficience auditive et la difficulté langagière. Toutefois, l'analyse des données orthopédagogiques du profil scolaire et du profil individuel de ces élèves à risque de difficulté en lecture ne diffère pas outre mesure du groupe dans lequel ces élèves font partie. L'examen des résultats de ces élèves ne semble également pas différer du groupe dans lequel ils sont inclus. Aussi, cela soutient le choix du chercheur d'inclure ces élèves dans le groupe soumis à la recherche.

Il est pertinent d'ajouter que la composition des classes à effectif réduit retenues dans cette étude ne se limite pas aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage et que l'identification effectuée par les commissions scolaires des milieux étudiés ne traduit pas toujours la difficulté réelle de chacun des élèves (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2006)

Il faut par ailleurs rappeler que des instruments utilisés dans cette recherche sont validés. D'autres sont reconnus par le milieu de la recherche. Finalement, certains ont été créés spécialement pour cette recherche. Le « Questionnaire sur l'estime de soi de l'élève », appelé le « Jodoin 40 », est un instrument de collecte de données qui a été validé (Lamy, 1994). D'autres instruments sont utilisés par des chercheurs et des personnels du monde de l'éducation. Il s'agit de la « Grille d'évaluation en vitesse de lecture de l'élève » (Boucher et Groulx, 1994) et de la « Grille d'évaluation de la compréhension en lecture de l'élève » (Boyer, 1993). Pour les fins de la présente étude, nous retrouvons aussi : 1) le « Cahier de l'élève », programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle; 2) l'« Entrevue semi-structurée auprès de l'enseignante »; 3) le « Journal de bord de l'enseignante »; et 4) le « Questionnaire d'évaluations formelles de l'évolution des compétences en lecture de l'élève ». Ces instruments, créés spécialement pour cette recherche sont pertinents puisqu'ils sont utilisés dans le cadre d'une étude exploratoire. Il serait toutefois opportun de valider ces derniers instruments dans une recherche subséquente afin d'améliorer leur qualité métrologique.

Cette recherche se situe en milieu de pratique ouvert où il est donc impossible de contrôler complètement l'ensemble des variables qui agissent sur un tel environnement. Par exemple, il est possible que le groupe témoin ait été exposé dans son programme habituel en lecture à des éléments d'enseignement explicite en contexte d'éducation expérientielle. Cela fait partie des limites de cette recherche.

Cette recherche ne prétend pas élaborer de nouveaux concepts mais elle tente d'établir des conditions concrètes, riches en expérimentation, aidant l'élève ayant des besoins particuliers à mieux se placer en situation de réussite. Elle se situe en quelque sorte à un point de départ s'ouvrant sur des perspectives de recherche subséquentes qu'il est intéressant d'aborder maintenant.

6.3 Pistes de recherche subséquentes

Plusieurs pistes intéressantes s'ouvrent au monde de la recherche au terme de cette étude. Il s'agit de pistes liées : 1) à la classe ordinaire; 2) à l'enseignement explicite de la lecture; 3) à d'autres types d'approches ; et 4) à l'ordre d'enseignement.

Une première piste de recherche touche la classe ordinaire. Il est pertinent de rappeler que le modèle d'éducation connu au Québec pour l'élève ayant des besoins particuliers valorise l'intégration en classe ordinaire. Le cadre conceptuel de recherche montre des différences marquantes sur le plan des apprentissages entre l'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage et l'élève ordinaire. Une approche pédagogique basée sur des stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle aurait avantage à être expérimentée en classe ordinaire auprès d'élèves ordinaires et d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage intégrés en classe ordinaire.

En appui à cette piste de recherche, il est pertinent de rappeler que dans le cadre conceptuel, plusieurs auteurs (Bender, 1995 :200; Boyer, 2002 :172; Chard, Vaughn et Tyler, 2002 :386; Deslauriers, 1998 :4; Rankhom, England, Collins, Lockavitch et Algozinne, 1998 :307; Rottman et Cross, 1990 :271) considèrent primordial que les milieux scolaires interviennent efficacement ou développent des approches favorisant les compétences en lecture des élèves ayant des besoins particuliers. D'autres auteurs

(Cartier, 2003 :173; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003 :29) reconnaissent comme intervention efficace l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage en contexte de classe pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Une seconde piste de recherche pourrait porter sur l'enseignement explicite de la lecture. En effet, il existe d'autres modèles que les stratégies d'enseignement explicite en lecture de Boyer (1993) pour aider au développement des compétences en lecture de l'élève ayant des besoins particuliers. Aussi, une recherche basée sur l'enseignement explicite avec d'autres stratégies en lecture que celles utilisées dans cette recherche, en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage, aurait avantage à être approfondie.

D'autres pistes de recherche touchent l'approche expérientielle. Le modèle d'éducation expérientielle tel qu'étudié dans cette recherche est une démarche opérationnelle, par étapes cumulatives et progressives, laissant une large place au développement de l'apprenant. C'est d'ailleurs une approche centrée sur le développement de l'ensemble de la personne et axée sur un apprentissage significatif d'expériences. L'apprentissage significatif de l'élève a plus de chance de se réaliser si l'élève fait l'expérience de l'objet d'apprentissage plutôt que de recevoir l'information d'un médium d'enseignement à traiter.

Or, la réforme du milieu scolaire au Québec ou ce qu'il est maintenant convenu d'appeler le « nouveau pédagogique » a choisi ce virage. En effet, le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage est au cœur de ce nouveau. Le modèle d'éducation expérientielle se trouve dans la panoplie des moyens relevant du paradigme de l'apprentissage. Il aurait avantage à être plus utilisé dans le milieu de l'éducation pour aider au développement de compétences de l'élève. Ainsi, en plus du modèle théorique de Steinaker et Bell (1979) développé par Côté (1998), d'autres modèles d'éducation expérientielle auraient avantage à être

expérimentés. Il s'agit du modèle de Kolb (1984), du modèle de Pfeiffet et Ballew (1988) et du modèle de Walter et Marks (1981). Ces modèles expérientiels sont cependant davantage axés sur l'aspect cognitif.

Finalement, d'autres pistes de recherche touchent l'ordre d'enseignement. Une recherche basée sur l'enseignement explicite de stratégies en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage pourrait également être développée auprès d'une clientèle du secteur secondaire.

RÉFÉRENCES

- Alaoui, A. (1998). *Métacognition et construction de la connaissance chez les élèves en difficulté d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Alsaker, F.D. (1989). School achievement, perceived academic competence and global self-esteem, *School psychology international*, 10, 147-158.
- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson.
- Anadon, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherches en éducation*. Saint-Nicolas : Édition des Presses de l'Université Laval.
- Angers, P. (1995). *La genèse d'une recherche sur l'art d'apprendre*. Québec : Bellarmin.
- Archambault, J. et Chouinard, R.(1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaétan Morin.
- Armbruster, B.B. et Anderson, T.H. (1988). On selecting considerate content area textbooks, *Remedial and special education*, 9(1), 47-52.
- Ausubel, D.P. et Robinson, F.G. (1969). *School learning, an introduction to educational psychology*. Toronto: Holt, Rinehart et Winston.
- Aylward, E.H. et Brown, F.R. (1987). Interdisciplinary diagnosis. Dans F.R. Brown et E.H. Aylward (Dir.) *Diagnosis and management of learning disabilities* (p. 109-125). Boston : College-Hill Press.
- Baby, A., Guilbert, N. et Savard, L. (1994). *Pour une écologie de la réussite éducative*. Sainte-Foy : CRIRES Université Laval.
- Badian, N.A. (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension: a longitudinal study of stability, gender differences and prevalence, *Journal of learning disabilities*, 32 (2), 138-149.

- Baker, E.T., Wang, M.C. et Walbert, H.J. (1994-1995). The effects of inclusion on leaning, *Educational leadership*, 52(4), 33-35.
- Bandura, A. et Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41, 586-598.
- Battle, J. (1979). Self-esteem of students in regular and special classes. *Psychological report*, 44, 212-214.
- Battle, J. (1990). *Self-esteem: the new revolution*. Edmonton : James Battle and associates.
- Battle, J. (1993). *Misconceptions regarding self-esteem*. Edmonton : James Battle and associates.
- Battle, J. (1994). *For teachers, parents et kids : strategies that promote self-esteem, achievement and behavioral self-control*. Edmonton : James Battle and associates.
- Beane, J.A. et Lipka, R.P. (1980). Self concept and self-esteem : a construct differentiation. *Child study journal*, 10,1-6.
- Beane, J.A. et Lipka, R.P. (1984). *Self concept, self-esteem and the curriculum*. New York : Teachers College Press.
- Bear, G.G., Clever, A. et Proctor, W.A. (1991). Self-perceptions of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes. *The journal of special education*, 24, 409-426.
- Bear, G.G., Minke, K.M., Griffin, S.M. et Deemer, S.A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: group and developmental differences. *Journal of learning disabilities*, 31, 91-104.
- Beauregard, L.A., Bouffard, R. et Duclos, G. (2000). *Estime de soi et compétence sociale*. Montréal : Éditions de l'hôpital Ste-Justine.
- Bélangier, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit : Université du Québec à Trois-Rivières.

- Bender, W.N. (1995). *Learning disabilities : characteristics, identification and teaching strategies*. Toronto : Allyn and Bacon (2^e éd.).
- Berg, B. (1995). *Qualitative research methods for the social sciences*. Toronto : Allyn and Bacon (2^e éd.).
- Berndt, T.J. et Burgy, L. (1996). Social self-concept. Dans B.A. Bracken (Dir) *Handbook of self-concept* (p. 171-209). Toronto : John Wiley and sons.
- Bérubé, C. (1993). *Étude de l'estime de soi chez l'enfant de 6, 7, et 8 ans*. Mémoire de maîtrise inédit : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Black, F.W. (1974). Self-concept as related to achievement and age in learning-disabled children, *Child Development*, 45, 1137-1140.
- Bluehardt, M.H. et Shephard, R.J. (1995). Using an extracurricular physical activity program to enhance social skills. *Journal of learning disabilities*, 28, 160-169.
- Borba, M. (1989). *Esteem builders*. Rolling Hills estate (Ca): Jalmar Press.
- Boucher, H. et Groulx, M. (1994). *Trousse d'évaluation en lecture*, Gatineau : Le service des ressources éducatives de la Commission scolaire des Draveurs.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, L. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bouhat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*, Bibliothèque nationale du Québec : Université du Québec à Montréal.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Graficor.
- Boyer, C. (2002). Être ou ne pas être dyslexique? Est-ce la bonne question?, *Apprentissage et socialisation*, 20 (2) 161-181.
- Braibant, J.M. (1994). Le décodage et la compréhension. Dans J.Grégoire et B. Piérart (Dir). *Évaluer les troubles de la lecture* (p. 173-194). Bruxelles : De Boeck université.
- Brewer, J. et Hunter, A. (1989). *Multimethod research: a synthesis of styles*. Newbury : Park Sage.

- Buhs, E.S. et Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental psychology*, 37(4), 550-560.
- Capie, W, et Jones, H. L. (1981). An assessment of hierarchy validation techniques, *Journal of research in science teaching*, 8, 137-147.
- Caplan, M.Z. et Weissberg, R.P. (1989). Promoting social competence in early adolescence: developmental considerations. Dans B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel and R.P. Weissberg (Dir). *Social competence in developmental perspective* (p. 371-385). Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Cartier, S. (2003). Apprendre en lisant à l'école. Dans N. Rousseau et L. Langlois (Dir) *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, (p.157-180). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Catts, H.W., Gillispie, M., Leonard, L.B., Kail, R.V. et Miller, C.A. (2002). The role of speed naming, and phonological awareness in reading achievement, *Journal of learning disabilities*, 35 (6), 509-515.
- Catts, H.W., Hogan, T.P. et Fey, M.E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading related abilities, *Journal of learning disabilities*, 36 (2), 151-166.
- Chapman, J.W. et Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's self-concepts: an examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement, *Journal of educational psychology*, 87(1), 154-167.
- 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), 386-407.
- Cloutier, A.(1993). *L'effet d'un enseignement stratégique visant la préparation à la lecture chez des élèves réguliers et en difficulté de 3^e année*. Mémoire de maîtrise inédit : Université Laval.
- Coleman, J.M. et Minnett, A.M. (1993). Learning disabilities and social competence: a social ecological perspective, *Exceptional children*, 59, 234-246.
- Coles, S.G. (1989). Excerpts from the learning mystique : a critical look at learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 22, 267-277.

- Compton, D.L. (2002). The relationships among phonological processing, orthographic processing and lexical development in children with reading disabilities, *The journal of special education*, 33(4), 201-210.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*. Sainte-Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2002). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L. et Landrum, T.J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional children*, 67(1), 115-136.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : W.H. Freeman.
- Cordova, D.I. et Lepper, M.R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning : beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of educational psychology*, 88, 716-730.
- Côté, R.L. (1998). *Apprendre, formation expérientielle stratégique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Côté, R.L., Khanh Tran, T., Cook, B. et Lavoie, M. (1990). Validation d'un modèle expérientiel d'éducation : application au primaire et au secondaire. Dans Roy, G-R (éd) Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation. Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation : actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. (p. 897-907). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Édition du CRP.
- Damon, W. et Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child development*, 53, 841-864.
- Denzin, N.K. (1989). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Deisinger, J.A. (2004). Conceptualizations of learning disabilities: beyond the ability-achievement discrepancy. Dans S. Burkhardt, F.E. Obiakor, A.F. Rotatori (dir) *Current perspectives on learning disabilities*, (p. 1-20). Boston:Elsevier.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté. Pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir) *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (p.326-346), Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impacts des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir) *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p.223-236). St-Nicolas (Québec) : Les presses de l'Université Laval
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling, *School psychology international*, 23(2), 220-232.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Deslauriers, R. (1998). *Compréhension en lecture et imagerie mentale chez des élèves en difficulté grave d'apprentissage au primaire*. Mémoire de maîtrise inédit : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Diehl, D.S., Lemerise, E.A., Caverly, S.L., Ramsay, S. et Roberts, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of educational psychology*, 90, 506-515.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and student' academic achievement: a meta-analysis, *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Felton, R.H. (2001). Students with three types of severe reading disabilities: introduction to the case studies, *The journal of special education*, 35(2), 122-125.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Barnes, M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R.K., Shaywitz, S.E. et Shaywith, B.A. (2001). *Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation*. Documents électroniques [en

ligne] : Learning disabilities : Building a foundation for the future. Accès: <http://www.air.org/ldsummit>

- Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shankweiler, D.P., Katz, L., Lieberman, I.Y., Stubing, K.K., Francis, D.J., Fowler, A.E. et Shaywitz, B.A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of educational psychology*. 86 (1), 6-23.
- Fuchs, L.S. et Fuchs, D. (1990). Curriculum-based assessment. Dans C.R. Reynolds, R.W. Kamphaus (Dir). *Handbook of psychological and educational assessment of children: intelligence and achievement* (p. 435-455). New-York: The Guilford Press.
- Fuchs, D. et Fuchs, L.S. (1994-1995). Sometimes separate is better, *Educational leadership*, 52(4), 22-26.
- Gaudet, P. (1998). *Enquête sur les attitudes des enseignants en relation avec l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire*. Mémoire de maîtrise inédit : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Geraty, R. (1983). Education and self-esteem. Dans J.E. Mack, S.L. Ablon (Dir). *The development and sustenance of self-esteem in childhood* (p.255-269). New York : International Universities Press.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Montréal: Gaétan Morin.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. *Éducation et francophonie* 25(2).
- Giroux, N. et Forget, J. (2000). *Pour un nouveau départ assuré en lecture, écriture, mathématique et autres apprentissages personnels ou sociaux*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Goldstein, D. et Dundon, W.D.(1987). Affected cognition in learning disabilities. Dans S.J. Ceci (Dir). *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*, vol II, (p. 233-249). Hillsdale : Lawrence Erlbaum associates.

- Gottlieb, J. et Weinberg, S. (1999). Comparison of students referred and not referred for special education, *The elementary school journal*, 99(3), 187-200.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. et Gottfried, A.W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaétan Morin (2^e édition).
- Goupil, G., Doré, C., Filion, M. et Comeau, M. (1995). Perception d'orthopédagogues sur les causes des difficultés d'apprentissage. *Québec français*, 96, 49-52.
- Goupil, G. et Brunet, L. (1984). Attitudes and behavior towards the mainstreaming of exceptional children. *Canadian Journal for exceptional children*, 1, 28-31.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal : Gaétan Morin.
- Greenwald, A.G., Banaji, M.R., Rudman, L.A., Farnham, S.D., Nosek, B.A. et Mellott, D.S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological review*, 109, 3-25.
- Grégoire, J. (1988). *L'estime de soi et le rendement chez les enfants du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit : Université du Québec à Montréal.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. et Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83, 508-517.
- Grossen, B. et Carnine, D. (1991). Strategie for maximizing reading success in the regular classroom. Dans G. Stoner, M.R. Shinn, H.M. Walker (Dir). *Interventions for achievement and behavior problems*, (p. 333-355). Silver Spring : National association of school psychologist.
- Gurney, P.W.(1987). Self-esteem in the classroom. *School psychology international*, 8, 21-29.
- Gurney, P.W. (1988). *Self-esteem in children with special education needs*. New York : Routledge.

- Guthrie, J.T., Van Meter, P., Hancock, G., Alao, S., Anderson, E. et McCann, A. (1998). Does Concept-Oriented Reading Instruction increase strategy use and conceptual learning from text?, *Journal of educational psychology*, 90(2), 261-278.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 23, 74-84.
- Hammill, D.D., Leigh, J.E., McNutt, G. et Larsen, S.C. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 4, 336-342.
- Harris, K.R. et Pressley, M. (1992). The nature of cognitive strategy instruction: interactive strategy construction. *Exceptional children*, 57, 392-404.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans E.H. Etherington (Dir). *Handbook of child psychology. Socialisation, personality and social development* (p. 275-386). New York : John Wiley and sons, v.4.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Dans R.F. Baumeister (Dir). *Self-esteem, the puzzle of low self-regard* (p. 87-116). New York : Plenum Press.
- Hattie, J. et Marsh, H.W. (1996). Future directions in self-concept research. Dans B.A. Bracken (Dir). *Handbook of self-concept*, (p. 421-462). Toronto : John Wiley and sons.
- Hilgard, E.R. et Bower, G.H. (1975). *Theories of learning* (4^e éd), Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Paris : De Boeck Université.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huggins, P., Wood Manion, D. et Moen L. (1995). *Building self-esteem in the classroom: primary version*. Longmont : Soprit West.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement, *Urban education*, 40(3), 237-269.

- Jodoin, J.P. (1980). *Etude de la relation entre le concept de soi et la performance scolaire chez certains élèves en difficulté scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit: Université du Québec à Montréal.
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*, (6^e éd.), Toronto : Allyn and Bacon.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000) . *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kavale, K.A. (2001). Discrepancy models in the identification of learning disabilities. Documents électroniques [en ligne] : Learning disabilities : Building a foundation for the future. Accès: <http://www.air.org/ldsummit>
- Kavale, K.A. et Forness, S.R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities, *Journal of learning disabilities*, 29, 226-237.
- Kavale, K.A. et Forness, S.R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say : a critical analysis. *Journal of learning disabilities*, 33(3), 239-257.
- Kistner, J.A., Osborne, M. et Le Verrier, L. (1988). Causal attributions of learning disabled children: developmental patterns and relation to academic progress. *Journal of educational psychology*, 80, 82-89.
- Klingner, J.K., Vaughn, S., Schumm, J.S., Cohen, P. et Forgan, J.W. (1998). Inclusion or pull-out : Which do students prefer?, *Journal of learning disabilities*, 31(2) 148-159.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning, experience as the source of learning and development*, New-Jersey : Prentice-Hall.
- La Greca, A.M. et Stone, W.L. (1990). LD status and achievement: confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioural functioning, *Journal of learning disabilities*, 23, 483-490.
- Lamy, O. (1994). *Étude de validation, de fidélité et de normalisation d'une épreuve d'estime de soi chez l'enfant*. Mémoire de maîtrise inédit : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Langley, P. et Simon, H.A. (1981). The central role of learning in cognition. Dans J.R. Anderson (Dir), *Cognitive skills and their acquisition*, (p. 361-380). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

- Larouche, M. (2002). *Processus de transformation de la conscience de soi et de l'estime de soi observé par le médium du dessin comme élément d'un programme d'éducation expérientielle chez des femmes adultes*. Thèse de doctorat inédite : Université Laval.
- Lavoie, M. (1992). *Une approche expérientielle d'apprentissage et d'enseignement moral visant l'intégration des compétences pertinentes à l'agir moral dans des classes du primaire*. Thèse de doctorat inédite : Université Laval.
- Lawrence, E.A. et Winschel, J.F. (1973). Self concept and the retarded : research and issues, *Exceptional children*, janvier, 311-318.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Édition Guérin (2^e éd).
- Madden, H.A., Slavin, R.E., Karweit, N.L., Dolan, L.J. et Wasik, B.A. (1993). Success for all : longitudinal effects of a restructuring program for inner city elementary schools. *American educational research journal*, 30, 123-148.
- Mainzer, R.W., Deshler, D., Coleman, M.R., Kosleski, E. et Rodriguez-Walling, M. (2003). To ensure the learning of every child with a disability. *Focus on exceptional children*, 35(5), 1-14.
- Manset, G. et Semmel, M.I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs, *The journal of special education*, 31(2), 155-180.
- Maslow, A.H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.
- McCray, A.D., Vaughn, S. et Neal, L.V. (2001). Not all students learn to read by third grade: middle school students speak out about their reading disabilities, *The journal of special education*, 35(1), 17-31.
- McMillan, D.L., Gresham, F.M. et Bocian, K.M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices : an empirical investigation. *Journal of learning disabilities*, 31, 314-326.

- MacMillan, D.L. et Siperstein, G.N. (2001). Learning disabilities an operationnally defined by schools. Documents électroniques [en ligne]: Learning disabilities: Building a foundation for the future. Accès: <http://www.air.org/ldsummit>
- McEachron-Hirsch, G. (1993). Future directions in self-esteem research: debunking myths and charting new territory. Dans G. McEachron-Hirsch (Dir). *Student self-esteem: integrating the self* (p. 405-429). Lancaster : Technomic publishing.
- Miller, D.J. et Moran, T. (2006). Positive self-worth is not enough : some implications of a two-dimensional model of self-esteem for primary teaching, *Improving schools*, 9(1), 7-16.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1999). Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Définitions*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise-version approuvée*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Les services complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec .
- Ministère de l'Éducation (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école, cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Portrait statistique de l'éducation. Région administrative du Centre-du-Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moore, P.R., Rieth, H. et Ebeling, M. (1996). Considerations in teaching higher order thinking skills to students with mild disabilities. Dans E.L. Meyen, G.A.

- Vergason, R.J. Whelan (Dir). *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*, (p.101-121). Denver : Love publishing company.
- Moss, P.A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: voices from interpretive research traditions. *Educational researcher*, 25, 20-28.
- Mruk, C. (1995). *Self-esteem: research, theory and practice*. New York : Springer publishing co.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Masson et Armand Colin.
- National Research Council (1998). *Preventing reading difficulties in young Children*. Dans C.E. Snow, M.S. Burns, P. Griffin (Dir). Washington : National Academy Press.
- 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'Shaughnessy, T.E. et Swanson, H.L. (2000). A comparison of two reading interventions for children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 33(3), 257- 278.
- Ouellet, J., Couture, J. et Gauthier, G. (2000). *Les TIC et la réussite éducative au collégial*. Chicoutimi : Collège de Chicoutimi.
- Ouellet, S. (2001). *Les effets d'un programme d'éducation expérientielle à la communication par la musique auprès d'une clientèle en déficience intellectuelle*. Thèse de doctorat inédite : Université Laval.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.
- Patten, M.D. (1983). Relationships between self-esteem, anxiety and achievement in young learning disabled students. *Journal of learning disabilities*, 16, 43-45.
- Pavri, S. et Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom?, *Preventing school failure*, 45(1), 8-15.

- Pavri, S. et Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools : student and teacher perspectives. *The council for exceptional children*, 67, 391-411.
- Pennington, B.F., Bender, B., Puck, M., Salbenblatt, J. et Robinson, A. (1982). Learning disabilities in the children with sex chromosome anomalies. *Child development*, 53, 1182-1192.
- Perlmutter, B.F. (1986). Personality variables and peer relations of children and adolescents with learning disabilities. Dans S.J. Ceci (Dir). *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*, (p. 339-359). Hillsdale : Lawrence Erlbaum associates.
- Pfeiffer, W. et Ballew, A. (1988). *Using structured experiences in human resource development*, San Diego(CA) : University Associates.
- Potvin, P. (2005). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir) *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p.109-118). St-Nicolas (Québec) : Les presses de l'Université Laval.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. Rapport de recherche. Ste-Foy : CRIRES.
- Provost, M.A., Alain, M., Leroux, Y. et Lussier, Y. (1997). *Guide de présentation d'un rapport de recherche (3^e éd.)*. Trois-Rivières : Éditions SMG.
- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New York : Prentice Hall.
- Rabren, K. et Darch, C. (1996). The strategic comprehension behavior of students with learning disabilities and general education students: teachers and students perspectives. *Journal of research and development in education*, 29(34), 173-180.
- Rankhom, B., England, G., Collins, S.M., Lockavitch, J.F. et Algozinne, B. (1998). Effects of the failure free reading program on students with severe reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 31(3), 307-313.
- Rea, P.J., McLaughlin, V.L. et Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional children*, 68(2), 203-223.

- Renick, M.J. et Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of educational psychology*, 81, 631-638.
- Rogers, C. (1967). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M.C. Wittrock (dir) *Handbook of research on teaching*. (3^e éd.) (pp.376-391). New-York: MacMillan.
- Rottman, T.R. et Cross, D.R. (1990). Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinking skills of children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 23, 270-278.
- Rousseau, N., Tétreault, K., et Vézina . (2006). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, 35 (1), 76-94.
- Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire: qu'en disent les principaux intéressés ? Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir) *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p.149-159). St-Nicolas (Québec) : Les presses de l'Université Laval.
- Saint-Pierre, D. (1995). *Approche expérientielle de l'apprentissage de la lecture auprès d'enfants de sixième année*. Mémoire de maîtrise inédit : Université Laval.
- Sasseville, M. et Lussier, C. (1993). Philosophie pour enfants : de l'estime de soi au raisonnement logique, *Vie pédagogique*, (82), 38-39.
- Sasso, G.M. (2001). The retreat from inquiry and knowledge in special education. *The journal of special education*, 34(4), 178-193.
- Scarborough, H.S. et Parker, J.D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8, *Annals of dyslexia*, 53, 47-61
- Schraw, G., Flowerday, T. et Reisetter, M.F. (1998). The role of choice in reader engagement. *Journal of educational psychology*, 90(4), 705-714.

- Schweinhart, L.J. et Wallgren, C.R. (1993). Effects on a follow-through program on school achievement. *Journal of research in childhood education*, 8, 43-56.
- Scruggs, T.E. et Mastropieri, M.A. (1996). Teachers perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995 : a research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- Shade, R.A. et Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing school failure*, 46(1), 37-42.
- Share, D.L. et Silva, P.A. (2003). Gender bias in IQ-discrepancy and post-discrepancy definitions of reading disability, *Journal of learning disabilities*, 36(1), 4-15.
- Shavelton, R.J, Hubner, J.J. et Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 3, 407-441.
- Shriner, J.G., Ysseldyke, J.E., Thurlow, M.L. et Honetschlager, D. (1994). All means all, including students with disabilities, *Educational leadership*, 51(6), 38-42.
- Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of educational research*, 56, 411-436.
- Shumow, L., Vandell, D.L. et Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: contributors to school achievement?, *Journal of educational psychology*, 88, 451-460.
- Silver, A.A. et Hagin, R.A. (2002). *Disorders of learning in childhood* (2e éd.) New York: John Wiley ans sons.
- Simmons, D.C., Fuchs, L.S., Fuchs, D., Mathes, P. et Hodge, J.P. (1995). Effects of explicit teaching and peer tutoring on the reading achievement of learning-disabled and low-performing students in regular classrooms. *The elementary school journal*, 95 (5), 387-408.
- Simmons, D.C. (1992). Perspectives on dyslexia : commentary on educational concerns, *Journal of learning disabilities*, 25, 66-70.
- Skinner, E.A. et Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom. Reciprocal effects of a teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85, 571-581.

- Skinner, E.A., Wellborn, J.G. et Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it. A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of educational psychology*, 82, 22-32.
- Slavin, R.E. (1996). Neverstreaming: preventing learning disabilities, *Educational leadership*, 53(5), 4-8.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : Editions HRW.
- Snowling, M.J., Defty, N. et Goulandris, N. (1996). A longitudinal study of reading development in dyslexic children, *Journal of educational psychology*, 88(4), 653-669.
- Sofie, C.A. et Riccio, C.A. (2002). A comparison of multiple methods for the identification of children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35 (3), 234-245.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 21(4), 360-406.
- Staub, D. et Peck, C.A. (1994-1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational leadership*, 52(4), 36-40.
- Steinaker, N. et Bell, R. (1979). *The experiential taxonomy : a new approach to teaching and learning*. New York : Academic Press.
- Stevenson, D.L. et Baker, D.P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child development*, 58, 1348-1357.
- Swanson, H.L. (1990). Intelligence and learning disabilities : an introduction, Dans H.L. Swanson, B. Keogh (eds). *Learning disabilities: theoretical and research issues* (p. 23-39). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Swanson, H.L. (1996). Classification and dynamic assessment of children with learning disabilities. Dans E.L. Meyen, G.A. Vergason, R.J. Whelan (Dir). *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*, (p. 191-208). Denver : Love publishing company.
- Swanson, H.L. (1999a). Reading research for student with LD : a meta-analysis of interventions outcomes, *Journal of learning disabilities*, 32, 504-532.

- Swanson, H.L. (1999b). Instructional components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities; support for a combined strategy and direct instruction model. *Learning disabilities research and practice*, 14(3), 129-141.
- Swanson, H.L. et Alexander, J.E. (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers : revisiting the specificity hypothesis. *Journal of educational psychology*, 89 (1), 128-159.
- Sweet, A.P., Guthrie, J.T. et Ng, M.M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation, *Journal of educational psychology*, 90(2), 210-224.
- Torgesen, J.K. (1980). Conceptual and educational implications of the use of efficient task strategies by learning disabled children. *Journal of learning disabilities*, 13, 19-26.
- Torgesen, J.K et Dice, C. (1980). Characteristics of research in learning disabilities, *Journal of learning disabilities*, 13, 531-535.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. et Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading, *Journal of learning disabilities*, 27(5), 276-286.
- Troia, G.A. et Graham, S. (2002). The effectiveness of highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities, *Journal of learning disabilities*, 35(4), 290-306.
- Troubles d'apprentissage-Association canadienne. (2004). Documents électroniques [en ligne]. Accès: <http://www.ldac-taac.ca>
- Tuckman, B.W. (1994). *Conducting educational research* (4^e éd). Montréal : Harcourt Brace College Publishers.
- Tunstall, D.F. (1993). *Parent and teacher perceptions of at-risk preschool children's social competence needs*. Ann Arbor (MI) : University Microfilms International.

- Van den Broeck, W. (2002). The misconception of the regression-based discrepancy operationalization in the definition and research of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(3), 194-204.
- Vaughn, S. et Klingner, J. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings, *The journal of special education*, 32(2), p. 79-88.
- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M. et Bos, C.S. (2002). Reading instruction for students with LD and EDB : a synthesis of observation studies, *The journal of special education*, 36(1), 2-14.
- Vaughn, S. et Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities, *The journal of special education*, 37(3), 140-147.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M. et Lyon, G.R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediate poor readers: more evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability, *Journal of learning disabilities*, 33(3), 223-239.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (p. 125-152). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Wadsworth, S.J., DeFries, J.C., Stevenson, J., Gilger, J.W. et Pennington, B.F.(1992). Gender ratios among reading-disabled children and their siblings as a function of parental impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 33, 1229-1239.
- Walter, G.A. et Marks, S.E. (1981). *Experiential leaning and change, theory and practice*, New York : John Wiley and Sons.
- Walter-Thomas, C. (1993). Self-esteem and students with special needs. Dans G. McEachron-Hirsch (Dir.) *Student self-esteem: integrating the self* (p. 281-309). Lancaster : Technomic publishing company.
- Wenz-Gross, M. et Siperstein, G.N. (1997). Importance of social support in the ajustment of children with learning problems. *Exceptional children*, 63, 183-193.

- Wenz-Gross, M. et Siperstein, G.N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: stress, social support, and adjustment. *Exceptional children*, 65, 91-100.
- Wenk, D., Hardesty, C.L., Morgan, C.S. et Lee Blair, S. (1994). The influence of parental involvement on the well-being of son and daughters, *Journal of marriage and the family*, 56(1), 229-234.
- Wigfield, A. et Guthrie, J.T. (1997). Relation of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading,. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420-433.
- Wimmer, H., Mayringer, H. et Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of educational psychology*, 92 (4), 668-680.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalisation in human services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.
- Worthy, J., Patterson, E., Salas, R., Prater, S. et Turner, M.(2002). More than just reading : the human factor in reaching resistant readers. *Reading research and instruction*, 41(2), 177-202.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? : Is one place better than another, *The journal of special education*, 37(3), 193-199.
- Zigmond, N., Levin, E. et Laurie, T.E. (1985). Managing the mainstream: an analysis of teacher attitudes and student performance in mainstream high school programs, *Journal of learning disabilities*, 18(9), 535-541.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARENT
EN VUE D'UNE PARTICIPATION DE SON ENFANT
À UN PROJET DE RECHERCHE

Formulaire de consentement du parent en vue d'une participation de son enfant à un projet de recherche

But de la recherche :

Votre enfant est présentement inscrit en 3^e année à l'école St-Joseph dans une classe à effectif réduit pour les élèves en difficulté grave d'apprentissage. Cette recherche veut établir si un programme d'éducation expérientielle en lecture favorise le développement de l'estime de soi et la réussite des élèves. Les deux classes de 3^e année en adaptation scolaire ont été choisies pour faire partie de la recherche.

Description du programme :

Le programme en lecture intitulé : « Une approche expérientielle d'apprentissage en lecture en classe d.g.a. au 2^e cycle du primaire », est d'une durée de 20 semaines et comprend des activités journalières servant à développer les compétences en lecture de votre enfant, en particulier la vitesse de lecture et la compréhension en lecture. Le déroulement du programme se fera durant la première moitié de l'année. Les activités seront préparées par l'enseignante de votre enfant, Madame Joanne Marcotte ou Madame Mélanie Laprise, et par l'orthopédagogue de l'école, Madame Nathalie Luneau.

Participation de votre enfant :

Vous êtes entièrement libre d'accepter que votre enfant participe à cette recherche. Un refus de votre part n'aura pas d'effet sur la qualité de l'enseignement que votre enfant reçoit à l'école. Vous pouvez retirer votre enfant de ce projet de recherche en tout temps sans que cela ne porte préjudice aux services que votre enfant reçoit à l'école. Vous êtes assuré(e) de la confidentialité des renseignements obtenus au cours de cette recherche. Toutes les informations qui auront été fournies par votre enfant seront gardées confidentielles. Les données ne seront utilisées qu'à des fins de recherche dans le cadre strict de l'étude. Pour les fins de la recherche, des activités en classe seront enregistrées sur bande audio. Après analyse dans le cadre de la recherche, les bandes audio seront détruites.

Risques et bénéfices de la recherche :

La participation de votre enfant à la recherche n'entraînera pour celui-ci aucun risque particulier. Les bénéfices que votre enfant pourra en retirer sont au niveau du développement de ses compétences en lecture et possiblement au niveau de l'amélioration de son estime de soi et de sa réussite éducative.

Consentement du parent :

Je reconnais comprendre les objectifs de cette recherche de même que les risques et avantages reliés à la participation de mon enfant. Je comprends également que la confidentialité sera conservée et qu'aucun nom d'élève ne sera révélé dans le rapport de recherche ni dans les communications officielles. Si j'ai des questions au sujet de cette recherche, je sais que je peux communiquer avec le chercheur responsable, M. Pierre Lavallée. Si j'ai des questions au sujet des progrès réalisés par mon enfant en lecture, je pourrai vérifier auprès de l'enseignante de mon enfant lors de la rencontre de parents à l'école au moment de la remise du deuxième bulletin.

En foi de quoi, moi, _____ parent, accepte que mon enfant _____ participe au projet de recherche sur le développement de l'estime de soi et de la réussite éducative dans un contexte d'éducation expérientielle en lecture auprès d'élèves en difficulté grave d'apprentissage en 3^{ème} année du primaire.

Signature : _____

Date : _____

Nom et prénom : _____

Adresse : _____

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANTE
EN VUE DE SA PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE

Formulaire de consentement de l'enseignante en vue d'une participation à un projet de recherche

But de la recherche :

Cette recherche vise à découvrir si un programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage au primaire favorise le développement de compétences en lecture, l'estime de soi et la réussite éducative des élèves.

Description du programme :

Le programme en lecture du groupe expérimental est intitulé : « Une approche expérientielle d'apprentissage en lecture en classe d.g.a. au 2^e cycle du primaire », est d'une durée d'au moins 20 semaines et comprend des activités journalières servant à développer les compétences en lecture de l'élève, en particulier la vitesse de lecture et la compréhension en lecture.

Le programme du groupe témoin correspond aux activités de lecture telles qu'elles se déroulent normalement dans la classe. Le déroulement du programme se fera durant la première moitié de l'année. Des évaluations auront lieu en début d'année, à la mi-année, et une mesure de maintien se fera à la fin de l'année.

Participation de l'enseignante :

L'enseignante est entièrement libre de participer au projet de recherche. L'enseignante est assurée de la confidentialité des renseignements obtenus au cours de cette recherche. Toutes les informations qui auront été fournies seront gardées confidentielles. Les données ne sont utilisées qu'à des fins de recherche dans le cadre strict de l'étude. La participation de l'enseignante varie selon que sa classe fait partie du groupe témoin ou du groupe expérimental.

Consentement de l'enseignante :

Je reconnais comprendre les objectifs de cette recherche. Je comprends également que la confidentialité sera conservée et qu'aucun nom ne sera révélé dans le rapport de recherche ni dans les communications officielles. Si j'ai des questions au sujet de cette recherche, je sais que je peux communiquer avec le chercheur responsable, M. Pierre Lavallée.

En foi de quoi, moi, _____, enseignante, j'accepte de participer au projet de recherche sur les stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en troisième année du primaire.

Signature : _____

Date: 11 septembre 2003

Nom et prénom : _____

Adresse : _____

APPENDICE C

CAHIER DE L'ÉLÈVE

NOM : _____
Classe : _____

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN LECTURE EN CONTEXTE
D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT DES
DIFFICULTÉS GRAVES D'APPRENTISSAGE AU 2^E CYCLE DU PRIMAIRE



ANNÉE 2003 – 2004

Cahier de l'élève
NUMÉRO 1

Ce cahier d'activités d'apprentissage en lecture est basé sur l'approche expérientielle de Côté. L'expérimentation prévue d'une durée de 60 heures s'échelonne sur une période de 20 semaines du mois de septembre à février du lundi au jeudi inclusivement, soit 4 périodes de 47 minutes par semaine. Le contenu de ce programme d'activités souscrit aux conditions de l'apprentissage significatif et à la taxonomie expérientielle développée par Côté. Ce programme permet à l'élève en difficulté grave d'apprentissage d'améliorer ses compétences en lecture et incidemment devrait favoriser le développement de l'estime de soi et la réussite éducative.

TAXONOMIE EXPÉRIENTIELLE		
Niveau	Sous-niveau	Durée (périodes)
Ouverture	Perception	2
	Réponse	1
	Disposition	2
Participation	Représentation	20
	Modification	3
Identification	Renforcement	6
	Émotion	3
	Personnalisation	6
	Partage	3
Intériorisation	Expansion	4
	Valeur intrinsèque	2
Dissémination	Témoignage	4
	Incitation	4
	Évaluation formelle	13

OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

L'élève manifeste sa disposition à apprendre à développer ses compétences en lecture.

Le processus d'ouverture à l'apprentissage implique 3 sous-niveaux : la perception, la réponse et la disposition.

* La perception de l'apprentissage implique que l'élève est attentif et réceptif aux informations ayant trait au développement des compétences en lecture.

* La réponse correspond à la manifestation de l'élève montrant son degré d'intérêt à poursuivre l'expérience d'apprentissage en lecture.

* La disposition correspond au stade où l'élève explicite son intention (raison, motif) à poursuivre l'expérience d'apprentissage en lecture.

Durant cette phase l'enseignant joue un rôle de **motivateur** qui cherche à stimuler l'élève afin de poursuivre l'apprentissage.



Activité 1-a) Sous-niveau : Perception

(2 pér.)

But : Expliquer le fonctionnement du programme visant le développement des compétences en lecture. Faire découvrir à l'élève le sens du mot « compétence »

Synthèse

Être compétent c'est _____

Une personne est compétente en lecture quand _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

🙂 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 1-b) Sous-niveau : Perception

But : Clarifier la compétence en lecture que l'élève désire personnellement développer et présenter les compétences visées à la fin du programme.

Questions :

- 1- Comment nomme-t-on l'action de lire ? L_____ .
- 2- Action d'un élève qui présente un texte à voix haute ? O_____ .
- 3- Lorsqu'un élève lit rapidement, on dit alors que cet élève a une bonne V_____ de lecture.
- 4- Lorsqu'un élève saisit le sens des mots qu'il lit, on dit qu'il a une bonne C_____ en lecture.
- 5- L'action de repérer facilement un mot dans un texte est ce que l'on appelle faire du

R _____ .

6- Lorsqu'un élève reconnaît facilement les voyelles et les consonnes, on dit que celui-ci fait du D _____.

7- Lorsqu'un élève lit un texte dans sa tête, on dit de celui-ci qu'il fait de la lecture S _____.

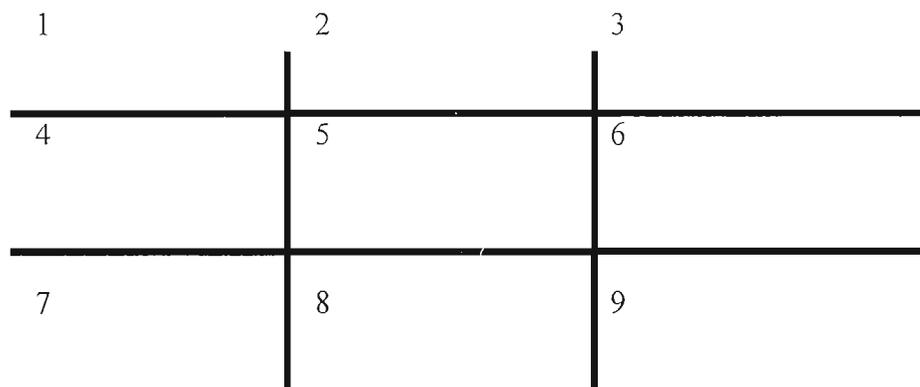
8- Je suis une partie d'un mot composé généralement d'une voyelle et d'une consonne ?

S _____ .

9- Aptitude, habileté reconnue en lecture ? C _____ .

Synthèse

Lorsqu'une équipe a remporté le jeu, l'enseignante fait écrire les réponses à chaque élève dans le jeu du Tic-Tac-Toe suivant :



Quelles compétences personnelles j'aimerais développer en lecture (2)?

Les compétences visées par ce programme particulier visent à améliorer la _____ en lecture et la _____ en lecture de l'élève.

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

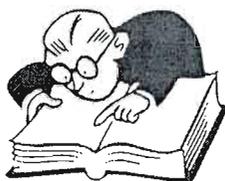
😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

🙂 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹️ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹️ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 2- Sous-niveau : Réponse

(1 pér.)

But : Permettre à l'élève de manifester son degré d'intérêt sur l'expérience d'apprentissage du développement des compétences en lecture et sur son engagement.

Synthèse

Mon sentiment dans cette situation était _____

Mon sentiment concernant le développement de mes compétences en lecture, c'est : _____

Je suis très intéressé(e) et motivé(e) à développer mes compétences en lecture.

signature : _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

😞 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 3-a) Sous-niveau : Disposition

(2 pér.)

But : Permettre à l'élève de trouver collectivement des raisons montrant l'importance de développer ses compétences en lecture.

Synthèse (personnage)

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

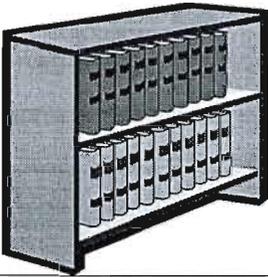
 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 3-b) Sous-niveau : Disposition

But : Permettre à l'élève de trouver individuellement deux raisons montrant l'importance de développer ses compétences en lecture.

Synthèse

Pour moi, c'est important d'être plus compétent en lecture (2 raisons) parce que

1) _____

2) _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

L'élève manifeste sa capacité à développer ses compétences en lecture.

Le processus de participation à l'apprentissage implique deux sous-niveaux : la représentation et la modification.

*La représentation de l'apprentissage démontre à un niveau minimum sa capacité à reproduire des démarches de lecture.

*La modification à l'apprentissage implique que l'élève peut décrire sa compréhension personnelle des apprentissages visés.

Durant cette phase l'enseignant joue un rôle de **guide** qui favorise l'exploration de l'objet d'apprentissage.



Activité 4a)- Sous-niveau : Représentation

(20 pér.)

But : Permettre à l'élève de nommer des exemples d'apprentissage visant à développer ses compétences en lecture.

Synthèse

MOT MYSTÈRE

C	R	E	I	F	I	N	A	L	P
E	O	E	R	U	T	C	E	L	T
I	M	R	M	P	E	T	E	N	N
R	E	E	C	E	L	I	R	E	E
E	N	L	E	C	R	I	R	E	R
G	T	A	S	U	R	V	O	L	E
A	A	I	N	F	E	R	E	R	F
M	L	S	E	G	M	E	N	T	E
I	E	E	N	N	O	S	I	A	R
R	U	E	T	C	E	N	N	O	C

Vocabulaire :

connecteur	lire	référent
écrire	mentale	relais
imagerie	planifier	segmenté
inférer	raisonnée	survol
lecture		

Mot mystère (10 lettres) : _____

9 compétences **ce que cela veut dire pour moi**

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

😞 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-b) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche de lecture survol comme élément de compétence en lecture .

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Si je suis en accord avec la phrase suivante je vais l'écrire personnellement :

« Je connais maintenant les étapes qui me permettront d'améliorer mes compétences en lecture ».

Le guépard

Le guépard appartient à la famille des félins. Il vit dans les régions désertiques et les savanes d'Afrique. C'est l'animal terrestre le plus rapide. Il peut atteindre la vitesse de 112 km/h. Il court plus vite que l'autruche. Son corps est long et souple. Ses épaules musclées, ses pattes longues et élancées en font un maître de la vitesse. Sa queue lui sert de balancier quand il doit sauter. Il peut faire des bonds prodigieux.

Le guépard est un carnivore. Il se nourrit de lièvres, de chacals, de petites antilopes et d'oiseaux. Une fois qu'il a repéré sa proie, il se met à sa poursuite. Comme il est très rapide, il peut la rattraper. Au moment propice, il bondit sur elle et la mord au cou. Malgré sa vitesse, le guépard se fatigue vite. Il doit rattraper sa proie rapidement, sinon il la laisse tomber.

Le guépard chasse seul ou en groupe. Quand ils sont plusieurs, les guépards peuvent épuiser des animaux rapides comme les zèbres ou les grandes antilopes. C'est la loi de la nature : les plus forts mangent les plus faibles.

Que veut dire **pour moi** la lecture survol ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



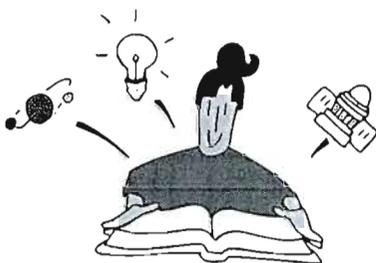
J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹️ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹️ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-b) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche de lecture survol comme élément de compétence en lecture .

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Si je suis en accord avec la phrase suivante je vais l'écrire personnellement :

« Je connais maintenant les étapes qui me permettront d'améliorer mes compétences en lecture ».

Les loups

Dans la forêt, on entend des hurlements. C'est le signal du rassemblement des loups. Les loups se suivent dans le sentier. Le chef est toujours en avant de la file. Il a les oreilles droites et la queue en l'air. Les autres loups le suivent la queue basse en signe de soumission. Souvent le chef s'arrête pour uriner. C'est pour indiquer aux autres les limites du territoire de la meute.

Tout à coup, le chef aperçoit un troupeau de caribous. Une longue course commence. Cette fois, la meute a de la chance. Un vieux caribou malade court moins vite que les autres. Il reste à la traîne du troupeau. Il s'essouffle et trébuche. Le chef lui saute sur le dos. Les autres loups le harcèlent, le mordent. Le vieux caribou succombe rapidement. Le chef mange le premier. Une fois son repas terminé, les autres loups peuvent se nourrir. Des morceaux de chair juteuse seront rapportés à la louve qui s'occupe des jeunes louveteaux dans sa tanière.

Les jeunes louveteaux sont trop jeunes pour s'éloigner de la tanière. Ils commencent à peine à pointer leur museau en dehors de leur tanière. Le chef arrive pour nourrir sa compagne. Après avoir bien manger, la femelle sort de la tanière pour se dégourdir les pattes. Pendant ce temps, les petits tentent de tirailler avec leurs petites dents sur un morceau de caribou sous l'œil attentif du chef de meute. Dans quelques semaines, les petits devront à leur tour suivre la meute, obéir au chef et trouver leur nourriture.

Que veut dire **pour moi** la lecture survol ?

Au terme de l'activité complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

☺ J'ai aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-b) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche de lecture survol comme élément de compétence en lecture .

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Si je suis en accord avec la phrase suivante je vais l'écrire personnellement :

« Je connais maintenant les étapes qui me permettront d'améliorer mes compétences en lecture ».

Bel-Oiseau

Une petite fille avait un oiseau qu'elle aimait beaucoup. Un matin, la petite fille retrouve son oiseau en boule au fond de la cage. « Papa, maman, mon oiseau ! Il ne bouge plus ! Il ne respire plus ! » La petite prend l'oiseau et le colle contre sa figure. Des larmes coulent sur ses joues. C'est terminé pour lui. Pauvre Bel-Oiseau...

La pauvre petite met l'oiseau dans une jolie petite boîte. Puis, avec ses amis, elle va l'enterrer dans le jardin derrière la maison. Ils font une croix et mettent des fleurs. Plus tard, les amis de la petite fille l'invitent à jouer. Elle ne veut pas y aller, elle n'a pas le goût de jouer. Elle décide de rentrer toute seule à la maison.

Au dîner, elle repousse son assiette à la première bouchée. Le soir, elle ne peut pas dormir. Elle a trop pleuré, elle ferme les yeux et appelle son oiseau : Bel-Oiseau ! Bel-Oiseau ! Et le voilà qui arrive dans sa chambre. Il vole. La petite fille tend le bras. Il vient sur sa main. Il monte sur son épaule. Il lui mordille l'oreille. Elle le revoit dans la cuisine. Il vient de se poser sur le bord de son assiette. Il picore son pain.

Ainsi, la petite fille s'endort en jouant avec son oiseau. Et, tous les soirs, avant de s'endormir, elle appelle son oiseau. Il est toujours là.

Que veut dire **pour moi** la lecture survol ?

A terme de l'activité chaque élève complète l'une des cinq phrases suivantes :

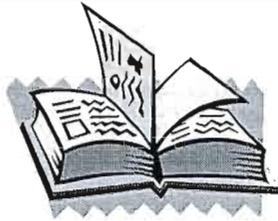
😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

🙂 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹️ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹️ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-b) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche de lecture survol comme élément de compétence en lecture .

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Si je suis en accord avec la phrase suivante je vais l'écrire personnellement :

« Je connais maintenant les étapes qui me permettront d'améliorer mes compétences en lecture ».

Les écureuils

L'écureuil est d'une couleur unie. Il est entièrement noir, roux ou gris. Sa queue est grosse et belle. Certains écureuils habitent des trous dans les arbres. D'autres construisent leur nid dans la fourche d'une branche.

L'écureuil se nourrit de différentes sortes de noix. Il aime les glands, les noisettes, les amandes. Il aime aussi beaucoup les arachides et les graines de tournesol. Il mange aussi les bourgeons et les fruits qui poussent aux branches des arbres.

L'écureuil volant a, pour ainsi dire, des ailes. Ces ailes sont une membrane de peau recouverte de poils. Cette membrane part des pattes d'avant et rejoint les pattes arrière. L'écureuil volant installe son nid dans le trou d'un arbre. Il peut aussi le placer dans la fourche d'une branche de pin ou de sapin. L'écureuil volant se nourrit comme les autres écureuils. Comme eux, il mange à l'occasion des insectes ou des œufs.

Que veut dire **pour moi** la lecture survol ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-c) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche de lecture segmentée comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Indique si les phrases suivantes sont correctement segmentées

(correct / incorrect)

Les plus belles / fleurs sont / rouges. _____

Mon père / est allé / au garage. _____

Mon frère/ joue dehors / avec ses amis. _____

Ma petite / sœur a / une nouvelle / poupée. _____

J'ai vu / une Honda Civic bleue. _____

Je suis tombé / en patins à roues alignées. _____

Segmente correctement les phrases du texte suivant à l'aide d'un trait oblique, puis lis-le silencieusement à trois reprises en respectant les segments de lecture.

Tu auras à le lire oralement :

Hier, je suis allé au garage. Mon père était avec moi. Le garagiste a fait un changement d'huile, puis il a changé les plaques de frein des roues en avant. Elles étaient usées. Les freins en arrière sont corrects. Le garagiste a ajusté légèrement les tambours de frein.

J'aime jouer au hockey. L'hiver, je joue surtout sur la patinoire de l'aréna. J'aime jouer à l'attaque et compter des buts. À l'occasion, je joue en défense pour protéger mon gardien. En fait, je joue au hockey presque toute l'année parce que l'été, l'automne, et le printemps, je joue au hockey-balle avec mes amis.

Que veut dire pour moi la lecture segmentée ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-c) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche de lecture segmentée comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Indique si les phrases suivantes sont correctement segmentées

(correct / incorrect)

C'est / la loi de la nature:/ les plus forts / mangent / les plus faibles. _____

C'est / une chance que / je sois arrivée au / bon moment. _____

L'écureuil / aime beaucoup / les arachides. _____

Une petite fille / avait / un oiseau /qu'elle / aimait beaucoup. _____

Le guépard / se nourrit / de lièvres, / de chacals, / d'antilopes. _____

Segmente correctement les phrases du texte suivant à l'aide d'un trait oblique, puis lis-le silencieusement à trois reprises en respectant les segments de lecture.

Tu auras à le lire oralement :

Le guépard appartient à la famille des félins. Il vit dans les régions désertiques et les savanes d'Afrique. C'est l'animal terrestre le plus rapide. Il peut atteindre la vitesse de 112 km/h. Il court plus vite que l'autruche.

Du bout de la patte, la mère pousse un caillou qui tombe tout près du porc-épic. Alarmé, l'animal se transforme aussitôt en une boule d'épines. Nos deux jeunes pumas restent muets de surprise.

Que veut dire **pour moi** la lecture segmentée ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

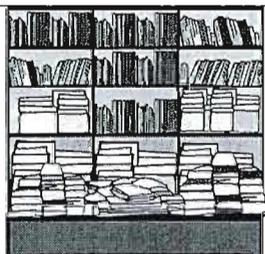
😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-c) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche de lecture segmentée comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Indique si les phrases suivantes sont correctement segmentées (correct / incorrect)

L'écureuil / volant installe / son nid dans / le trou d'un arbre. _____

Tous les soirs, / avant de s'endormir, / elle appelle / son oiseau. _____

Un vieux caribou malade / court moins vite / que les autres. _____

L'animal se / transforme aussitôt / en une boule d'épines. _____

Épaules musclées et pattes longues en / font /un maître de la vitesse _____

Correct Incorrect

Certains écureuils / habitent / des trous dans les arbres. _____

Une fois son repas terminé, / les autres loups / peuvent se nourrir _____

Les cougar sont / occupés à suivre leur proie. _____

Elle décide / de rentrer toute / seule à la maison. _____

La femelle sort de la tanière pour se dégourdir les pattes. _____

Segmente correctement les phrases du texte suivant à l'aide d'un trait oblique, puis lis-le silencieusement à trois reprises en respectant les segments de lecture.

Tu auras à le lire oralement :

Dans la forêt, on entend des hurlements. C'est le signal du rassemblement des loups. Les loups se suivent dans le sentier. Le chef est toujours en avant de la file. Il a les oreilles droites et la queue en l'air. Les autres loups le suivent la queue basse en signe de soumission.

Enfin, Steven sort dehors dans la première neige de l'année. Il regarde de ses yeux encore endormis. Le ciel nuageux diminue l'intense clarté qui se reflète sur la neige. Il regarde son petit frère jouer près du hangar dont les fenêtres sont toutes givrées.

Du bout de la patte, la mère pousse un caillou qui tombe tout près du porc-épic. Alarmé, l'animal se transforme aussitôt en une boule d'épines. Nos deux jeunes pumas restent muets de surprise.

Que veut dire **pour moi** la lecture segmentée ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-d) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche de lecture à relais comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Les loups

Dans la forêt, on entend des hurlements. C'est le signal du rassemblement des loups. Les loups se suivent dans le sentier. Le chef est toujours en avant de la file. Il a les oreilles droites et la queue en l'air. Les autres loups le suivent la queue basse en signe de soumission. Souvent le chef s'arrête pour uriner. C'est pour indiquer aux autres les limites du territoire de la meute.

Tout à coup, le chef aperçoit un troupeau de caribous. Une longue course commence. Cette fois, la meute a de la chance. Un vieux caribou malade court moins vite que les autres. Il reste à la traîne du troupeau. Il s'essouffle et trébuche. Le chef lui saute sur le dos. Les autres loups le harcèlent, le mordent. Le vieux caribou succombe rapidement. Le chef mange le premier. Une fois son repas terminé, les autres loups peuvent se nourrir. Des morceaux de chair juteuse seront rapportés à la louve qui s'occupe des jeunes louveteaux dans sa tanière.

Les jeunes louveteaux sont trop jeunes pour s'éloigner de la tanière. Ils commencent à peine à pointer leur museau en dehors de leur tanière. Le chef arrive pour nourrir sa compagne. Après avoir bien manger, la femelle sort de la tanière pour se dégourdir les pattes. Pendant ce temps, les petits tentent de tirailler avec leurs petites dents sur un morceau de caribou sous l'œil attentif du chef de meute. Dans quelques semaines, les petits devront à leur tour suivre la meute, obéir au chef et trouver leur nourriture.

Que veut dire **pour moi** la lecture à relais ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-d) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche de lecture à relais comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Les pumas

En haut d'un rocher, deux jeunes pumas se disputent la même proie. Ils ont vu un étrange animal cheminer lentement vers le rocher en grignotant des touffes d'herbe tendre. C'est à qui sauterait dessus en premier pour prouver à leur mère qu'ils sont de vrais chasseurs. Bon d'accord, vas-y, dit un des pumas à son frère. Mais attends qu'il soit plus près pour être certain de le capturer. Prépare-toi à sauter.

Les jeunes cougouars sont tellement occupés à suivre les mouvements de leur proie qu'ils n'entendent pas leur mère arriver à pas feutrés. Que faites-vous? demande-t-elle. Surpris, les petits pumas sursautent : Regarde ce gros animal, je vais lui sauter dessus! gronde le plus hardi des deux en s'adressant à sa mère. Je suis sûr de ne pas le manquer, il va lentement, ajoute-t-il. Ne fais pas ça! s'écrie la mère. C'est un porc-épic!

Du bout de la patte, la mère pousse un caillou qui tombe tout près du porc-épic. Alarmé, l'animal se transforme aussitôt en une boule d'épines. Nos deux jeunes pumas restent muets de surprise. Si tu avais sauté sur le porc-épic, explique la mère à son hardi rejeton, tu serais couvert d'aiguilles raides et pointues. Elles sont très difficiles à enlever et c'est très douloureux. Lorsque les pointes se cassent, l'extrémité rentre dans la peau. Ne vous attaquez jamais à cet animal, gronde-t-elle à ses deux rejetons. C'est une chance que je sois arrivée au bon moment. Les deux jeunes pumas descendirent du rocher et suivirent prudemment leur mère, heureux de la leçon.

Que veut dire **pour moi** la lecture à relais ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹️ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-d) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche de lecture à relais comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Les écureuils

L'écureuil est d'une couleur unie. Il est entièrement noir, roux ou gris. Sa queue est grosse et belle. Certains écureuils habitent des trous dans les arbres. D'autres construisent leur nid dans la fourche d'une branche.

L'écureuil se nourrit de différentes sortes de noix. Il aime les glands, les noisettes, les amandes. Il aime aussi beaucoup les arachides et les graines de tournesol. Il mange aussi les bourgeons et les fruits qui poussent aux branches des arbres.

L'écureuil volant a, pour ainsi dire, des ailes. Ces ailes sont une membrane de peau recouverte de poils. Cette membrane part des pattes d'avant et rejoint les pattes arrière. L'écureuil volant installe son nid dans le trou d'un arbre. Il peut aussi le placer dans la fourche d'une branche de pin ou de sapin. L'écureuil volant se nourrit comme les autres écureuils. Comme eux, il mange à l'occasion des insectes ou des œufs.

Que veut dire **pour moi** la lecture à relais ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-e) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche d'apprentissage d'identification de référents comme élément de compétence en lecture

CLASSIFICATION DES RÉFÉRENTS

Référent	Élément par lequel il est remplacé	Exemples
nom	A. Pronom	
	personnel singulier	Jean et Marie aiment le sport. Il pratique le ski, elle la natation.
	personnel pluriel	Johanne et Luce sont de bonnes amies. « Invitons Marie à jouer avec nous », dit Johanne.
	démonstratif	Veux-tu du gâteau ? Oui, je prends celui-ci .
	autres pronoms	Cédric, qui vient d'avoir onze ans, est le plus grand de la classe.
	B. Autres	
	Adverbe de lieu	Il est né en France . Il a passé son enfance là-bas .
	Adverbe de temps	Normalement, je travaille le samedi . Exceptionnellement, demain , je ne travaille pas.
	Synonyme	Marie est une petite fille . Cette fillette aime sauter à la corde.

	Nom ou terme générique	Grand-père amena Sébastien, Marc et Mario à la patinoire. Les enfants ont patiné toute l'avant-midi
	Adjectif numéral	Serge et Frédéric sont tous les deux mes amis.
Verbe ou proposition	Pronom	Est-ce que Marie viendra ? Je le pense.
	Autre	Sébastien aime lire . C'est pour cette raison qu'il va à la bibliothèque.

Synthèse

L'élève répond à la question suivante :

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Entoure au crayon les référents et les mots (groupe de mots) qui sont remplacés dans les textes suivants. Fais une flèche du référent vers le mot qui est remplacé.

1. Jean va à l'école. Il prend l'autobus tous les jours.
2. Julie a un ballon. Elle te le donne.
3. Antoine a emprunté la bicyclette de Pascal. Il devra la lui remettre ce soir.
4. Steven aime la pizza. Il aime surtout celle au pepperoni.
5. Le garagiste a changé les pneus de notre voiture. Ils étaient usés.
6. Louis aime écouter la télévision. Elle le renseigne sur pleins de sujets.

7. Valérie et Rose-Marie aident les petits enfants à l'école. Toutes deux sont brigadières.
8. Mathieu et Carl jouent au hockey dans la même équipe. Le premier joue à la défense et le second joue à l'attaque.
9. Julien a visité les Etats-Unis durant les vacances. Il ne voudrait pas demeurer là-bas.
10. Sylvie, Karine et Valérie aiment se baigner. Les fillettes sont toujours prêtes à retourner à la piscine.

Lis le paragraphe. Réponds ensuite aux courtes questions à la fin. Tu peux entourer au crayon les référents et les mots (groupe de mots) qui sont remplacés. Tu peux faire une flèche du référent vers le mot qui est remplacé.

1. La femme médecin et son mari sont venus souper chez moi hier soir. Ils sont arrivés en retard. Elle portait une robe noire et lui, un habit beige. "Ca ne lui allait pas très bien, surtout qu'il portait une chemise orange « fluo ».

Qui portait la robe noire ? _____

Qui portait l'habit beige ? _____

Qui était mal habillé ? _____

Que veut dire **pour moi** l'expression identification de référents ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____



J'ai aimé cette activité parce que _____



J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____
 Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-e) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche d'apprentissage d'identification de référents comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Lis le paragraphe. Réponds ensuite aux courtes questions à la fin. Tu peux entourer au crayon les référents et les mots (groupe de mots) qui sont remplacés.

Tu peux faire une flèche du référent vers le mot qui est remplacé.

1. Le guépard appartient à la famille des félins. Il vit dans les régions désertiques et les savanes d'Afrique. C'est l'animal terrestre le plus rapide. Il peut atteindre la vitesse de 112 km/h. Il court plus vite que l'autruche.

Qui vit dans les régions désertiques et les savanes ? _____

Qui court plus vite que l'autruche ? _____

2. Dans la forêt, on entend des hurlements. C'est le signal du rassemblement des loups. Les loups se suivent dans le sentier. Le chef est toujours en avant de la file. Il a les oreilles droites et la queue en l'air. Les autres loups le suivent la queue basse en signe de soumission.

Qui a les oreilles droites ? _____

Les autres loups suivent qui ? _____

3. Enfin, Steven sort dehors dans la première neige de l'année. Il regarde de ses yeux encore endormis. Le ciel nuageux diminue l'intense clarté qui se reflète sur la neige. Il regarde son petit frère jouer près du hangar dont les fenêtres sont toutes givrées.

Qui regarde son petit frère ? _____

Les fenêtres de quel bâtiment sont toutes givrées ? _____

Que veut dire **pour moi** l'expression identification de référents ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-e) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche d'apprentissage d'identification de référents comme élément de compétence en lecture

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Lis le paragraphe. Réponds ensuite aux courtes questions à la fin. Tu peux entourer au crayon les référents et les mots (groupe de mots) qui sont remplacés. Tu peux faire une flèche du référent vers le mot qui est remplacé.

1. Une petite fille avait un oiseau qu'elle aimait beaucoup. Un matin, la petite fille retrouve son oiseau en boule au fond de la cage. « Papa, maman, mon oiseau ! Il ne bouge plus ! Il ne respire plus ! » La petite prend l'oiseau et le colle contre sa figure. Des larmes coulent sur ses joues. C'est terminé pour lui. Pauvre Bel-Oiseau...

Qui est-ce qui ne bouge plus ? _____

Qui colle l'oiseau contre sa figure ? _____

Pour qui est-ce terminé ? _____

2. Marc et Jimmy partent faire une promenade à bicyclette. Marc doit s'arrêter pour reprendre son souffle. Il s'assoit sur le bord de la route et regarde Jimmy qui est

rendu en haut de la côte. Finalement, il remonte à bicyclette pour rejoindre son ami en haut de la côte.

Qui se promène à bicyclette? _____

Qui s'assoit sur le bord de la route? _____

Qui arrive en dernier en haut de la côte? _____

3. Malgré les conseils de son frère, le petit Jasmin se retourne comme une toupie. Le mouvement rapide a pour effet d'effrayer le chevreuil qui lève la tête brusquement provoquant la chute d'un des bois qu'il porte au sommet de sa tête. Le petit Jasmin n'en croit pas ses yeux. Il a eu le temps de voir ce qu'il prend pour un drame.

Qui lève la tête brusquement? _____

Qu'est-ce que le chevreuil porte au sommet de sa tête? _____

Qui a eu le temps de voir ce qui ressemble à un drame? _____

Que veut dire **pour moi** l'expression identification de référents ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-f) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche d'apprentissage des connecteurs comme élément de compétence en lecture.

CLASSIFICATION DES CONNECTEURS

TYPE DE CONNECTEUR	EXEMPLES
Addition	et, avec, également, de plus, ainsi que, de même que
Disjonction	ou, ou bien, soit, tantôt
Temps	avant, lorsque, quand, après, depuis, avant que, premièrement, deuxièmement, pendant, maintenant, toujours, ensuite, dès que, finalement, durant, ...
Lieu	devant, derrière, au-dessus, au-dessous
Cause	car, parce que, puisque, effectivement, grâce à, à cause de
Conséquence	alors, donc, aussi, par conséquent, de sorte que, c'est pourquoi, à tel point que, ...
Comparaison	comme, tandis que, mais, plus que, moins que, autant que, ainsi que, comparativement, de même que, ...
Opposition	malgré, cependant, par contre, pourtant, tandis que, toutefois, néanmoins, d'ailleurs, sinon, sauf que, excepté que, bien que, au contraire, ...
But	pour, afin que, ...

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Complète les phrases suivantes en utilisant un bon connecteur :

(choisis seulement parmi les mots en caractère gras du tableau sur les connecteurs)

1. Je joue dehors _____ je fais mes devoirs.
2. Je suis malade _____ j'ai trop mangé de pizza.
3. Je t'aime _____ que l'on s'est rencontré.
4. J'aime lire _____ j'aime mieux regarder la télé.
5. Je me couche _____ je suis fatigué.
6. Je me suis brûlé _____ avoir mis ma main sur le poêle.
7. Je veux me faire teindre les cheveux _____ la fin de l'été.
8. Mon père n'aime pas les fruits de mer _____ ils sont dans une sauce.
9. J'aime le baseball _____ les difficultés de mon club.
10. Je raffole de crème glacée _____ une sauce au chocolat.

Que signifie **pour moi** le mot connecteur ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-f) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche d'apprentissage des connecteurs comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Complète les phrases suivantes en utilisant un bon connecteur :

(choisis seulement parmi les mots en caractère gras du tableau sur les connecteurs)

1. Je ne t'aime plus _____ tu fais des bêtises.
2. Je suis malade _____ j'ai trop mangé de pizza.
3. Autrefois les gens circulaient à cheval, _____ aujourd'hui tout le monde va en auto.
4. Je fais mes devoirs en arrivant de l'école _____ je joue dehors.
5. Le vieux caribou court moins vite _____ il est malade.
6. J'ai mangé du spaghetti _____ j'ai taché mon gilet.
7. Il se tourne _____ une toupie.
8. Ma mère est un peu sourde, _____ je dois lui parler fort.

9. Il compte bien s'en servir _____ chronomètre.

10. Il est arrivé _____ l'heure tardive.

Que signifie **pour moi** le mot connecteur ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

🙂 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-f) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche d'apprentissage des connecteurs comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Complète les phrases suivantes en utilisant un bon connecteur :

(choisis seulement parmi les mots en caractère gras du tableau sur les connecteurs)

1. Je mange toujours de la pizza.
2. J'ai vu l'automobile _____ qu'elle frappe le poteau de téléphone.
3. Je me lève tôt _____ j'aime respirer l'air frais du matin.
4. Le camion traverse la rue _____ accélère.
5. _____ les difficultés, je réussirai.
6. J'aime m'étendre dans la neige _____ mon habit devient tout enneigé.
7. J'ôte toujours ma casquette _____ j'entre en classe.
8. J'écris au crayon _____ bien qu'au stylo.
9. Je me brosse les dents _____ une brosse électrique.
10. J'écoute la musique _____ mon frère joue du piano.

Que signifie **pour moi** le mot connecteur ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____



J'ai aimé cette activité parce que _____



J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-g) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche d'apprentissage permettant d'inférer une information comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Répond aux questions des phrases suivantes en inférant l'information implicite (cachée)

1. Après l'inscription, le garçon d'étage nous aida à apporter nos bagages à la chambre.

Où sommes-nous ? _____

2. Sandra est allée reconduire sa sœur à son professeur.

Où sont-elles ? _____

3. Mes grands-parents vont à la célébration le dimanche .

Où sont-ils ? _____

4. Michael et Frédéric ramassent le foin frais coupé.

Où sont-ils ? _____

5. Valérie et Justine vont s'acheter une crème glacée.

Où sont-ils ? _____

6. Le peigne dans une main, les ciseaux dans l'autre, Vicky s'approche de la chaise.

Qui est Vicky ? _____

7. Jocelyn aime pétrir la pâte et l'odeur qui se dégage du four.

Qui est Jocelyn ? _____

8. Appelle Luc, l'évier a une fuite d'eau.

Qui est Luc ? _____

9. Patrick a beaucoup de facilité à arrêter les rondelles.

Qui est Patrick ? _____

10. Roger conduit prudemment avec une remorque tellement chargée.

Qui est Roger ? _____

11. François s'accroche au bord pour sortir de l'eau.

Où est-il ? _____

12. Georges vient d'arrêter un automobiliste enragé.

Qui est Georges ? _____

13. Jasmin s'est endormi dans ses draps blancs.

Où est-il ? _____

14. Après deux heures d'efforts, ils ont réussi à maîtriser le feu.

Qui sont-ils ? _____

15. Dave est arrivé à l'heure avec son gant et sa balle.

Où est-il ? _____

Que veut dire **pour moi** l'expression « inférer une information »?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-g) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche d'apprentissage permettant d'inférer une information comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Répond aux questions des phrases suivantes en inférant l'information implicite (cachée)

1. Keven se penche, pousse et fend l'eau de belle manière.

Que fait Keven ? _____

2. Valérie pédale comme elle ne l'avait jamais fait.

Que fait Valérie ? _____

3. L'homme étire la pâte, ajoute du pepperoni, de la sauce et du fromage.

Que fait-il ? _____

4. L'agent interpella l'automobiliste pour qu'il s'arrête.

Que fait l'agent ? _____

5. Elle se mit à écrire au tableau puis expliqua le problème aux autres.

Que fait-elle ? _____

6. Lorsque la lampe s'alluma, il faisait noir.

À quel moment cela se passe? _____

7. Il s'éveilla alors que le soleil était au zénith.

À quel moment cela se passe? _____

8. La récréation passe vite avec mes amis.

À quel moment cela se passe? _____

9. Lorsque mon père arrive de travailler, nous sommes prêts à manger.

À quel moment cela se passe? _____

10. Le premier repas est le plus important.

À quel moment cela se passe? _____

11. Jérôme est excellent pour arrêter les rondelles

Que fait-il ? _____

12. Lorsque je suis fatigué après une longue journée, alors je vais me coucher.

À quel moment cela se passe? _____

13. En descendant la longue pente, Georges sentait la remorque lui pousser dans le dos.

Que fait Georges ? _____

14. Durant le réveillon, tout le monde se souhaite de belles choses.

À quel moment cela se passe? _____

15. Georges, ouvrit la valve de la bonbonne et alluma son chalumeau.

Que fait Georges ? _____

Que veut dire **pour moi** l'expression « inférer une information »?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

😞 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-g) Sous-niveau : Représentation

(répéter)

But : Permettre à l'élève de reproduire la démarche d'apprentissage permettant d'inférer une information comme élément de compétence en lecture.

Synthèse

Quelles sont les quatre étapes qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Répond aux questions des phrases suivantes en inférant l'information implicite (cachée)

1. Le pompier ouvrit la valve et projeta l'eau avec force sur le brasier.

Quel instrument utilise-t-il ? _____

2. Le dentiste mit un instrument bruyant dans ma bouche pour enlever la carie.

- Quel instrument utilise-t-il ? _____
3. Le soudeur ouvrit la valve et alluma son instrument.
Quel instrument utilise-t-il ? _____
4. Le policier fixa les poignets du suspect.
Quel instrument utilise-t-il ? _____
5. La téléphoniste le réajusta sur sa tête et répondit à son interlocuteur.
Quel instrument utilise-t-elle ? _____
6. Le géant rutilant avec ses 18 roues était arrêté sur l'autoroute.
Qu'est-ce que c'est? _____
7. Le monstre ronfla tout en dégageant une immense chaleur par la cheminée.
Qu'est-ce que c'est? _____
8. Une sonnette aiguë se mit à crier aussitôt que la fumée apparut.
Qu'est-ce que c'est? _____
9. Les passagers se laissaient conduire en regardant le paysage pendant que le mastodonte glissait sur les rails.
Qu'est-ce que c'est? _____
10. Le monstre roula longuement sur la piste lorsqu'il s'éleva finalement dans les airs. Qu'est-ce que c'est? _____
11. Mon frère piqua un morceau de gâteau et le mit dans son assiette.
Quel instrument utilise-t-il ? _____
12. Mon père conduit prudemment sur les routes.
Qu'est-ce que c'est? _____
13. Le menuisier coupa le madrier très facilement.
Quel instrument utilise-t-il ? _____
14. Je mis ma manette de côté, le programme venait de s'arrêter.
Qu'est-ce que c'est? _____
15. Ma sœur le prit et ouvrit une conserve de nourriture pour le souper.
Quel instrument utilise-t-elle ? _____

Que veut dire **pour moi** l'expression « inférer une information »?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

😞 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 4-h)- Sous-niveau : Représentation

But : Permettre à l'élève de porter un jugement sur ses acquis des compétences visées en lecture (anticipation du succès).

Synthèse

Actuellement, je veux développer mes compétences en lecture parce que :

1) _____

2) _____

Chaque élève rencontre l'orthopédagogue pour passer l'évaluation en vitesse de lecture. L'orthopédagogue montrera à l'élève sa récente progression en lecture qui anticipe de la réussite du développement de ses compétences en lecture.

Test de lecture 1 : _____ mots par minutes

Test de lecture 2 : _____ mots par minutes

**En 5 semaines, ma vitesse de lecture
a pu s'améliorer de _____ mots par minutes.**

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

😞 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 5a)- Sous-niveau : Modification

(3 pér.)

But : Permettre à l'élève de manifester de façon personnelle la lecture survol.

Synthèse

Depuis que j'ai commencé le programme d'activités visant à améliorer mes compétences en lecture,

Comment j'ai amélioré ma lecture survol ?

Quels obstacles je dois éviter pour continuer à m'améliorer ?

Quelles sont les façons de faire qui m'aident à améliorer ma lecture ?

Quel changement j'observe dans mon comportement ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 5b)- Sous-niveau : Modification

But : Permettre à l'élève de manifester de façon personnelle la lecture segmentée.

Synthèse

Depuis que j'ai commencé le programme d'activités visant à améliorer mes compétences en lecture,

Comment j'ai amélioré ma lecture segmentée ?

Quels obstacles je dois éviter pour continuer à m'améliorer ?

Quelles sont les façons de faire qui m'aident à améliorer ma lecture?

Quel changement j'observe dans mon comportement ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____



J'ai aimé cette activité parce que _____

☺ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 5c)- Sous-niveau : Modification

But : Permettre à l'élève de manifester de façon personnelle la lecture à relais.

Synthèse

Depuis que j'ai commencé le programme d'activités visant à améliorer mes compétences en lecture,

Comment j'ai amélioré ma lecture à relais ?

Quels obstacles je dois éviter pour continuer à m'améliorer ?

Quelles sont les façons de faire qui m'aident à améliorer ma lecture?

Quel changement j'observe dans mon comportement ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 5d)- Sous-niveau : Modification

But : Permettre à l'élève de manifester de façon personnelle une activité sur les connecteurs.

Synthèse

Depuis que j'ai commencé le programme d'activités visant à améliorer mes compétences en lecture,

Comment je me suis amélioré avec l'activité sur les connecteurs ?

Quels obstacles je dois éviter pour continuer à m'améliorer ? _____

Quelles sont les façons de faire qui m'aident à améliorer ma lecture? _____

Quel changement j'observe dans mon comportement ? _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

😞 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 5e)- Sous-niveau : Modification

But : Permettre à l'élève de manifester de façon personnelle l'identification de référents.

Synthèse

Depuis que j'ai commencé le programme d'activités visant à améliorer mes compétences en lecture,

Comment je me suis amélioré avec l'identification de référents ?

Quels obstacles je dois éviter pour continuer à m'améliorer ?

Quelles sont les façons de faire qui m'aident à améliorer ma lecture ?

Quel changement j'observe dans mon comportement ?

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____



J'ai aimé cette activité parce que _____



J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 5f)- Sous-niveau : Modification

But : Permettre à l'élève de manifester de façon personnelle la capacité d'inférer une information.

Synthèse

Depuis que j'ai commencé le programme d'activités visant à améliorer mes compétences en lecture,

Comment j'ai amélioré ma lecture survol ? _____

Quels obstacles je dois éviter pour continuer à m'améliorer ? _____

Quelles sont les façons de faire qui m'aident à améliorer ma lecture ? _____

Quel changement j'observe dans mon comportement ? _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____

Nom : _____

Classe : _____

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN LECTURE EN CONTEXTE
D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT DES
DIFFICULTÉS GRAVES D'APPRENTISSAGE AU 2^E CYCLE DU PRIMAIRE



École St-Joseph

ANNÉE 2003 – 2004

CAHIER DE L'ÉLÈVE

-NUMÉRO 2-

Ce cahier d'activités d'apprentissage en lecture est basé sur l'approche expérientielle de Côté. L'expérimentation prévue d'une durée de 45 heures s'échelonne sur une période de 20 semaines du mois de septembre à février du lundi au jeudi inclusivement, soit 4 périodes de 47 minutes par semaine. Le contenu de ce programme d'activités souscrit aux conditions de l'apprentissage significatif et à la taxonomie expérientielle développée par Côté. Ce programme permet à l'élève en difficulté grave d'apprentissage d'améliorer ses compétences en lecture et incidemment devrait favoriser le développement de l'estime de soi et la réussite éducative.

TAXONOMIE EXPÉRIENTIELLE		
Niveau	Sous-niveau	Durée (périodes)
Ouverture	Perception	2
	Réponse	1
	Disposition	2
Participation	Représentation	20
	Modification	3
Identification	Renforcement	6
	Émotion	3
	Personnalisation	6
	Partage	3
Intériorisation	Expansion	4
	Valeur intrinsèque	2
Dissémination	Témoignage	4
	Incitation	4
Evaluation formelle		13

IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

L'élève manifeste le sens et l'importance de développer ses compétences en lecture.

Le processus d'identification à l'apprentissage implique quatre sous-niveaux : le renforcement, l'émotion, la personnalisation et le partage.

*Le renforcement est la consolidation de la représentation de l'idée que l'élève a de l'apprentissage visé.

*L'émotion est l'appréciation subjective de la valeur et de la signification de l'apprentissage visé.

*La personnalisation est l'engagement et la confiance de l'élève dans sa façon de manifester l'apprentissage visé.

* Le partage est la communication de la signification personnelle de l'apprentissage visé.

Durant cette phase l'enseignant se préoccupe de **confirmer** la façon dont l'élève s'approprie l'apprentissage et la valeur qu'il lui accorde.

Activité 6-a) Sous-niveau : Renforcement

(6 pér.)

But : Permettre à l'élève de consolider sa compétence de la lecture survol en planifiant un exercice, en réalisant un exercice (déroulement) et en portant un jugement sur sa performance (évaluation).

Que veut dire « planification d'un exercice » ?

Que veut dire « déroulement d'un exercice » ?

Que veut dire « évaluation d'un exercice » ?

Synthèse**Planification d'un exercice :**

Titre de l'exercice choisi : _____

Matériel nécessaire : _____

Objectifs poursuivis (1 ou 2) : (*c'est le pourquoi*) _____**Déroulement d'un exercice :**

Écrire en lecture survol les 4 étapes à suivre :

Quoi ? (qu'est-ce que c'est ?) _____

Pourquoi ? (qu'est-ce que ça donne ?) _____

Quand ? (quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?) _____

Comment ? (quelle est la procédure ?) _____

Lecture survol

Les pumas

En haut d'un rocher, deux jeunes pumas se disputent la même proie. Ils ont vu un étrange animal cheminer lentement vers le rocher en grignotant des touffes d'herbe tendre. C'est à qui sauterait dessus en premier pour prouver à leur mère qu'ils sont de vrais chasseurs. Bon d'accord, vas-y, dit un des pumas à son frère. Mais attends qu'il soit plus près pour être certain de le capturer. Prépare-toi à sauter.

Les jeunes cougar sont tellement occupés à suivre les mouvements de leur proie qu'ils n'entendent pas leur mère arriver à pas feutrés. Que faites-vous? demande-t-elle. Surpris, les petits pumas sursautent : Regarde ce gros animal, je vais lui sauter

dessus! gronde le plus hardi des deux en s'adressant à sa mère. Je suis sûr de ne pas le manquer, il va lentement, ajoute-t-il. Ne fais pas ça! s'écrie la mère. C'est un porc-épic!

Du bout de la patte, la mère pousse un caillou qui tombe tout près du porc-épic. Alarmé, l'animal se transforme aussitôt en une boule d'épines. Nos deux jeunes pumas restent muets de surprise. Si tu avais sauté sur le porc-épic, explique la mère à son hardi rejeton, tu serais couvert d'aiguilles raides et pointues. Elles sont très difficiles à enlever et c'est très douloureux. Lorsque les pointes se cassent, l'extrémité rentre dans la peau. Ne vous attaquez jamais à cet animal, gronde-t-elle à ses deux rejetons. C'est une chance que je sois arrivée au bon moment. Les deux jeunes pumas descendirent du rocher et suivirent prudemment leur mère, heureux de la leçon.

Est-ce que je me sens compétent lorsque je fais de la lecture survol

(cochez une ligne seulement)



Je me sens très compétent lorsque je fais de la lecture survol.



Je me sens compétent lorsque je fais de la lecture survol



Je me sens plus ou moins compétent lorsque je fais de la lecture survol.



Je me sens peu compétent lorsque je fais de la lecture survol.



Je me sens très peu compétent lorsque je fais de la lecture survol.

Évaluation d'un exercice :

Est-ce que l'exercice répond bien aux objectifs poursuivis ?

(cochez une ligne seulement)



L'exercice répond très bien aux objectifs poursuivis.



L'exercice répond bien aux objectifs poursuivis.
L'exercice répond plus ou moins aux objectifs poursuivis.



L'exercice répond mal aux objectifs poursuivis.



L'exercice répond très mal aux objectifs poursuivis.

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?

(cochez une ligne seulement)



J'ai eu une très bonne performance.



J'ai eu une bonne performance.



J'ai eu une performance ordinaire.



Je n'ai pas eu une bonne performance.



J'ai eu une très mauvaise performance.

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que



J'ai aimé cette activité parce que



J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 6-b) Sous-niveau : Renforcement

But : Permettre à l'élève de consolider sa compétence de la lecture segmentée en planifiant un exercice, en réalisant un exercice (déroulement) et en portant un jugement sur sa performance (évaluation).

Que veut dire « planification d'un exercice » ?

Que veut dire « déroulement d'un exercice » ?

Que veut dire « évaluation d'un exercice » ?

Synthèse

Planification d'un exercice :

Titre de l'exercice choisi : _____

Matériel nécessaire : _____

Objectifs poursuivis (1 ou 2) : (c'est le pourquoi) _____

Déroulement d'un exercice :

Écrire en lecture survol les 4 étapes à suivre :

Quoi ? (qu'est-ce que c'est?) _____

Pourquoi ? (qu'est-ce que ça donne?) _____

Quand ? (quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?) _____

Comment ? (quelle est la procédure?) _____

Lecture segmentée

L'écureuil est d'une couleur unie. Il est entièrement noir, roux ou gris. Sa queue est grosse et belle. Certains écureuils habitent des trous dans les arbres. D'autres construisent leur nid dans la fourche d'une branche.

Une petite fille avait un oiseau qu'elle aimait beaucoup. Un matin, la petite fille retrouve son oiseau en boule au fond de la cage. « Papa, maman, mon oiseau ! Il ne bouge plus! Il ne respire plus! » La petite prend l'oiseau et le colle contre sa figure. Des larmes coulent sur ses joues. C'est terminé pour lui. Pauvre Bel-Oiseau...

	Correct	Incorrect
Certains écureuils / habitent / des trous dans les arbres.	_____	_____
Une fois son repas terminé, / les autres loups / peuvent se nourrir.	_____	_____
Les cougar sont / occupés à suivre leur proie.	_____	_____
Elle décide / de rentrer toute / seule à la maison.	_____	_____
La femelle sort de la tanière pour se dégourdir les pattes.	_____	_____

Est-ce que je me sens compétent lorsque je fais de la lecture segmentée?

(cochez une ligne seulement)

 Je me sens très compétent lorsque je fais de la lecture segmentée.

 Je me sens compétent lorsque je fais de la lecture segmentée

 Je me sens plus ou moins compétent lorsque je fais de la lecture segmentée.

 Je me sens peu compétent lorsque je fais de la lecture segmentée.

 Je me sens très peu compétent lorsque je fais de la lecture segmentée.

Évaluation d'un exercice :

Est-ce que l'exercice répond bien aux objectifs poursuivis ?

(cochez une ligne seulement)

 L'exercice répond très bien aux objectifs poursuivis.

 L'exercice répond bien aux objectifs poursuivis.

 L'exercice répond plus ou moins aux objectifs poursuivis.

 L'exercice répond mal aux objectifs poursuivis.

 L'exercice répond très mal aux objectifs poursuivis.

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?

(cochez une ligne seulement)

 J'ai eu une très bonne performance. _____

 J'ai eu une bonne performance. _____

☹ J'ai eu une performance ordinaire. _____

☹ Je n'ai pas eu une bonne performance. _____

☹ J'ai eu une très mauvaise performance. _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 6-c) Sous-niveau : Renforcement

But : Permettre à l'élève de consolider sa compétence en lecture à relais en planifiant un exercice, en réalisant un exercice (déroulement) et en portant un jugement sur sa performance (évaluation).

Que veut dire « planification d'un exercice » ?

Que veut dire « déroulement d'un exercice » ?

Que veut dire « évaluation d'un exercice » ?

Synthèse

Planification d'un exercice :

Titre de l'exercice choisi : _____

Matériel nécessaire : _____

Objectifs poursuivis (1 ou 2) : (c'est le pourquoi) _____

Déroulement d'un exercice :

Écrire en lecture survol les 4 étapes à suivre :

Quoi ? (qu'est-ce que c'est?) _____

Pourquoi ? (qu'est-ce que ça donne?) _____

Quand ? (quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?)

Comment ? (quelle est la procédure?)

Lecture à relais

Bel-Oiseau

Une petite fille avait un oiseau qu'elle aimait beaucoup. Un matin, la petite fille retrouve son oiseau en boule au fond de la cage. « Papa, maman, mon oiseau ! Il ne bouge plus! Il ne respire plus! » La petite prend l'oiseau et le colle contre sa figure. Des larmes coulent sur ses joues. C'est terminé pour lui. Pauvre Bel-Oiseau...

La pauvre petite met l'oiseau dans une jolie petite boîte. Puis, avec ses amis, elle va l'enterrer dans le jardin derrière la maison. Ils font une croix et mettent des fleurs. Plus tard, les amis de la petite fille l'invitent à jouer. Elle ne veut pas y aller, elle n'a pas le goût de jouer. Elle décide de rentrer toute seule à la maison.

Au dîner, elle repousse son assiette à la première bouchée. Le soir, elle ne peut pas dormir. Elle a trop pleuré, elle ferme les yeux et appelle son oiseau : Bel-Oiseau! Bel-Oiseau! Et le voilà qui arrive dans sa chambre. Il vole. La petite fille tend le bras. Il vient sur sa main. Il monte sur son épaule. Il lui mordille l'oreille. Elle le revoit dans la cuisine. Il vient de se poser sur le bord de son assiette. Il picore son pain. Ainsi, la petite fille s'endort en jouant avec son oiseau. Et, tous les soirs, avant de s'endormir, elle appelle son oiseau. Il est toujours là.

Est-ce que je me sens compétent lorsque je fais de la lecture à relais ?

(cochez une ligne seulement)

 Je me sens très compétent lorsque je fais de la lecture à relais. _____

 Je me sens compétent lorsque je fais de la lecture à relais. _____

 Je me sens plus ou moins compétent lorsque je fais de la lecture à relais. _____

 Je me sens peu compétent lorsque je fais de la lecture à relais. _____

 Je me sens très peu compétent lorsque je fais de la lecture à relais. _____

Évaluation d'un exercice :

Est-ce que l'exercice répond bien aux objectifs poursuivis ?

(cochez une ligne seulement)

 L'exercice répond très bien aux objectifs poursuivis. _____

 L'exercice répond bien aux objectifs poursuivis. _____

 L'exercice répond plus ou moins aux objectifs poursuivis. _____

 L'exercice répond mal aux objectifs poursuivis. _____

 L'exercice répond très mal aux objectifs poursuivis. _____

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?

(cochez une ligne seulement)

 J'ai eu une très bonne performance. _____

 J'ai eu une bonne performance. _____

 J'ai eu une performance ordinaire. _____

 Je n'ai pas eu une bonne performance. _____

 J'ai eu une très mauvaise performance. _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 6-d) Sous-niveau : Renforcement

But : Permettre à l'élève de consolider sa compétence d'identification de référents en lecture en planifiant un exercice, en réalisant un exercice (déroulement) et en portant un jugement sur sa performance (évaluation).

Que veut dire « planification d'un exercice » ?

Que veut dire « déroulement d'un exercice » ?

Que veut dire « évaluation d'un exercice » ?

Synthèse

Planification d'un exercice :

Titre de l'exercice choisi : _____

Matériel nécessaire : _____

Objectifs poursuivis (1 ou 2) : *(c'est le pourquoi)* _____

Déroulement d'un exercice :

Écrire les 4 étapes à suivre :

Quoi ? *(qu'est-ce que c'est?)* _____

Pourquoi ? *(qu'est-ce que ça donne?)* _____

Quand ? (*quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?*) _____

Comment ? (*quelle est la procédure ?*) _____

Identification de référents – consignes à l'élève

Lis chaque petit paragraphe. Trouve les référents. Tu peux entourer au crayon les référents et les mots (groupe de mots) qui sont remplacés. Tu peux faire une flèche du référent vers le mot qui est remplacé. Réponds ensuite aux courtes questions à la fin de chaque paragraphe.

Un vieux caribou malade court moins vite que les autres. Il reste à la traîne du troupeau. Il s'essouffle et trébuche. Le chef lui saute sur le dos. Les autres loups le harcèlent, le mordent. Le vieux caribou succombe rapidement. Le chef mange le premier. Une fois son repas terminé, les autres loups peuvent se nourrir.

Qui demeure à la traîne du troupeau ? _____

Qui s'essouffle et trébuche ? _____

Le repas de qui est terminé ? _____

Steve et Marie vont au cinéma voir un nouveau film de science-fiction. Elle achète du pop-corn et, pendant ce temps, il va choisir deux fauteuils dans la salle. La salle est presque pleine et une employée du cinéma se dirige vers lui. Elle lui indique l'endroit où il y a encore de la place.

Qui va au cinéma ? _____

Qui achète le pop-corn ? _____

Qui choisit les fauteuils ? _____

Qui aide à trouver les fauteuils ? _____

Est-ce que je me sens compétent lorsque j'identifie des référents en lecture?

(cochez une ligne seulement)



Je me sens très compétent lorsque je fais de l'identification de référents



Je me sens compétent lorsque je fais de l'identification de référents



Je me sens + ou - compétent lorsque je fais de l'identification de référents



Je me sens peu compétent lorsque je fais de l'identification de référents



Je me sens très peu compétent lorsque je fais de l'identification de référents

Évaluation d'un exercice :**Est-ce que l'exercice répond bien aux objectifs poursuivis ?**

(cochez une ligne seulement)



L'exercice répond très bien aux objectifs poursuivis. _____



L'exercice répond bien aux objectifs poursuivis. _____



L'exercice répond plus ou moins aux objectifs poursuivis.



L'exercice répond mal aux objectifs poursuivis. _____



L'exercice répond très mal aux objectifs poursuivis. _____

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?

(cochez une ligne seulement)



J'ai eu une très bonne performance. _____



J'ai eu une bonne performance. _____



J'ai eu une performance ordinaire. _____

☹ Je n'ai pas eu une bonne performance. _____

☹ J'ai eu une très mauvaise performance. _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 6-e) Sous-niveau : Renforcement

But : Permettre à l'élève de consolider sa compétence sur les connecteurs en lecture en planifiant un exercice, en réalisant un exercice (déroulement) et en portant un jugement sur sa performance (évaluation).

Que veut dire « planification d'un exercice » ?

Que veut dire « déroulement d'un exercice » ?

Que veut dire « évaluation d'un exercice » ?

Synthèse

Planification d'un exercice :

Titre de l'exercice choisi : _____

Matériel nécessaire : _____

Objectifs poursuivis (1 ou 2) : (*c'est le pourquoi*) _____

Déroulement d'un exercice :

Écrire en lecture survol les 4 étapes à suivre :

Quoi ? (*qu'est-ce que c'est ?*) _____

Pourquoi ? (*qu'est-ce que ça donne ?*) _____

Quand ? (*quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?*) _____

Comment ? (*quelle est la procédure ?*) _____

TABLEAU

CLASSIFICATION DES CONNECTEURS

TYPE DE CONNECTEUR	EXEMPLES
Addition	et, avec, également, de plus, ainsi que, de même que

Disjonction	ou , ou bien, soit, tantôt
Temps	avant, lorsque, quand, après, depuis , avant que, premièrement, deuxièmement, pendant, maintenant, toujours, ensuite, dès que, finalement, durant, ...
Lieu	devant, derrière, au-dessus, au-dessous
Cause	car, parce que, puisque , effectivement, grâce à, à cause de
Conséquence	alors, donc, aussi , par conséquent, de sorte que, c'est pourquoi, à tel point que, ...
Comparaison	comme, tandis que, mais , plus que, moins que, autant que, ainsi que, comparativement, de même que,...
Opposition	malgré, cependant , par contre, pourtant, tandis que, toutefois, néanmoins, d'ailleurs, sinon, sauf que, excepté que, bien que, au contraire, ...
But	pour, afin que,...

Complète les phrases suivantes en utilisant un bon connecteur

(cherche dans les mots en **caractère gras** du tableau « Classification des connecteurs »)

1. J'achète au Marché _____ les produits alimentaires sont frais.
2. J'ai joué aux cartes _____ mon oncle.
3. Mon frère fait de la planche à roulettes _____ il a 8 ans.
4. Ma plante est fanée _____ je lui donne de l'eau.
5. Le pâtissier fait du pain _____ la chaleur.
6. Le garagiste répond au téléphone _____ il écrit la facture du client .
7. Les gars de mon équipe sont allés manger de la crème glacée _____ après le hockey.
8. Je ramasse les feuilles dehors _____ il ne vente pas.

9. J'ai fini mes devoirs _____ je peux jouer dehors.

10. J'écoute de la musique _____ je mange de la pizza.

Est-ce que je me sens compétent lorsque j'identifie le bon connecteur en lecture?

(cochez une ligne seulement)



Je me sens très compétent lorsque je fais de l'identification de référents



Je me sens compétent lorsque je fais de l'identification de référents



Je me sens + ou - compétent lorsque je fais de l'identification de référents



Je me sens peu compétent lorsque je fais de l'identification de référents



Je me sens très peu compétent lorsque je fais de l'identification de référents

Évaluation d'un exercice :

Est-ce que l'exercice répond bien aux objectifs poursuivis ?

(cochez une ligne seulement)



L'exercice répond très bien aux objectifs poursuivis. _____



L'exercice répond bien aux objectifs poursuivis. _____



L'exercice répond plus ou moins aux objectifs poursuivis.



L'exercice répond mal aux objectifs poursuivis. _____



L'exercice répond très mal aux objectifs poursuivis. _____

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?

(cochez une ligne seulement)

- 😊 J'ai eu une très bonne performance. _____
- 🙂 J'ai eu une bonne performance. _____
- 😐 J'ai eu une performance ordinaire. _____
- ☹️ Je n'ai pas eu une bonne performance. _____
- ☹️ J'ai eu une très mauvaise performance. _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

- 😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____
- 🙂 J'ai aimé cette activité parce que _____
- 😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____
- ☹️ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____
- ☹️ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 6-f) Sous-niveau : Renforcement

But : Permettre à l'élève de consolider sa compétence d'inférer une information en lecture en planifiant un exercice, en réalisant un exercice (déroulement) et en portant un jugement sur sa performance (évaluation).

Que veut dire « planification d'un exercice » ?

Que veut dire « déroulement d'un exercice » ?

Que veut dire « évaluation d'un exercice » ?

Synthèse

Planification d'un exercice :

Titre de l'exercice choisi : _____

Matériel nécessaire : _____

Objectifs poursuivis (1 ou 2) : *(c'est le pourquoi)* _____

Déroulement d'un exercice :

Écrire en lecture survol les 4 étapes à suivre :

Quoi ? *(qu'est-ce que c'est?)* _____

Pourquoi ? *(qu'est-ce que ça donne?)* _____

Quand ? *(quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?)* _____

Comment ? *(quelle est la procédure?)* _____

Répond aux questions des phrases suivantes en inférant l'information implicite (cachée)

1. Il avait les mains crispées, la figure toute rouge et grimaçante.

Quel sentiment a-t-il ? _____

2. Il applaudissait et riait tout à la fois.

Quel sentiment a-t-il ? _____

3. Une larme se mit à couler le long de sa joue, le silence était lourd de conséquences.

Quel sentiment a-t-il ? _____

4. Il avait envie de l'embrasser et de la serrer dans ses bras.

Quel sentiment a-t-il ? _____

5. Ses yeux lançaient des éclairs, c'était évident qu'il le détestait.

Quel sentiment a-t-il ? _____

6. Michael avait le côté de la figure enflé et sa dent lui faisait mal.

Quelle est la solution ? _____

7. Il était sur l'accotement avec un pneu crevé.

Quelle est la solution ? _____

8. Il avait mal au ventre, il sentait qu'il aurait la diarrhée.

Quelle est la solution ? _____

9. L'indicateur d'essence de l'auto était au plus bas.

Quelle est la solution ? _____

10. Je ne veux plus me faire chicaner pour mes devoirs pas faits.

Quelle est la solution ? _____

11. Luc et Kevin sont toujours ensemble.

Quel sentiment a-t-il ? _____

12. L'auto de mon père prend un temps énorme à arrêter.

Quelle est la solution ? _____

13. Sébastien a remis le portefeuille qu'il a trouvé à sa propriétaire

Quel sentiment a-t-il ? _____

14. Mon frère est malade et mes parents ne savent plus quoi faire.

Quelle est la solution ? _____

15. Jean ridiculise le nouveau manteau de Marc.

Quel sentiment a-t-il ? _____

Est-ce que je me sens compétent lorsque j'infère une information en lecture?

(cochez une ligne seulement)

 Je me sens très compétent lorsque j'infère une information en lecture. _____

 Je me sens compétent lorsque j'infère une information en lecture. _____

 Je me sens + ou - compétent lorsque j'infère une information en lecture. _____

 Je me sens peu compétent lorsque j'infère une information en lecture. _____

 Je me sens très peu compétent lorsque j'infère une information en lecture. _____

Évaluation d'un exercice :

Est-ce que l'exercice répond bien aux objectifs poursuivis ?

(cochez une ligne seulement)

 L'exercice répond très bien aux objectifs poursuivis. _____

 L'exercice répond bien aux objectifs poursuivis. _____

 L'exercice répond plus ou moins aux objectifs poursuivis. _____

 L'exercice répond mal aux objectifs poursuivis. _____

 L'exercice répond très mal aux objectifs poursuivis. _____

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?

(cochez une ligne seulement)

 J'ai eu une très bonne performance. _____

 J'ai eu une bonne performance. _____

 J'ai eu une performance ordinaire. _____

 Je n'ai pas eu une bonne performance. _____

 J'ai eu une très mauvaise performance. _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

😞 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 7-a) Sous-niveau : Émotion

(3 pér.)

But : Permettre à l'élève de clarifier la valeur et la signification personnelle de l'apprentissage du développement de compétence en lecture.

Synthèse

Es-tu satisfait de tes progrès réalisés en lecture depuis le début du programme d'activités: (cochez une seule ligne)

😊 Je suis très satisfait de mes progrès. _____

😊 Je suis satisfait de mes progrès. _____

😐 Je suis plus ou moins satisfait de mes progrès. _____

😞 Je suis peu satisfait de mes progrès. _____

☹ Je ne suis pas du tout satisfait de mes progrès. _____

Est-ce que lire est plus satisfaisant pour toi maintenant :

(cochez une seule ligne)

- Lire est beaucoup plus satisfaisant maintenant. _____
 Lire est plus satisfaisant maintenant. _____
 Lire n'est pas plus satisfaisant maintenant. _____
 Lire est moins satisfaisant maintenant. _____
 Lire est beaucoup moins satisfaisant maintenant. _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

- J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 7-b) Sous-niveau : Émotion

But : Permettre à l'élève de clarifier la valeur et la signification personnelle de l'apprentissage du développement de compétence en lecture.

Synthèse

L'élève répond individuellement aux 3 questions suivantes dans son cahier d'activités :

Est-ce que j'apprécie davantage la lecture maintenant ?

Actuellement, qu'est-ce qui est important pour moi dans mes apprentissages en lecture? _____

Qu'est-ce qui me donne le plus de satisfaction dans mes apprentissages en lecture ? _____



Suite à la discussion en groupe, l'élève répond aux questions suivantes :

Qu'est-ce que je retiens de cet échange ? _____

As-tu l'impression que tu abordes la lecture d'une manière différente d'avant ?

Pourquoi? _____

Durant la discussion, quel avis a été dit qui possède une signification importante pour toi par rapport à l'apprentissage de la lecture ? _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

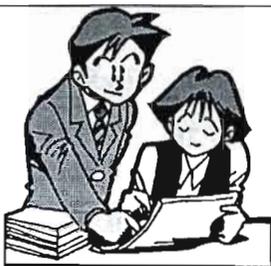
😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

🙂 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹️ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 8-a) Sous-niveau : Personnalisation

(6 pér.)

But : Permettre à l'élève de réaliser un apprentissage en lecture survol tout en manifestant de la confiance dans sa façon de faire.

Synthèse

L'enseignante complète le portfolio en rapport avec l'activité.

Lecture survol :

Quoi ? (*qu'est-ce que c'est ?*) _____

Pourquoi ? (*qu'est-ce que ça donne ?*) _____

Quand ? (*quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?*) _____

Comment ? (*quelle est la procédure ?*) _____

--

La première neige

Ce matin, Jasmin s'éveille tout excité. Il a regardé dehors et tout est blanc. Sans perdre une seconde, il se rend directement dans la chambre de Steven, son grand-frère. Tout excité, Jasmin lui demande veut aller dehors comme il l'avait promis.

Couché dans son lit, Steven ouvre un œil. Steven n'a pas le temps de répondre qu'il est d'accord que, déjà le petit Jasmin s'habille pour jouer dehors. Enfin, Steven sort dehors dans la première neige de l'année. Il regarde de ses yeux encore endormis. Le ciel nuageux diminue l'intense clarté qui se reflète sur la neige. Il regarde son petit frère jouer près du hangar dont les fenêtres sont toutes givrées. Soudain, Steven se fige et appelle doucement Jasmin :
-Regarde Jasmin, tourne-toi doucement. Derrière-toi, vers le petit bois, il y a un chevreuil ! ...

Malgré les conseils de son frère, le petit Jasmin se retourne comme une toupie. Le mouvement rapide a pour effet d'effrayer le chevreuil qui lève la tête brusquement provoquant la chute d'un des bois qu'il porte au sommet de sa tête. Le petit Jasmin n'en croit pas ses yeux. Il a eu le temps de voir ce qu'il prend pour un drame.

-Eh, Steven, le chevreuil s'est blessé à la tête ! Son panache s'est cassé. Il faut faire quelque chose.

Aussitôt, le petit Jasmin court, ramasse le bois du chevreuil tombé par terre et tente de poursuivre le jeune cerf qui s'enfuit en bondissant au travers des arbres. Jasmin fait quelques pas mais les branches des arbres chargées de neige ne demandent pas mieux que de se débarrasser de leur poids gênant. Jasmin se retrouve alors comme un véritable bonhomme de neige.

-Laisse-le faire, dit Steven. Il ne mourra pas. Je ne t'ai pas déjà dit que les chevreuils avaient des bois qui repoussent à chaque été et tombent à la fin de l'automne.

-Alors, c'est normal, réplique le petit Jasmin.

-Bien sûr ! Tu peux même le garder en souvenir. Allez, viens, je vais secouer ton habit de neige. Tu ressembles à Milou comme ça. Ensuite, on ira montrer ton trophée à la maison.

Les deux frères s'en retournent. Jasmin en aura long à raconter sur cette aventure de la première bordée de neige.

Au terme de cet apprentissage, je trouve que j'ai réalisé cet exercice de lecture survol de façon: **(cochez une seule réponse)**

- _____ **Très facile**
 _____ **Facile**
 _____ **Légère difficulté**
 _____ **Difficile**
 _____ **Très difficile**

Au terme de cet apprentissage, je trouve que je serais en mesure de compléter un nouvel exercice de lecture survol de façon : (cochez une seule réponse)

- _____ Très confiante
 _____ Confiante
 _____ Avec un peu d'aide
 _____ Avec beaucoup d'aide
 _____ je serais incapable

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?
 (cochez une ligne seulement)

-  J'ai eu une très bonne performance. _____
 J'ai eu une bonne performance. _____
 J'ai eu une performance ordinaire. _____
 Je n'ai pas eu une bonne performance. _____
 J'ai eu une très mauvaise performance _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

-  J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 8-b) Sous-niveau : Personnalisation

But : Permettre à l'élève de réaliser un apprentissage de lecture segmentée tout en manifestant de la confiance dans sa façon de faire.

Synthèse

L'enseignante complète le portfolio en rapport avec l'activité.

Lecture segmentée :

Quoi ? (*qu'est-ce que c'est ?*) _____

Pourquoi ? (*qu'est-ce que ça donne ?*) _____

Quand ? (*quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?*) _____

Comment ? (*quelle est la procédure ?*) _____

L'écureuil se nourrit de différentes sortes de noix. Il aime les glands, les noisettes, les amandes. Il aime aussi beaucoup les arachides et les graines de tournesol. Il mange aussi les bourgeons et les fruits qui poussent aux branches des arbres.

Malgré les conseils de son frère, le petit Jasmin se retourne comme une toupie. Le mouvement rapide a pour effet d'effrayer le chevreuil qui lève la tête brusquement provoquant la chute d'un des bois qu'il porte au sommet de sa tête. Le petit Jasmin n'en croit pas ses yeux. Il a eu le temps de voir ce qu'il prend pour un drame.

	Correct	Incorrect
J'apprends / à développer mes / compétences en / lecture.	_____	_____
Mon oncle / m'a montré à réparer / mon pneu de bicyclette.	_____	_____
J'aime manger / de la pizza aux champignons.	_____	_____
Ma maison / est / bleue, / celle-ci / est / blanche et verte.	_____	_____
J'ai mangé / du spaghetti. / Mon gilet / est taché / de sauce.	_____	_____
Le jardin est / rempli de mauvaises / herbes.	_____	_____

Au terme de cet apprentissage, je trouve que j'ai réalisé cet exercice de lecture segmentée de façon: (cochez une seule réponse)

- _____ Très facile
 _____ Facile
 _____ Légère difficulté
 _____ Difficile
 _____ Très difficile

Au terme de cet apprentissage, je trouve que je serais en mesure de compléter un nouvel exercice de lecture segmentée de façon : (cochez une seule réponse)

- _____ Très confiante
 _____ Confiante

_____ Avec un peu d'aide

_____ Avec beaucoup d'aide

_____ Je serais incapable

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?

(cochez une ligne seulement)



J'ai eu une très bonne performance. _____



J'ai eu une bonne performance. _____



J'ai eu une performance ordinaire. _____



Je n'ai pas eu une bonne performance. _____



J'ai eu une très mauvaise performance _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____



J'ai aimé cette activité parce que _____



J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 8-c) Sous-niveau : Personnalisation

But : Permettre à l'élève de réaliser un apprentissage en lecture à relais tout en manifestant de la confiance dans sa façon de faire.

Synthèse

L'enseignante complète le portfolio en rapport avec l'activité.

Lecture à relais :

Quoi ? (*qu'est-ce que c'est ?*) _____

Pourquoi ? (*qu'est-ce que ça donne ?*) _____

Quand ? (*quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?*) _____

Comment ? (*quelle est la procédure ?*) _____

Les loups

Dans la forêt, on entend des hurlements. C'est le signal du rassemblement des loups. Les loups se suivent dans le sentier. Le chef est toujours en avant de la file. Il a les oreilles droites et la queue en l'air. Les autres loups le suivent la queue basse en signe de soumission. Souvent le chef s'arrête pour uriner. C'est pour indiquer aux autres les limites du territoire de la meute.

Tout à coup, le chef aperçoit un troupeau de caribous. Une longue course commence. Cette fois, la meute a de la chance. Un vieux caribou malade court moins vite que les autres. Il reste à la traîne du troupeau. Il s'essouffle et trébuche. Le chef lui saute sur

le dos. Les autres loups le harcèlent, le mordent. Le vieux caribou succombe rapidement. Le chef mange le premier. Une fois son repas terminé, les autres loups peuvent se nourrir. Des morceaux de chair juteuse seront rapportés à la louve qui s'occupe des jeunes louveteaux dans sa tanière. Les jeunes louveteaux sont trop jeunes pour s'éloigner de la tanière. Ils commencent à peine à pointer leur museau en dehors de leur tanière. Le chef arrive pour nourrir sa compagne. Après avoir bien manger, la femelle sort de la tanière pour se dégourdir les pattes. Pendant ce temps, les petits tentent de tirailler avec leurs petites dents sur un morceau de caribou sous l'œil attentif du chef de meute. Dans quelques semaines, les petits devront à leur tour suivre la meute, obéir au chef et trouver leur nourriture.

Au terme de cet apprentissage, je trouve que j'ai réalisé cet exercice de lecture à relais de façon:

(cochez une seule réponse)

- _____ Très facile
 _____ Facile
 _____ Légère difficulté
 _____ Difficile
 _____ Très difficile

Au terme de cet apprentissage, je trouve que je serais en mesure de compléter un nouvel exercice de lecture à relais de façon :

(cochez une seule réponse)

- _____ Très confiante
 _____ Confiante
 _____ Avec un peu d'aide
 _____ Avec beaucoup d'aide
 _____ Je serais incapable

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?

(cochez une ligne seulement)



J'ai eu une très bonne performance. _____



J'ai eu une bonne performance. _____

- ☹ J'ai eu une performance ordinaire. _____
- ☹ Je n'ai pas eu une bonne performance. _____
- ☹ J'ai eu une très mauvaise performance _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

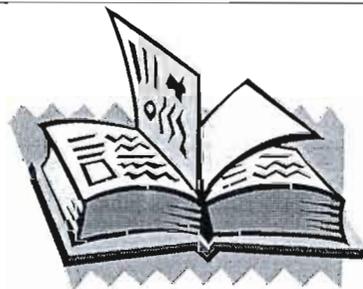
- 😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

- 😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

- ☹ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

- ☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

- ☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 8-d) Sous-niveau : Personnalisation

But : Permettre à l'élève de réaliser un apprentissage d'identification de référents en lecture tout en manifestant de la confiance dans sa façon de faire.

Synthèse

Synthèse**Identification de référents :**

Quoi ? (*qu'est-ce que c'est ?*) _____

Pourquoi ? (*qu'est-ce que ça donne ?*) _____

Quand ? (*quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?*) _____

Comment ? (*quelle est la procédure ?*) _____

Identification de référents – consignes à l'élève

Lis paragraphe suivant. Trouve les référents. Tu peux entourer au crayon les référents et les mots (groupe de mots) qui sont remplacés. Tu peux faire une flèche du référent vers le mot qui est remplacé. Réponds ensuite aux courtes questions à la fin de chaque paragraphe

Mon grand-père a habité toute sa vie dans une vieille maison en pierre. Cette habitation avait été construite par son propre père. Il la lui avait vendue lorsqu'il s'était marié. Lorsque le père de mon père est mort, c'est mon père qui en a hérité. Aujourd'hui, je l'habite avec mon père.

Qui a été le premier propriétaire de cette maison? _____

Qui a construit cette maison? _____

Qui a acheté cette maison? _____

Qui a vendu cette maison? _____

Qui habite aujourd'hui cette maison? _____

Qui a hérité de cette maison? _____

Au terme de cet apprentissage, je trouve que j'ai réalisé cet exercice d'identification de référents de façon: (cochez une seule réponse)

- _____ Très facile
 _____ Facile
 _____ Légère difficulté
 _____ Difficile
 _____ Très difficile

Au terme de cet apprentissage, je trouve que je serais en mesure de compléter un nouvel exercice d'identification de référents de façon : (cochez une seule réponse)

- _____ Très confiante
 _____ Confiante
 _____ Avec un peu d'aide
 _____ Avec beaucoup d'aide
 _____ je serais incapable

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?

(cochez une ligne seulement)

-  J'ai eu une très bonne performance. _____
-  J'ai eu une bonne performance. _____
-  J'ai eu une performance ordinaire. _____
-  Je n'ai pas eu une bonne performance. _____
-  J'ai eu une très mauvaise performance _____

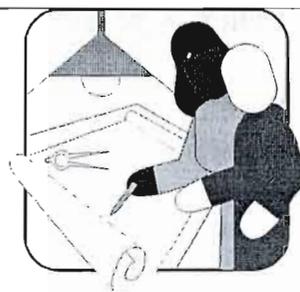
Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

-  J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____
- _____
-  J'ai aimé cette activité parce que _____
- _____

☹ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 8-e) Sous-niveau : Personnalisation

But : Permettre à l'élève de réaliser un apprentissage sur les connecteurs en lecture tout en manifestant de la confiance dans sa façon de faire.

Synthèse

Connecteurs :

Quoi ? (*qu'est-ce que c'est ?*) _____

Pourquoi ? (*qu'est-ce que ça donne ?*) _____

Quand ? (*les conditions d'applications de l'exercice ?*) _____

Comment ? (*quelle est la procédure ?*) _____

TABLEAU : CLASSIFICATION DES CONNECTEURS	
TYPE DE CONNECTEUR	EXEMPLES
Addition	et, avec , également, de plus, ainsi que, de même que
Disjonction	ou , ou bien, soit, tantôt
Temps	avant, lorsque, quand, après, depuis , avant que, premièrement, pendant, maintenant, toujours, ensuite, dès que, finalement, durant, ...
Lieu	devant, derrière, au-dessus, au-dessous
Cause	car, parce que, puisque , effectivement, grâce à, à cause de
Conséquence	alors, donc, aussi , par conséquent, de sorte que, c'est pourquoi, à tel point que, ...
Comparaison	comme, tandis que, mais , plus que, moins que, autant que, ainsi que, comparativement, de même que, ...
Opposition	malgré, cependant , par contre, pourtant, tandis que, toutefois, néanmoins, d'ailleurs, sinon, sauf que, excepté que, bien que, au contraire, ...
But	pour, afin que, ...

<p>Les connecteurs</p> <p>Complète les phrases suivantes en utilisant un bon connecteur (utilise les mots en caractère gras du tableau « Classification des connecteurs »)</p> <p>1. Je dépose mon argent à la caisse scolaire _____ mon arrivée à l'école.</p> <p>2. Tu me donnes ton stylo _____ ton crayon.</p> <p>3. Je me brosse les dents _____ avoir bien mangé.</p> <p>4. Je mange la soupe _____ le dessert.</p> <p>5. J'essuie mes mains _____ je veux les garder propres.</p>

6. Il mange du spaghetti _____ un vrai italien.
7. Je n'aime pas le piment dans la pizza, _____ je les enlève avant de manger .
8. Jasmine, Lucie _____ Virginie aiment jouer ensemble.
9. L'ordinateur est facile d'utilisation _____ on a reçu les bonnes explications.
10. J'aime travailler _____ mon frère.

Au terme de cet apprentissage, je trouve que j'ai réalisé cet exercice sur les connecteurs de façon: (cochez une seule réponse)

- _____ Très facile
- _____ Facile
- _____ Légère difficulté
- _____ Difficile
- _____ Très difficile

Au terme de cet apprentissage, je trouve que je serais en mesure de compléter un nouvel exercice sur les connecteurs de façon : (cochez une seule réponse)

- _____ Très confiante
- _____ Confiante
- _____ Avec un peu d'aide
- _____ Avec beaucoup d'aide
- _____ Je serais incapable

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?
(cochez une ligne seulement)

-  J'ai eu une très bonne performance. _____
-  J'ai eu une bonne performance. _____

☹ J'ai eu une performance ordinaire. _____

☹ Je n'ai pas eu une bonne performance. _____

☹ J'ai eu une très mauvaise performance _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 8-f) Sous-niveau : Personnalisation

But : Permettre à l'élève de réaliser un apprentissage d'inférer une information en lecture tout en manifestant de la confiance dans sa façon de faire .

Synthèse

Inférer une information :

Quoi ? (*qu'est-ce que c'est ?*) _____

Pourquoi ? (*qu'est-ce que ça donne ?*) _____

Quand ? (*quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?*) _____

Comment ? (*quelle est la procédure ?*) _____

Répond aux questions des phrases suivantes en inférant l'information implicite (cachée)

1. Keven se penche, pousse et fend l'eau de belle manière.

Que fait Keven ? _____

2. Valérie pédale comme elle ne l'avait jamais fait.

Que fait Valérie ? _____

3. L'homme étire la pâte, ajoute du pepperoni, de la sauce et du fromage.

Que fait-il ? _____

4. L'agent interpella l'automobiliste pour qu'il s'arrête.

Que fait l'agent ? _____

5. Elle se mit à écrire au tableau puis expliqua le problème aux autres.

Que fait-elle ? _____

6. Lorsque la lampe s'alluma, il faisait noir.

À quel moment cela se passe? _____

7. Il s'éveilla alors que le soleil était au zénith.

À quel moment cela se passe? _____

8. La récréation passe vite avec mes amis.

À quel moment cela se passe? _____

8. Une sonnette aiguë se mit à crier aussitôt que la fumée apparut.

Qu'est-ce que c'est? _____

9. Les passagers se laissaient conduire en regardant le paysage pendant que le mastodonte glissait sur les rails.

Qu'est-ce que c'est? _____

10. Le monstre roula longuement sur la piste lorsqu'il s'éleva finalement dans les airs.

Qu'est-ce que c'est? _____

11. Mon frère piqua un morceau de gâteau et le mit dans son assiette.

Quel instrument utilise-t-il ? _____

12. Mon père conduit prudemment sur les routes.

Qu'est-ce que c'est? _____

13. Le menuisier coupa le madrier très facilement.

Quel instrument utilise-t-il ? _____

14. J'ai mis ma souris de côté, le programme venait de s'arrêter.

Qu'est-ce que c'est? _____

15. Ma sœur le prit et ouvrit une conserve de nourriture pour le souper.

Quel instrument utilise-t-elle ? _____

Au terme de cet apprentissage, je trouve que j'ai réalisé cet exercice sur les inférences de façon: (cochez une seule réponse)

_____ Très facile

_____ Facile

_____ Légère difficulté

_____ Difficile

_____ Très difficile

Au terme de cet apprentissage, je trouve que je serais en mesure de compléter un nouvel exercice sur les inférences de façon : (cochez une seule réponse)

_____ Très confiante

_____ Confiante

_____ Avec un peu d'aide

_____ Avec beaucoup d'aide

_____ Je serais incapable

Quel jugement personnel je porte sur ma performance à cet exercice?

(cochez une ligne seulement)

☺ J'ai eu une très bonne performance. _____

😊 J'ai eu une bonne performance. _____

😐 J'ai eu une performance ordinaire. _____

☹ J'e n'ai pas eu une bonne performance. _____

☹ J'ai eu une très mauvaise performance _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

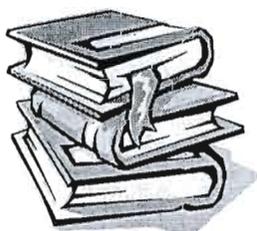
☺ J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ J'e n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ J'e n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 9-a) Sous-niveau : Partage

(2 pér.)

But : Permettre à l'élève de partager avec d'autres les changements vécus dans ses compétences en lecture et sur la valorisation de la compétence apprise.

Synthèse

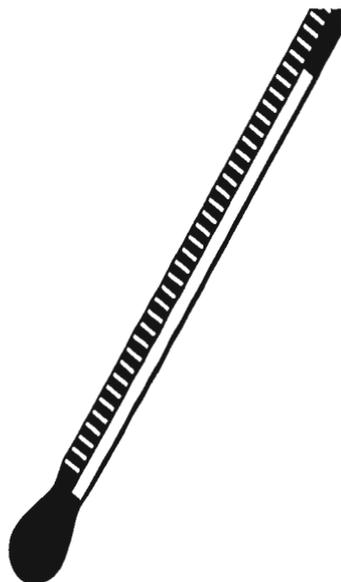
Discussion en équipe

Chef d'équipe : _____

Équipiers : _____

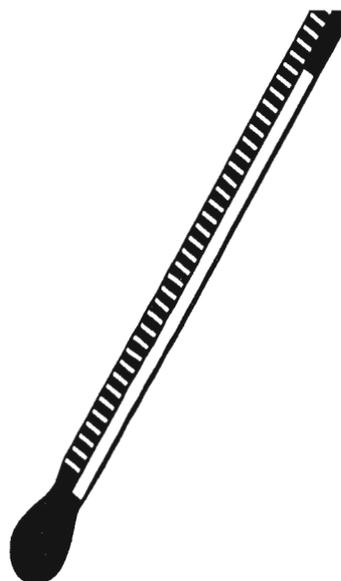
*Quel lecteur j'étais avant de débiter le programme ?**Comment je suis maintenant comme lecteur ?**Quels sont les changements les plus importants que tu as observé personnellement comme lecteur ?*

VALEUR DE LA COMPÉTENCE ACQUISE EN LECTURE SURVOL



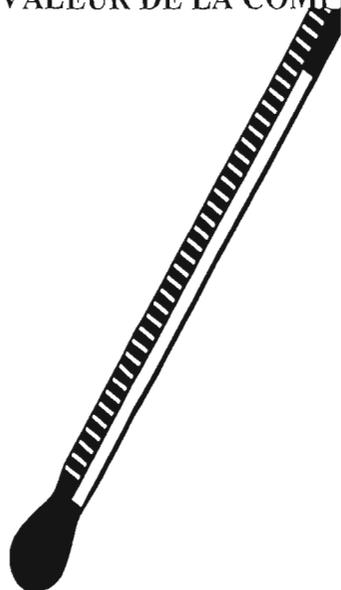
- | | |
|-------------|------------------------------|
| - Niveau 10 | très bien acquise |
| | bien acquise |
| - Niveau 5 | plus ou moins acquise |
| | peu acquise |
| - Niveau 0 | pas du tout acquise |

VALEUR DE LA COMPÉTENCE ACQUISE EN LECTURE SEGMENTÉE



- | | |
|-------------|------------------------------|
| - Niveau 10 | très bien acquise |
| | bien acquise |
| - Niveau 5 | plus ou moins acquise |
| | peu acquise |
| - Niveau 0 | pas du tout acquise |

VALEUR DE LA COMPÉTENCE ACQUISE EN LECTURE À RELAIS



- Niveau 10 **très bien acquise**

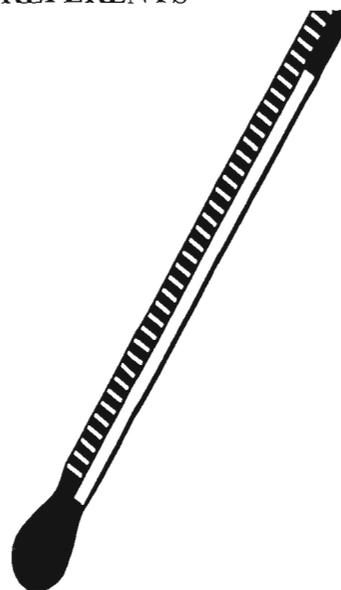
bien acquise

- Niveau 5 **plus ou moins acquise**

peu acquise

- Niveau 0 **pas du tout acquise**

VALEUR DE LA COMPÉTENCE ACQUISE EN IDENTIFICATION DE RÉFÉRENTS



- Niveau 10 **très bien acquise**

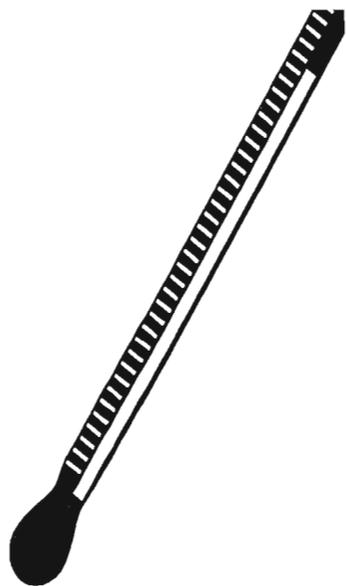
bien acquise

- Niveau 5 **plus ou moins acquise**

peu acquise

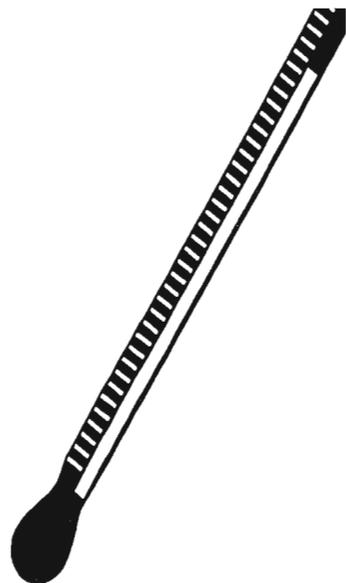
- Niveau 0 **pas du tout acquise**

VALEUR DE LA COMPÉTENCE ACQUISE AVEC LES CONNECTEURS



- Niveau 10 très bien acquise
- bien acquise
- Niveau 5 plus ou moins acquise
- peu acquise
- Niveau 0 pas du tout acquise

VALEUR DE LA COMPÉTENCE ACQUISE POUR INFÉRER UNE INFORMATION



- Niveau 10 très bien acquise
- bien acquise
- Niveau 5 plus ou moins acquise
- peu acquise
- Niveau 0 pas du tout acquise

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 9-b) Sous-niveau : Partage

But : Permettre à l'élève de partager avec d'autres les changements vécus dans ses compétences en lecture et sur l'importance d'acquérir une habitude d'agir telle que le programme d'apprentissage le montre.

Synthèse

QUESTIONNAIRE INDIVIDUEL

Tu coches une seule réponse par question :

1. Es-tu plus rapide qu'avant pour lire un texte ?

oui _____
non _____

2. Es-tu plus habile qu'avant pour comprendre une lecture ?

oui _____
non _____

3. Te trouves-tu maintenant tu es plus intéressé à ce que tu lis ?
oui _____
non _____
4. As-tu le goût d'apprendre à développer davantage tes compétences en lecture ?
oui _____
non _____
5. Lorsque tu as un texte à lire, vois-tu mieux qu'avant les situations où tu peux utiliser la stratégie de lecture survol qui te permet de développer tes compétences en lecture ?
oui _____
non _____
6. Lorsque tu as un texte à lire, vois-tu mieux qu'avant les situations où tu peux utiliser la stratégie de lecture segmentée qui te permet de développer tes compétences en lecture ?
oui _____
non _____
7. Lorsque tu as un texte à lire, vois-tu mieux qu'avant les situations où tu peux utiliser la stratégie de lecture à relais qui te permet de développer tes compétences en lecture ?
oui _____
non _____
8. Lorsque tu as un texte à lire, vois-tu mieux qu'avant les situations où tu peux utiliser la stratégie de lecture d'identification de référents qui te permet de développer tes compétences en lecture ?
oui _____
non _____
9. Lorsque tu as un texte à lire, vois-tu mieux qu'avant les situations où tu peux utiliser la stratégie des connecteurs qui te permet de développer tes compétences en lecture ?
oui _____
non _____
10. Lorsque tu as un texte à lire, vois-tu mieux qu'avant les situations où tu peux utiliser la stratégie d'inférer une information qui te permet de développer tes compétences en lecture ?
oui _____
non _____

Tu exprimes ton idée :

11. Pourquoi c'est important pour toi de comprendre une lecture ?

12. Est-ce important pour toi d'utiliser habituellement les stratégies qui te permettent de développer tes compétences en lecture ? (Explique ta réponse)

COMMENTAIRES (après discussion):

La chose la plus importante que je retiens de la discussion est que

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

 J'ai aimé cette activité parce que _____

 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

 Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

L'élève manifeste l'habitude de d'utiliser ses compétences en lecture dans la vie quotidienne.

Le processus d'intériorisation de l'apprentissage se réalise en deux sous-étapes: l'expansion et la valeur intrinsèque.

*L'expansion de l'apprentissage est l'ampleur de l'utilisation de ce qui est appris dans différentes situations (généralisation).

*La valeur intrinsèque de l'apprentissage est la profondeur de ce qui est appris en lien avec l'habitude d'agir ou l'attitude personnelle à utiliser spontanément ses compétences en lecture.

Durant cette phase l'enseignant joue un rôle de **soutien** de l'élève dans la généralisation et le transfert de son apprentissage de façon à développer l'autonomie par des habitudes responsables.



Activité 10a)- Sous-niveau :Expansion

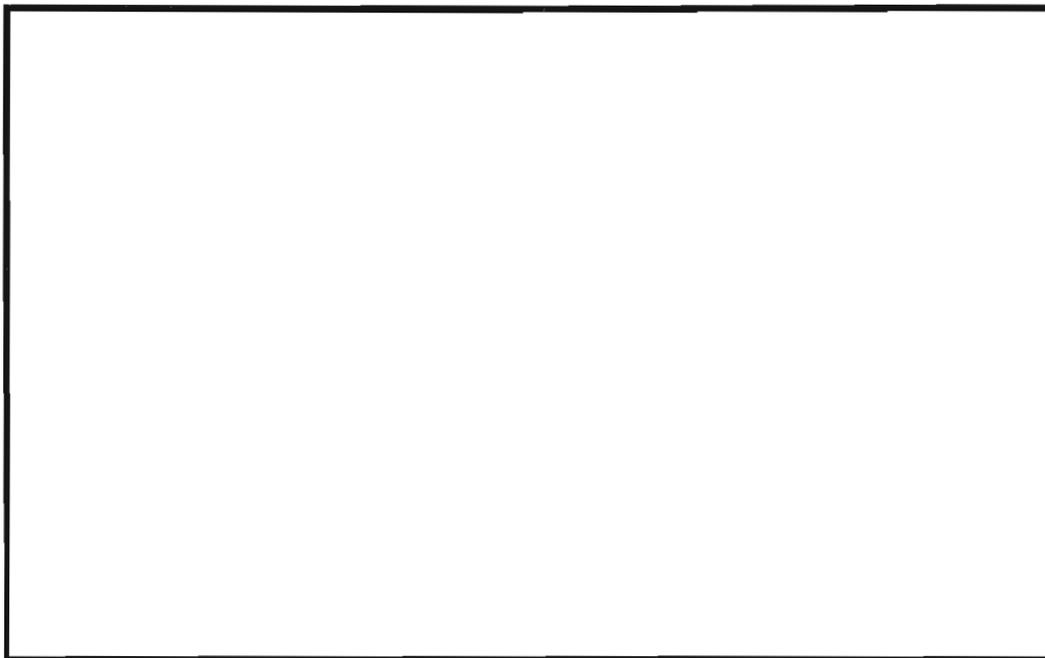
(4 pér.)

But : Proposer à l'élève des exercices de façon à assurer la généralisation du développement des compétences en lecture

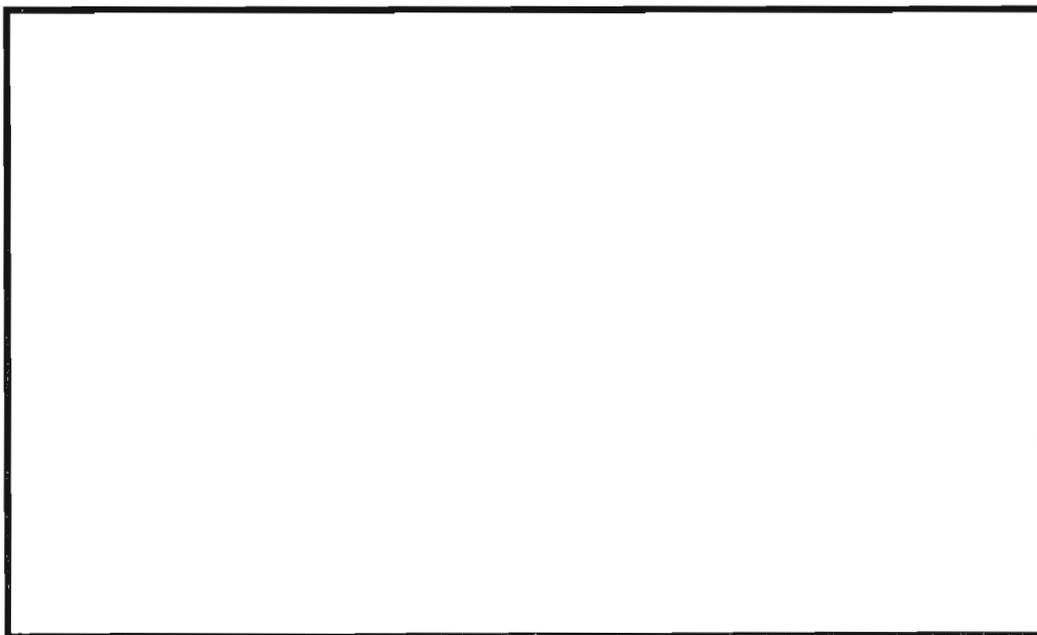
Synthèse

Explique la situation que tu as dessinée à la page suivante:

Dessin 1 : _____



Dessin 2 : _____



COMMENTAIRE :

J'ai partagé avec la classe la situation que j'ai imaginée qui est la suivante :

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

🙂 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 10-b) Sous-niveau : Expansion

But : Proposer à l'élève des exercices de façon à assurer la généralisation du développement des compétences en lecture

Synthèse

Nom du responsable de l'équipe : _____

Nom des équipiers : _____

Quelles sont les quatre étapes de la démarche dans l'enseignement explicite qui me permettent de développer mes compétences en lecture ?

Quelles sont les 6 stratégies employées pour développer tes compétences en lecture :

Trouver des situations en classe où on peut utiliser la démarche pour développer ses compétences en lecture :

LIEU		ÉVÉNEMENT (exemple)
École	Enseignement religieux	
	Musique	
	Informatique	

	Arts plastiques	
	Éducation physique	
	Mathématique	
<p>Trouver des situations en dehors de la classe où on peut utiliser la démarche pour développer ses compétences en lecture</p>		
	LIEU	ÉVÉNEMENT (exemple)
Maison		
Ailleurs		
<p>Phrases à discuter et à compléter en équipe : Je retiens de l'échange en équipe que _____</p>		
<p>Nomme une situation où tu prévois cette semaine utiliser la démarche pour développer mes compétences en lecture _____</p>		

Suivre ce programme en lecture m'a-t-il permis de faire d'autres activités qui étaient auparavant difficiles pour moi ? _____ Explique :

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

🙂 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ J'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 10c)- Sous-niveau :Expansion

But : Proposer à l'élève des exercices de façon à assurer la généralisation du développement des compétences en lecture

Synthèse**Résolution de problème en mathématique**

Quoi ? (*qu'est-ce que c'est ?*) _____

Pourquoi ? (*qu'est-ce que ça donne ?*) _____

Quand ? (*quelles sont les conditions d'applications de l'exercice ?*) _____

Comment ? (*quelle est la procédure ?*) _____

PROBLÈME NO 1 : Marc possède 45,00\$ dans son compte de caisse scolaire. Il a dans son portefeuille une somme de 3,00\$ en plus. Il veut acheter une boîte de chocolat à 12,00\$ pour l'anniversaire de sa mère.

1) Combien possède-t-il d'argent en tout ?

Calculs

réponse : _____

2) Combien lui restera-t-il d'argent dans son compte à la caisse scolaire après l'achat des chocolats?

Calculs

réponse : _____

PROBLÈME NO 2 : Kassandra a reçu 20,00\$ comme cadeau d'anniversaire de son grand-père. Elle veut s'acheter 3 barrettes à cheveux qui coûtent 2,00\$ chacune.

1) Combien coûte le total des barrettes ?

calculs

réponse : _____

2) Combien lui restera-t-il d'argent après avoir acheté les barrettes ?

calculs

réponse : _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

😞 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

☹️ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 11-a) Sous-niveau : Valeur intrinsèque

(2 pér.)

But : L'élève manifeste de façon habituelle la démarche d'apprentissage du développement de compétence en lecture.

Synthèse

AUTOÉVALUATION

Le programme d'activités m'a permis de découvrir une démarche d'apprentissage en 4 étapes : _____

Qu'est-ce qui a changé en moi comme lecteur? _____

Qu'est-ce que ce changement m'apporte? _____

Quelles difficultés se sont retrouvées sur mon chemin ? _____

Y a-t-il des satisfactions pour moi d'avoir suivi ce programme ? _____

Si oui, explique lesquelles ? _____

Comment je me sens d'avoir suivi ce programme d'activités en lecture?

Est-ce important pour moi d'utiliser d'une façon habituelle la démarche de lecture que j'ai apprise ? _____ Explique pourquoi ? _____

COMMENTAIRES (suite à la discussion):

J'ai retenu de la discussion que _____

Je suis d'accord avec mon ami(e) qui dit que _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____



J'ai aimé cette activité parce que _____



J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 11-b) Sous-niveau : Valeur intrinsèque

But : L'élève manifeste de façon habituelle la démarche d'apprentissage du développement de compétence en lecture.

Synthèse

ENTREVUE D'UN PARENT SUR MES COMPÉTENCES EN LECTURE

1) Depuis le début de l'année, quel changement(s) as-tu observé dans ma façon de lire ?

2) Depuis le début de l'année, trouvez-vous que je suis plus intéressé à la lecture ?
 _____ Comment ? _____

3) Qu'est-ce que vous apprécie le plus de moi comme lecteur ? _____

COMMENTAIRES (de retour en classe suite à l'entrevue):

Qu'est-ce qui t'a surpris dans les réponses que tu as reçu dans l'entrevue ?

Qu'est-ce qui a changé en moi depuis le début que je suis le programme?

L'estime de soi d'un individu est la valeur que l'individu s'accorde à lui-même.
 Crois-tu que ton estime de toi comme lecteur a changé depuis le début du
 programme? _____ Comment ? _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

😞 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____





DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

L'élève témoigne de la valeur de son habitude à développer ses compétences en lecture.

La dissémination se réalise en deux sous-étapes :

* Le témoignage de l'apprentissage est la communication des effets de l'apprentissage recherché.

* L'incitation à l'apprentissage recherché par des moyens directs et indirects en stimulant chez l'autre le désir de suivre cet apprentissage.

Durant cette phase l'enseignant joue un rôle d'**appréciation** du développement de la confiance en soi et de l'engagement social que l'apprentissage permet chez l'élève.

Activité 12-a) Sous-niveau : Témoignage

(4 pér.)

But : L'élève communique son expérience de changement vécu et de la confiance qu'il démontre dans la démarche d'apprentissage du développement de compétence en lecture.

Synthèse

Quels changements as-tu observé chez toi comme lecteur ? _____

Cela fait environ 14 semaines que tu fais les activités de ce programme de lecture. Est-ce que cela valait la peine ? _____

Pourquoi ? _____

Que dirais-tu à un autre élève sur ton expérience vécue ? _____

Si c'était à recommencer, ferais-tu le choix de réaliser ce programme? _____ Pourquoi? _____

COMMENTAIRES:

J'ai fait mon témoignage devant la classe et je me sens _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :

😊 J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

😊 J'ai aimé cette activité parce que _____

😐 J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

😞 Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Activité 12-b) Sous-niveau : Témoignage

But : L'élève communique son expérience de changement vécu et de la confiance qu'il démontre dans la démarche d'apprentissage du développement de compétence en lecture.

Synthèse

Quels moyens notre équipe utilise pour témoigner du programme d'activités ?

(cochez les éléments choisis)

dessin _____

poster _____

slogan _____

découpage _____

collage _____

message _____

autres (_____) _____

texte écrit : _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que _____

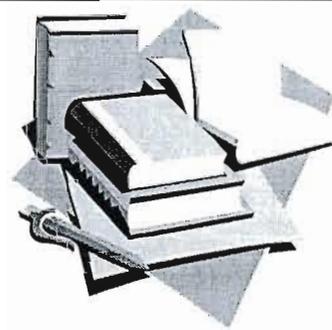


J'ai aimé cette activité parce que _____

☺ J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____

☹ Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____

⊖ Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



Chaque élève rencontre l'orthopédagogue pour passer l'évaluation en vitesse de lecture. L'orthopédagogue montrera à l'élève sa récente progression en lecture qui anticipe de la réussite du développement de ses compétences en lecture.

Test de lecture 1 : _____ mots par minutes à 0 semaine du programme

Test de lecture 2 : _____ mots par minutes à 8 semaines du programme

Test de lecture 3 : _____ mots par minutes à 15 semaines du programme

**En 15 semaines, ma vitesse de lecture
a pu s'améliorer de _____ mots par minutes
depuis le début de l'année.**



Activité 13- Sous-niveau : Incitation

(4pér.)

But : L'élève est amené à inciter d'autres élèves en dehors de la classe à suivre une démarche d'apprentissage de développement de compétences en lecture.

Synthèse

Quel est le titre du sketch ? _____

Quel(s) rôle(s) as-tu joué ? _____

Comment t'es-tu senti après la représentation ? _____

As-tu reçu des commentaires? _____

Est-ce important ce que tu as fait? _____ Pourquoi ? _____

Au terme de l'activité chaque élève complète une des cinq phrases suivantes :



J'ai beaucoup aimé cette activité parce que



J'ai aimé cette activité parce que _____



J'ai plus ou moins aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas aimé cette activité parce que _____



Je n'ai pas du tout aimé cette activité parce que _____



APPENDICE D

ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE

ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE AUPRÈS DES ENSEIGNANTES DU PROGRAMME DE STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN LECTURE EN CONTEXTE D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE

(développement de compétences en lecture d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage)

Protocole du questionnaire d'entrevue

Introduction à l'entrevue

Le chercheur rappelle à l'enseignante les objectifs de l'entrevue :

Elle vise à recueillir ses perceptions sur le développement de compétences en lecture de ses élèves, à propos du programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle, à propos de la réussite éducative de ses élèves, à propos de l'estime de soi de ses élèves.

Puis le chercheur informe l'enseignante sur la structure de l'entrevue :

L'entrevue aborde d'abord les perceptions sur le développement de compétences en lecture de ses élèves. Dans un deuxième temps, les questions portent plus particulièrement sur le programme de stratégies d'enseignement explicite en lecture en contexte d'éducation expérientielle. Dans un troisième temps, l'entrevue aborde la perception de l'enseignante sur les changements de ses élèves en lien possible avec leur réussite éducative et en lien possible avec leur estime de soi. Finalement, l'entrevue porte sur le déroulement du programme de lecture. Le chercheur informe que l'entrevue est enregistrée sur bande audio et rappelle les règles éthiques à l'égard de la confidentialité et du traitement des informations recueillies.

Questionnaire d'entrevue

1. Avez-vous l'impression que vos élèves ont amélioré leurs compétences en lecture depuis le début de l'année?

Points à explorer :

- *comment étaient-ils au mois de septembre?*
- *comment sont-ils maintenant?*

Si oui, pouvez-vous expliquer la nature de ce progrès? Donnez un exemple.
Si non, comment expliquez-vous l'absence de progrès?

2- Avez-vous observé des changements quant au niveau de décodage en lecture de vos élèves?

Point à explorer :

Pour chaque élément pour lequel l'enseignante signale un changement (positif ou négatif), vérifier à quoi elle attribue le changement.

Si oui, pouvez-vous expliquer la nature de ces changements? Donnez un exemple.
Si non, comment expliquez-vous l'absence de changement?

3- Avez-vous observé des changements quant au niveau de la compréhension en lecture de vos élèves?

Point à explorer :

Pour chaque élément pour lequel l'enseignante signale un changement (positif ou négatif), vérifier à quoi elle attribue le changement.

Si oui, pouvez-vous expliquer la nature de ces changements? Donnez un exemple.
Si non, comment expliquez-vous l'absence de changement?

Nous venons de voir comment vos élèves ont pu développer en cours d'année leurs compétences en lecture. Pour certains des points que nous avons examinés, vous avez mentionné le programme de lecture comme cause de ce que vous observez.

OU

Pour les points que nous venons d'examiner, vous n'avez pas mentionné le programme de lecture comme cause de ce que vous observez.

4- Croyez-vous que le programme de lecture ait contribué au progrès (ou à l'absence de progrès) de vos élèves?

Point à explorer :

- *vérifier pourquoi.*

5- Avez-vous pu observer les réactions de vos élèves face au programme de lecture?

Points à explorer :

- *semblaient-ils engagés à suivre ce programme?*
- *semblaient-ils motivés à suivre ce programme?*
- *semblaient-ils vouloir participer? (approche expérientielle)*

6- Avez-vous observé d'autres changements auprès de vos élèves ?

Points à explorer :

- *au niveau de leur confiance en soi?*
- *au niveau de leur estime de soi?*
- *au niveau de leur réussite éducative?*

Si oui, à quoi attribuez-vous ces changements?

Si non, comment expliquez-vous l'absence de changement ?

7- Comment s'est déroulé ce programme de lecture avec vos élèves?

Points à explorer :

- *comment avez-vous trouvé cette façon de procéder par petites étapes simples et explicites pour vos élèves ?*
- *comment devrait se répartir les activités favorisant le décodage (lecture survol, lecture segmentée, lecture à relais) ?*
- *comment devrait se répartir les activités favorisant la compréhension en lecture (connecteurs, référents, inférence) ?*
- *Est-ce que l'utilisation d'étapes intégratives et cumulatives dans le programme de lecture que l'élève doit réussir à un niveau minimum pour poursuivre sa démarche a pu avoir un impact auprès des élèves?*

8- Auriez-vous des commentaires que vous aimeriez ajouter?

L'entrevue est déjà terminée.

MERCI BEAUCOUP.

APPENDICE E

JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE

IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE (niveau 2)**Sous-niveau 6- Renforcement**

durée : 6 périodes

But : Permettre à l'élève de consolider sa compétence en lecture survol, lecture segmentée, lecture à relais, sur les connecteurs, sur l'identification des référents, sur l'inférence par des exercices pratiques. L'élève aura l'occasion de planifier, de sélectionner les données appropriées (déroulement) et de porter un jugement sur sa performance (évaluation).

L'enseignante répond aux affirmations selon ce qu'elle a observé au cours du déroulement des activités :

D'une façon générale, l'élève connaît les 3 étapes du déroulement d'un exercice.

oui non

D'une façon générale, l'élève a consolidé sa compétence en :

lecture survol

oui non

lecture à relais

oui non

lecture segmentée

oui non

identification des référents

oui non

connecteurs

oui non

inférant une information

oui non

Contenu des activités :

abordé tel que prévu

modifié

Commentaires :

Déroulement des activités :

- abordé tel que prévu
- modifié

Commentaires :

Spécimen

Matériel utilisé :

- utilisé tel que prévu
- modifié

Commentaires :

APPENDICE F

QUESTIONNAIRES D'ÉVALUATIONS FORMELLES DU
PROGRAMME DE STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN
LECTURE EN CONTEXTE D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE

Évaluation formelle 1

Activité 1 : Sous-niveau : Perception

1. Selon toi, qu'est-ce que cela veut dire « être compétent en lecture » ?

2. Quelles compétences veux-tu développer en lecture ?

Barème de correction :

Question 1

5 pts si l'élève répond que ce sont des connaissances et des expériences qu'une personne possède en lecture (2 éléments ou synonymes).

3 pts si l'élève répond un seul élément ou synonyme au sens large : aptitude, être bon en, bien comprendre, etc.

1 pt ou 2 pts si l'élève répond par des généralités ayant un lien plus ou moins serré avec la question : il aime lire, il lit beaucoup, il sait c'est quoi, etc.

Question 2

5 pts si l'élève donne deux compétences parmi les suivantes : oral, vitesse de lecture, compréhension, repérage, décodage, lecture silencieuse, syllabation.

3 pts si l'élève donne une compétence

1 ou 2 pts si l'élève donne un simple verbe ou un qualificatif. ex : être meilleur.

0 pt s'il n'y a pas de réponse

Évaluation formelle 2

Activité 2 : Sous-niveau : Réponse

1. Quel degré d'intérêt as-tu pour développer tes compétences en lecture ?

Coches une seule réponse.

- _____ très intéressé
 _____ intéressé
 _____ plus ou moins intéressé
 _____ peu intéressé
 _____ pas du tout intéressé

2. Comment te sens-tu face au développement de tes compétences en lecture ?

Barème de correction :

Question 1

4 pts si l'élève répond très intéressé

3 pts si l'élève répond intéressé

2 pts si l'élève répond plus ou moins intéressé

1 pt si l'élève répond peu intéressé

0 pt si l'élève répond pas du tout intéressé

Question 2

6 pts si l'élève manifeste de façon très claire son intérêt à développer ses compétences en lecture

4,5 pts si l'élève manifeste de façon claire son intérêt à développer ses compétences en lecture

3 pts si l'élève manifeste de façon plus ou moins claire son intérêt à développer ses compétences en lecture

1,5 pts si l'élève manifeste de façon peu claire son intérêt à développer ses compétences en lecture

0 pt si l'élève ne manifeste pas d'intérêt à développer ses compétences en lecture

Évaluation formelle 3

Activité 3 : Sous-niveau : Disposition

1. Pour quelles raisons (2) désires-tu développer tes compétences en lecture ?

1^{ère}

raison _____

2^{ème}

raison _____

Barème de correction

10 pts si l'élève exprime clairement ses deux raisons

ex : but précis, désir de réussite, sentiment de valorisation, etc

8 pts si l'élève exprime deux raisons différentes de façon plus ou moins claires,

moins personnelles ex : c'est le fun,

6 pts si l'élève a une réponse claire et une réponse moins claire

5 pts si l'élève ne présente qu'une seule raison claire

3 pts si l'élève présente une seule raison plus ou moins claire

0 pt si l'élève ne présente aucune raison

Évaluation formelle 4

Sous-niveau 4- Représentation

1-Dans le texte suivant, entoure le plus de mots « loups ».

Les loups

Dans la forêt, on entend des hurlements. C'est le signal du rassemblement des loups. Les loups se suivent dans le sentier. Le chef est toujours en avant de la file. Il a les oreilles droites et la queue en l'air. Les autres loups le suivent la queue basse en signe de soumission. Souvent le chef s'arrête pour uriner. C'est pour indiquer aux autres les limites du territoire de la meute.

Tout à coup, le chef aperçoit un troupeau de caribous. Une longue course commence. Cette fois, la meute a de la chance. Un vieux caribou malade court moins vite que les autres. Il reste à la traîne du troupeau. Il s'essouffle et trébuche. Le chef lui saute sur le dos. Les autres loups le harcèlent, le mordent. Le vieux caribou succombe rapidement. Le chef mange le premier. Une fois son repas terminé, les autres loups peuvent se nourrir. Des morceaux de chair juteuse seront rapportés à la louve qui s'occupe des jeunes louveteaux dans sa tanière.

2. Indique si les phrases suivantes sont correctement segmentées : correct / incorrect

Les plus belles / fleurs sont / rouges. _____

Mon père / est allé / au garage. _____

Mon frère/ joue dehors / avec ses amis. _____

Ma petite / sœur a / une nouvelle / poupée. _____

3. Trouve le bon connecteur à chaque phrase suivante :

-Je joue dehors _____ je fais mes devoirs. (et, ou)

-Je suis malade _____ j'ai trop mangé de pizza. (car, parce que)

-J'aime lire _____ j'aime mieux regarder la télé. (mais, cependant)

-Je me couche _____ je suis fatigué. (puisque, parce que, car)

4. Entoure au crayon les référents qui remplacent les mots (groupe de mots) dans les textes suivants.

-Jean va à l'école. Il prend l'autobus tous les jours.

-Julie a un ballon. Elle te le donne.

-Antoine a emprunté la bicyclette de Pascal. Il devra la lui remettre ce soir.

-Steven aime la pizza. Il aime surtout celle au pepperoni.

5. Répond aux questions des phrases suivantes en inférant l'information implicite (cachée)

a) Après l'inscription, le garçon d'étage nous aida à apporter nos bagages à la chambre. Où sommes-nous ? _____

- b) Sandra est allée reconduire sa sœur à son professeur.
Où sont-elles ? _____
- c). Mes grands-parents vont à la célébration le dimanche .
Où sont-ils ? _____
- d). Michael et Frédéric ramassent le foin frais coupé.
Où sont-ils ? _____

Barème de correction

Question 1

- 4 pts si le mot loups est entouré 6 fois
3 pts si le mot loups est entouré 5 fois
2 pts si le mot loups est entouré 4 fois
1 pt si le mot loups est entouré 3 fois

Question 2

- 4pts si l'élève a 4 bonnes réponses :incorrect, correct, correct, incorrect
3 pts si l'élève a 3 bonnes réponses
2 pts si l'élève a 2 bonnes réponses
1 pt si l'élève a 1 bonne réponse

Question 3

- 4 pts si l'élève a 4 bons connecteurs
3 pts si l'élève a 3 bons connecteurs
2pts si l'élève a 2 bons connecteurs
1 pt si l'élève a 1 bon connecteur

Question 4

- Référents: il, elle, il, il
4 pts si l'élève a 4 bons référents
3 pts si l'élève a 3 bons référents
2pts si l'élève a 2 bons référents
1 pt si l'élève a 1 bon référent

Question 5

- Inférer : hôtel ou motel, école, messe, ferme
4 pts si l'élève a 4 bonnes inférences
3 pts si l'élève a 3 bonnes inférences
2pts si l'élève a 2 bonnes inférences
1 pt si l'élève a 1 bonne inférence

Évaluation formelle 5

Activité 5 : Sous-niveau : Modification

1. Donne ta façon personnelle de faire la lecture survol ? (*que fais-tu en premier ? comment te prends-tu ? ...*)

2. Donne ta façon personnelle de faire la lecture segmentée ? (*que fais-tu en premier ? comment te prends-tu ? ...*)

3. Donne ta façon personnelle de faire la lecture à relais ? (*que fais-tu en premier ? comment te prends-tu ? ...*)

4. Donne ta façon personnelle de faire un exercice sur les connecteurs ? (*que fais-tu en premier ? comment te prends-tu ? ...*)

5. Donne ta façon personnelle de faire un exercice sur l'identification de référents ? (*que fais-tu en premier ? comment te prends-tu ? ...*)

6. Donne ta façon personnelle d'inférer une information ? (*que fais-tu en premier ? comment te prends-tu ? ...*)

Barème de correction

Question 1 à 6

5 pts si l'élève donne un exemple concret pour expliquer sa façon personnelle

3 pts si l'élève offre un commentaire plus ou moins pertinent ou répond en général sur la

stratégie questionnée.

1 pt si l'élève offre un commentaire peu pertinent

0 pt s'il n'y a pas de réponse

Évaluation formelle 6

Activité 6 : Sous-niveau : Renforcement

Consignes à l'enseignante

Répondre aux questions d'éclaircissement des élèves. S'assurer que l'élève a répondu à toutes les questions de l'évaluation.

Le guépard

Le guépard appartient à la famille des félins. Il vit dans les régions désertiques et les savanes d'Afrique. C'est l'animal terrestre le plus rapide. Il peut atteindre la vitesse de 112 km/h. Il court plus vite que l'autruche.

Son corps est long et souple. Ses épaules musclées, ses pattes longues et élancées en font un maître de la vitesse. Sa queue lui sert de balancier quand il doit sauter. Il peut faire des bonds prodigieux.

Le guépard est un carnivore. Il se nourrit de lièvres, de chacals, de petites antilopes et d'oiseaux. Une fois qu'il a repéré sa proie, il se met à sa poursuite. Comme il est très rapide, il peut la rattraper. Au moment propice, il bondit sur elle et la mord au cou. Malgré sa vitesse, le guépard se fatigue vite. Il doit rattraper sa proie rapidement, sinon il la laisse tomber.

Le guépard chasse seul ou en groupe. Quand ils sont plusieurs, les guépards peuvent épuiser des animaux rapides comme les zèbres ou les grandes antilopes. C'est la loi de la nature : les plus forts mangent les plus faibles.

Question 1 à 5-

Lis le texte puis dis si la phrase est vraie ou fausse.

1- Jonathan a trouvé le mot « *vitesse* » écrit 2 fois dans le texte. _____

2- Jonathan segmente la phrase suivante de la bonne façon

Le guépard / est / un carnivore.

3- Dans la phrase suivante Jonathan trouve le bon référent.

Le guépard est un carnivore, il se nourrit de lièvres.

Guépard ← _____ *il*

4- Dans la phrase suivante, Jonathan utilise un bon connecteur

Le guépard est un animal rapide car il va plus vite que l'autruche.

5. Dans le texte sur le guépard,

Jonathan dit que l'action se passe au zoo.

Barème de correction

Question 1 à 5.

2 points par bonne réponse.

Évaluation formelle 7

Activité 7 : Sous-niveau : Émotion

Consignes à l'enseignante

Répondre aux questions d'éclaircissement des élèves. S'assurer que l'élève a répondu à toutes les questions de l'évaluation.

1- Crois-tu que cela vaut la peine d'utiliser les activités du programme de lecture? _____ Pourquoi? _____

2-Comment je me sens lorsque je réalise une activité du programme de lecture? _____

3- Comment je me sens lorsque je comprends ce que je lis ? _____

4-Qu'est-ce que ça m'apporte d'être capable de mieux comprendre ce que je lis ? _____

Barème de correction

Question 1 à 4

2,5 pts par réponse commentant ou donnant une raison en lien avec la valeur (nos 1 et 4) que l'élève accorde au programme et à la signification personnelle (nos 2 et 3) qu'il accorde en répondant à la question.

1,5 pts si la réponse est peu explicite

0 pt si l'élève ne répond pas dans le sens de la question ou offre une réponse qui n'a aucun lien avec la question ou ne répond pas à la question

Évaluation formelle 8

Activité 8- sous-niveau : Personnalisation

Consignes à l'enseignante

Répondre aux questions d'éclaircissement des élèves. S'assurer que l'élève a répondu à toutes les questions de l'évaluation.

1-Te sens-tu en confiance lorsque tu réalises maintenant une activité du programme de lecture? Pourquoi ?

.....

2. As-tu maintenant une façon personnelle de faire une activité de lecture. Donne deux exemples. (*complète seulement deux lignes à ton choix*)

Activité	Exemple d'une façon personnelle de faire l'activité
Lecture survol
Lecture segmentée
Lecture à relais
Référents
Connecteurs
Inférer une information.....-

Barème de correction

Question 1

4 pts si l'élève a répondu oui et donne une raison cohérente, significative pour lui.

Ex : « je suis habitué », « je réussis bien », « j'aime ça », etc

3 pts si l'élève a répondu oui et donne une explication incomplète

2 pts si l'élève a répondu oui seulement ou a répondu non avec une explication

0 pt s'il n'y a pas de réponse

Question 2

6 pts si l'élève donne 2 façons personnelles

3 pts si l'élève donne une façon personnelle

0 pt si l'élève ne répond pas

Évaluation formelle 9

Activité 9- sous-niveau : Partage

Consignes à l'enseignante

Répondre aux questions d'éclaircissement des élèves. S'assurer que l'élève a répondu à toutes les questions de l'évaluation.

1. Suite à l'activité de partage, quels sont les deux changements les plus importants que tu as observés chez toi comme lecteur ?

2. Quel sentiment peut traduire le changement en lecture que tu as observé chez toi ?

3. Y a-t-il des changements en lecture que tu as observé chez toi et que tu n'as pas partagé en équipe avec les autres ? _____ Pourquoi ?

Barème de correction

Question 1

5pts si l'élève donne 2 changements personnels comme lecteur

3,5 pts si l'élève donne 2 changements ayant peu de lien avec lui comme lecteur

2,5 pts si l'élève donne 1 changement personnel comme lecteur

1,5 pts si l'élève donne 1 changement ayant peu de lien avec lui comme lecteur

1,5 pts si l'élève ne donne aucun changement mais donne une explication

0 pt si l'élève ne donne aucun changement et ne donne aucune explication

Question 2

3 pts si l'élève répond correctement à la question. Ex : fier, compétent, heureux, etc

2 pts si l'élève donne un exemple au lieu de nommer un sentiment.

1 pt si l'élève fournit une réponse peu précise ou très indirecte

0 pt si l'élève ne donne pas de réponse ou offre une réponse totalement incohérente.

Question 3

2 pts si l'élève répond non

0 pts si l'élève ne répond pas

-2 pts si l'élève répond oui

Évaluation formelle 10

Activité 10- sous-niveau : Expansion

Consignes à l'enseignante

Répondre aux questions d'éclaircissement des élèves. S'assurer que l'élève a répondu à toutes les questions de l'évaluation.

1. Donne les 4 étapes de la démarche explicite pour développer tes compétences en lecture ? _____

2. Donne un exemple où tu peux utiliser la démarche en lecture dans une matière scolaire autre que le français ?

matière : _____

exemple : _____

3. Donne un exemple où tu peux utiliser la démarche en lecture dans un endroit ailleurs qu'à l'école ?

endroit (lieu) : _____

exemple : _____

Barème de correction

Question 1

2 pts si l'élève donne les 4 étapes

1,5 pts si l'élève donne 3 étapes

1 pt si l'élève donne 2 étapes

0,5 pt si l'élève donne 1 étape

0 pt si l'élève ne donne aucune étape

Question 2

4 pts si l'élève donne un exemple et la matière (ex : mathématique : résolution de problème)

2pts si l'élève donne un exemple sans nommer la matière scolaire

0 pt s'il n'y a pas de réponse

Question 3

4 pts si l'élève donne un exemple et la situation (ex : maison : lecture du journal)

2pts si l'élève donne un exemple sans nommer l'endroit

0 pt s'il n'y a pas de réponse

Évaluation formelle 11

Activité 11) sous-niveau : Valeur intrinsèque

Consignes à l'enseignante

Répondre aux questions d'éclaircissement des élèves. S'assurer que l'élève a répondu à toutes les questions de l'évaluation

1. Crois-tu qu'il faut maintenir une habitude personnelle pour développer nos compétences en lecture ? _____ Explique pourquoi ?

2. Vois-tu un changement dans ta perception de toi comme lecteur ? _____ Dis ce qui a changé en toi ?

Barème de correction

Question 1

5 pts si l'élève répond positivement et explique avec un exemple cohérent personnel
ex : je veux m'améliorer, être meilleur

3,5 pts si l'élève répond positivement et explique avec un exemple impersonnel
ex : je fais comme dit mon professeur

2 pts si l'élève répond positivement sans explication

1 pt si l'élève répond négativement et explique avec un exemple qui manque de clarté

0 pt si l'élève répond de façon totalement incohérente ou ne répond pas

Question 2

5 pts si l'élève répond positivement et explique avec un exemple personnel
ex : je veux réussir, je veux m'améliorer, etc

3,5 pts si l'élève répond positivement et explique avec un exemple impersonnel
ex : mes parents sont fiers de moi

2 pts si l'élève répond positivement sans explication

1 pt si l'élève répond négativement et explique qu'il n'a pas changé

0 pt si l'élève répond de façon totalement incohérente ou ne répond pas

Évaluation formelle 12

Activité 12) sous-niveau : Témoignage

Consignes à l'enseignante

Répondre aux questions d'éclaircissement des élèves. S'assurer que l'élève a répondu à toutes les questions de l'évaluation

1-As-tu exprimé à d'autres personnes les changements que tu as vécu comme lecteur?

2- As-tu parlé du programme visant à développer tes compétences en lecture à d'autres personnes ? _____

3- As-tu eu l'occasion d'expliquer à d'autres l'importance de développer ses compétences en lecture ? _____ Comment ?

4- Quelle activité d'équipe tu as fait pour amener les autres à développer leurs compétences en lecture ? _____

Barème de correction

Question 1

2 pts si l'élève répond oui

0 pt si l'élève répond non

Question 2

2 pts si l'élève répond oui

0 pt si l'élève répond non

Question 3

4 pts si l'élève répond oui et explique de façon cohérente

3 pts si l'élève répond oui et explique avec un manque de clarté

2 pts si l'élève répond oui sans explication

1 pt si l'élève répond non avec une explication

0 pt si l'élève donne une réponse totalement incohérente ou ne répond pas

Question 4

2 pts si l'élève nomme l'activité choisie avec son équipe en classe

0 pt si l'élève donne une réponse totalement incohérente ou ne répond pas

Évaluation formelle 13

Activité 13) sous-niveau : Incitation

Consignes à l'enseignante

Répondre aux questions d'éclaircissement des élèves. S'assurer que l'élève a répondu à toutes les questions de l'évaluation.

1- Donne une situation où tu as incité d'autres personnes à suivre un programme visant à développer leurs compétences en lecture ?

2- Décris une situation où tu as aidé par toi-même un(e) autre élève à développer ses compétences en lecture ? Dis ce que tu as fait pour aider ?

nom de l'élève : _____

situation : _____

ce que j'ai fait : _____

Barème de correction

Question 1

3 pts si l'élève offre une réponse claire (ex : sketch)

0 pt si l'élève donne une réponse totalement incohérente ou ne répond pas

Question 2

7 pts si l'élève répond correctement aux 3 éléments de la question

4,5 pts si l'élève répond correctement à 2 éléments de la question

1 pt si l'élève répond correctement à 1 élément de la question

0 pt si l'élève donne une réponse totalement incohérente ou ne répond pas

APPENDICE G

QUESTIONNAIRE SUR L'ESTIME DE SOI DE L'ÉLÈVE,
LE JODOIN 40

QUESTIONNAIRE SUR L'ESTIME DE SOI DE L'ÉLÈVE

Nom : _____

Date : _____

Classe : _____

Âge : _____

Date de naissance : _____

Instructions lues par l'orthopédagogue

Je vais te lire une série de phrases, une à la fois. Imagine que les phrases parlent de toi. Mets un cercle autour de « oui » si la phrase est vraie pour toi. Mets un cercle autour de « non » si la phrase est fausse pour toi.

Ce qu'on veut savoir, c'est comment tu es d'habitude. Réponds en pensant comment tu es la plupart du temps.

Si par exception il y a une question où tu ne sais pas quoi répondre, passe à la phrase suivante.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Dis tout simplement ce que tu penses vraiment.

Prends bien ton temps pour répondre aux questions.

Il est important de bien garder le silence pour ne pas déranger tes amis.

1. Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la misère en classe..... oui non
2. Quand on m'explique quelque chose, j'ai de la misère à comprendre..... oui non

- | | | |
|--|-----|-----|
| 3. J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes que moi... | oui | non |
| 4. Je m'occupe de bien paraître..... | oui | non |
| 5. Quand le professeur nous pose des questions, je sais bien les réponses..... | oui | non |
| 6. J'ai peur de me tromper quand je fais quelque chose..... | oui | non |
| 7. Mes parents voudraient que je sois plus débrouillard..... | oui | non |
| 8. Aux récréations, mes amis aiment que je joue avec eux..... | oui | non |
| 9. Mes parents sont toujours occupés quand je veux leur parler. | oui | non |
| 10. À l'école, je finis mon travail après les autres..... | oui | non |
| 11. Je parle beaucoup avec mes parents..... | oui | non |
| 12. Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à l'école..... | oui | non |
| 13. Je suis fort(e)..... | oui | non |
| 14. Mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées..... | oui | non |
| 15. Après l'école, des amis viennent jouer avec moi..... | oui | non |
| 16. La fin de semaine, je fais des choses avec mon père ou avec ma mère..... | oui | non |
| 17. Mes parents aimeraient mieux que je sois différent de ce que je suis..... | oui | non |
| 18. D'habitude, j'aime mieux jouer tout(e) seul(e)..... | oui | non |
| 19. Ma mère regarde des programmes de télévision avec moi..... | oui | non |
| 20. Je suis fier(e) de mon bulletin..... | oui | non |
| 21. Les autres apprennent plus vite que moi..... | oui | non |
| 22. Quand j'ai besoin de quelque chose, j'ai peur de le demander. | oui | non |

23. Mes parents me découragent quand je veux faire quelque chose par moi-même..... oui non
24. Je suis intelligent(e)..... oui non
25. En groupe, j'ai peur de faire rire de moi..... oui non
26. Je pense que mon professeur est content de mon travail.....oui non
27. Je me fais des amis facilement.....oui non
28. Le professeur est impatient avec moi..... oui non
29. Ma mère ne veut rien savoir de mes amis..... oui non
30. Quand on fait des équipes à l'école, je suis choisi(e) en dernier oui non
31. J'ai beaucoup de misère à me décider quand je dois choisir..... oui non
32. Je suis gêné(e) de parler devant la classe..... oui non
33. Mes amis me trouvent drôle.....oui non
34. Je suis mal quand je me sens différent(e) des autres..... oui non
35. Mes parents veulent que je pense comme eux.....oui non
36. Je saute de joie quand je suis content(e).....oui non
37. J'ai peur de ne pas répondre comme il faut à ce questionnaire. oui non
38. À la maison, j'écoute mes disques préférés..... oui non
39. Je suis bon(ne) à rien en musique..... oui non
40. Je manque d'imagination.....oui non

Indicateurs positifs et négatifs du Jodoin 40

1. Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la misère en classe.	+
2. Quand on m'explique quelque chose, j'ai de la misère à comprendre.	-
3. J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes que moi.	-
4. Je m'occupe de bien paraître.	+
3. Quand le professeur nous pose des questions, je sais bien les réponses.	+
6. J'ai peur de me tromper quand je fais quelque chose.	-
7. Mes parents voudraient que je sois plus débrouillard.	-
8. Aux récréations, mes amis aiment que je joue avec eux.	+
9. Mes parents sont toujours occupés quand je veux leur parler.	-
10. À l'école, je finis mon travail après les autres.	-
11. Je parle beaucoup avec mes parents.	+
12. Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à l'école.	-
13. Je suis fort(e).	+
14. Mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées.	+
15. Après l'école, des amis viennent jouer avec moi.	+
16. La fin de semaine, je fais des choses avec mon père ou avec ma mère.	+
17. Mes parents aimeraient mieux que je sois différent(e) de ce que je suis.	-
18. D'habitude, j'aime mieux jouer tout(e) seul(e).	-
19. Ma mère regarde des programmes de télévision avec moi.	-
20. Je suis fier(e) de mon bulletin.	+
21. Les autres apprennent plus vite que moi.	-
22. Quand j'ai besoin de quelque chose, j'ai peur de le demander.	-
23. Mes parents me découragent quand je veux faire quelque chose par moi-même.	-
24. Je suis intelligent(e).	+
25. En groupe, j'ai peur de faire rire de moi.	-
26. Je pense que mon professeur est content de mon travail.	+
27. Je me fais des amis facilement.	+
28. Le professeur est impatient avec moi.	-
29. Ma mère ne veut rien savoir de mes amis.	-
30. Quand on fait des équipes à l'école, je suis choisi(e) en dernier.	-
31. J'ai beaucoup de misère à me décider quand je dois choisir.	-
32. Je suis gêné(e) de parler devant la classe.	-
33. Mes amis me trouvent drôle.	+
34. Je suis mal quand je me sens différent(e) des autres.	-
35. Mes parents veulent que je pense comme eux.	-
36. Je saute de joie quand je suis content(e).	+
37. J'ai peur de ne pas répondre comme il faut à ce questionnaire.	-
38. À la maison, j'écoute mes disques préférés.	+
39. Je suis bon(ne) à rien en musique.	-
40. Je manque d'imagination.	-

APPENDICE H

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA VITESSE DE LECTURE

GASTON ET LE SAVON

Ce matin, la sonnerie du réveille-matin se fait entendre à	10
six heures trente. Gaston est de mauvaise humeur.	18
C'est bien trop tôt! Ce doit être la faute de son grand	31
frère Laurent. Voilà trois jours que le cadran sonne avant	41
le temps. C'est probablement Laurent qui est derrière	50
tout cela. Et voilà que Madame Gingras, la mère de	60
Gaston, s'en mêle.	64
- « Dépêche-toi Gaston, tu vas être en retard pour l'école.	75
Va faire ta toilette, voyons! »	80
Il faut dire que Madame Gingras a tout un caractère.	90
Quand on parle avec son petit ton sec et énervé, il vaut	102
mieux se taire et attendre qu'elle se calme.	111
Bien malgré lui, Gaston se dirige vers la salle de bain. Il	123
est encore endormi. D'abord, il se frappe le front contre	134
la porte. Il a mal et il imagine déjà la bosse qu'il aura au-	148
dessus de l'œil gauche. Pas de panique, se dit	158

APPENDICE I

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Évaluation de compréhension en lecture

L'hippocampe

L'hippocampe est un petit poisson très bizarre qui vit dans la mer. La tête de l'hippocampe ressemble à celle d'un cheval. Sa queue peut s'enrouler autour des objets comme celle du singe. Son corps est recouvert d'une sorte de carapace pleine de bosses et d'épines. Sa bouche est un long tube et n'a pas de dents.

C'est le mâle qui porte les oeufs. Les hippocampes possèdent une poche sur le ventre comme les kangourous. Vers le mois de mai, la femelle hippocampe va pondre ses oeufs dans la poche ventrale du mâle. Le mâle garde les oeufs au chaud pendant quatre au cinq semaines. À leur naissance, le mâle abandonne les bébés qui sont capables de nager, de se nourrir et d'utiliser leur queue pour s'accrocher.

L'hippocampe chasse lentement. Quand il veut attraper sa nourriture, l'hippocampe s'accroche à une plante et attend. Grâce à ses yeux qui peuvent bouger dans toutes les directions, l'hippocampe peut facilement surveiller les alentours sans bouger son corps. Lorsqu'il voit s'approcher de petits animaux, il se déplace très lentement et il les attire avec sa bouche comme avec un aspirateur.

Évaluation de compréhension en lecture

Nom : _____

Date : _____

L'hippocampe

1- Pourrais-tu apercevoir un hippocampe quand tu vas te baigner dans un lac?

Explique.

2- À quoi sert la queue de l'hippocampe?

3- Pourquoi dit-on que l'hippocampe est un poisson bizarre?

4- Il n'y a pas beaucoup d'animaux qui mangent des hippocampes. Pourquoi?

5- L'hippocampe utilise ses dents pour attraper sa nourriture. Vrai ou Faux?

Explique.

6- À quoi sert la poche ventrale de l'hippocampe?

7- Que fais l'hippocampe quand il veut chasser? (2 choses)

8- Qui prend soin des bébés hippocampes à leur naissance? Explique.

9- Pourquoi l'hippocampe peut-il voir partout autour de lui?

10- De quoi se nourrit l'hippocampe?

BARÈME DE CORRECTION
Évaluation de compréhension en lecture
L'hippocampe

1- Pourrais-tu apercevoir un hippocampe quand tu vas te baigner dans un lac?
 Explique.

- (10) Non, l'hippocampe vit dans la mer.
- (5) Non, il n'y a pas d'hippocampe dans un lac.
- (3) L'hippocampe vit dans la mer.
- (1) Il n'y a pas d'hippocampe dans un lac.

2- À quoi sert la queue de l'hippocampe?

- (10) Elle sert à s'accrocher après les objets.
- Ou Elle s'enroule autour des objets.
- (5) Elle sert pour chasser.

3- Pourquoi dit-on que l'hippocampe est un poisson bizarre?

- (10) Sa tête ressemble à celle d'un cheval.
- Ou Sa queue peut s'enrouler autour des objets comme celle d'un singe.
- Sa queue peut s'enrouler autour des objets.
- Sa queue ressemble à celle d'un singe.
- Son corps est recouvert d'une sorte de carapace.
- Son corps est plein de bosses.
- Son corps est plein d'épines.
- Sa bouche est un long tube.
- Sa bouche n'est pas comme les autres.
- Il a une poche sur le ventre.
- Le mâle porte les bébés.
- (5) Il ressemble à un cheval.

4- Il n'y a pas beaucoup d'animaux qui mangent des hippocampes. Pourquoi?

- (10) Son corps est recouvert d'une sorte de carapace pleine de bosses et d'épines.
- Ou Son corps est recouvert de bosses et d'épines.
- Son corps est recouvert d'une carapace.
- (5) Son corps est recouvert de bosses.
- Ou Son corps est recouvert d'épines.

5- L'hippocampe utilise ses dents pour attraper sa nourriture. Vrai ou Faux?
 Explique.

- (10) Faux., il n'a pas de dents.

(5) Faux, il attire sa nourriture avec sa bouche comme un aspirateur.

(3) Il n'a pas de dents.

(1) Il les attire ... avec un aspirateur.

6- À quoi sert la poche ventrale de l'hippocampe?

(10) Elle sert à garder les œufs au chaud.

Ou Elle sert à garder les œufs.

La femelle pond ses œufs dedans.

(5) Pour pondre les œufs.

Ou Pour mettre les œufs.

Pour porter les œufs.

7- Que fait l'hippocampe quand il veut chasser? (2 choses)

(5) Il s'accroche à une plante.

(5) Il attend.

(5) Il surveille les alentours. (bouge les yeux)

(5) Il attire avec sa bouche.

(5) Il se déplace lentement.

(5) Il attire sa proie avec sa bouche.

8- Qui prend soin des bébés hippocampes à leur naissance? Explique.

(10) Personne, le mâle les abandonne à la naissance.

Ou Personne, ils sont capables de nager, de se nourrir, ou d'utiliser leur queue à la naissance.

(5) Personne.

Ou Le mâle les abandonne à la naissance.

Ils sont capables de nager, de se nourrir, ou d'utiliser leur queue à la naissance

9- Pourquoi l'hippocampe peut-il voir partout autour de lui?

(10) Ses yeux peuvent bouger dans toutes les directions.

Ou Il a des yeux spéciaux.

(5) Ses yeux bougent.

10- De quoi se nourrit l'hippocampe?

(10) De petits poissons.

Ou De petits animaux.

(5) De poissons.

D'animaux.