

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UTILISER LE TUTORAT PAR LES PAIRS POUR FAVORISER  
L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN MILIEU DÉFAVORISÉ. UNE PRÉ-  
EXPÉRIMENTATION ET UN EXAMEN DE LA NON-RÉPONSE.

ESSAI  
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR MARIE-CHRISTINE POTVIN

JUILLET 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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

C'est maintenant que se termine ce long périple doctoral parsemé d'embûches, de moments inoubliables ainsi que d'une continuelle incitation au dépassement de soi par un maintien constant de la motivation. Cette recherche repose sur l'espoir qu'il est possible d'améliorer la réussite scolaire de nos élèves de milieux défavorisés. Elle a pu se concrétiser notamment grâce à l'appui du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.

Il va sans dire que ce travail n'aurait pu être réalisé sans la précieuse collaboration d'Éric Dion, professeur au département d'éducation. Merci d'avoir cru en l'étudiante «graduée» fraîchement débarquée du Saguenay et un peu désorientée par la grande ville. Cette ardeur et ce dévouement que tu mets à nous enseigner sans relâche ton expérience et ton savoir mais également à t'assurer de notre profonde compréhension font de toi un directeur hors pair. Ta passion pour la recherche et cette façon particulière que tu as de vouloir faire bouger les choses en marchant en dehors des sentiers battus, non sans éclabousser au passage, font de toi un personnage exceptionnel et inspirant.

Je tiens également à remercier les membres du personnel scolaire de l'école Marie-Rollet, qui ont permis la réalisation de cette étude, en particulier Maryse Gagnon, Manon Lajeunesse, Chantal Legault, et Nathalie Morin, enseignantes émérites qui ont gentiment accepté de prêter leurs élèves, ainsi que Marielle Cardinale et son ouverture pour la recherche.

Merci à mes collègues du laboratoire sur les pratiques d'enseignement appuyées par la recherche : particulièrement à Léonie et à son inébranlable conviction que la fin était proche et à son refus d'entendre parler de baisser les bras. Le parcours n'aurait pas été le même sans toi. À Marie-Hélène, Mélissa et Danika pour cette belle

complicité qui m'a permis de m'amuser pendant ces années et à Catherine, en tant que toute première collègue.

Les doctorats naissent souvent dans les méandres des cheminements scolaires, du primaire jusqu'à l'université. En ce sens, j'aimerais saluer mes amies de Chicoutimi et d'ailleurs au Lac St-Jean qui ont participé à la naissance de mon intérêt pour la psychologie et rendu l'école combien plus attrayante.

La réalisation de ce travail d'envergure n'aurait évidemment su aboutir sans l'appui de ma famille. À ma petite maman qui a toujours eu confiance en mes capacités et qui m'a encouragée à partir loin de la maison. Tu m'as procuré un soutien essentiel au cours de toutes ces années. En valorisant les études, tu m'as aussi insufflé cette passion d'aller plus loin. À feu mon papa, qui m'a transmis le désir d'apprendre en se questionnant toujours davantage sur le sens des événements et leur histoire. En ce moment, ton influence et ta présence me manquent. J'aurais tout donné pour que tu puisses faire partie de la fin comme tu y étais au tout début. Un petit mot à mes oncles et à mes tantes qui attendent depuis si longtemps l'achèvement de ce projet. Un merci spécial à mon cousin Simon, correcteur chevronné qui a fait un travail impeccable tout en respectant les courts délais imposés.

Finalement, le dernier mais non le moindre, mon Marc. Tu as su garder le phare malgré les difficiles conditions météorologiques de nature émotive auxquelles font face les conjoints des doctorantes en psychologie. En effet, tu as dû subir plusieurs orages avec d'abondantes averses, souvent accompagnées de forts vents, quelques tempêtes ainsi que de nombreux systèmes dépressionnaires. Avec ta patience tranquille et ton appui, tu réussissais toujours à ramener le beau temps et les chaudes journées ensoleillées ainsi qu'à calmer ce volcan qui a menacé si souvent d'entrer en éruption. Merci d'avoir été au cours de ces années un solide refuge contre ces intempéries.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES GRAPHIQUES.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
UTILISER LE TUTORAT PAR LES PAIRS POUR FAVORISER	
L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN MILIEU DÉFAVORISÉ. UNE PRÉ-	
EXPÉRIMENTATION ET UN EXAMEN DE LA NON-RÉPONSE .....	
	9
RÉSUMÉ.....	10
Introduction .....	11
Méthodologie.....	16
Résultats.....	21
Discussion.....	23
RÉFÉRENCES.....	28
CHAPITRE II	
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	35
Rappel des objectifs et résultats .....	35
Département d'Éducation américain .....	36
Ministère de l'Éducation de l'Ontario.....	36
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.....	37
APPENDICE 1	
EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ACTIVITÉ .....	41
LISTE DE RÉFÉRENCES INTRODUCTION ET	
DISCUSSION GÉNÉRALE.....	44

## LISTE DES GRAPHIQUES

## CHAPITRE 1

- 1 Graphique 1. Courbes de croissance moyennes selon la condition.  
Les courbes représentent le nombre de stimuli (mots ou graphèmes) reconnus correctement à la minute en fonction du moment de l'année scolaire en nombre de semaines..... 33
  
- 2 Graphique 2. Courbes de croissance individuelles du nombre de mots lus correctement à la minute en fonction du moment de l'année scolaire en nombre de semaines et catégorisation des progrès en fonction de la courbe..... 34

## RÉSUMÉ

L'objectif de cet essai en psychologie de l'éducation était d'évaluer de manière préliminaire l'efficacité d'activités de tutorat par les pairs d'*Apprendre à lire à deux*, tout en analysant qualitativement les caractéristiques des élèves qui ne répondent pas à l'intervention. Ces activités sont destinées aux élèves débutants de première année du primaire de milieu défavorisé. Afin de situer la démarche dans son contexte, nous présentons, en introduction, les différentes approches théoriques ayant orienté l'enseignement de la lecture et examinons les fondements empiriques de ces approches.

L'article au cœur de cet essai décrit la mise à l'essai d'*Apprendre à lire à deux*, l'adaptation en français du *First-Grade Reading Peer-Assisted Learning Strategies*. Quatre classes de première année du primaire ont été assignées à une condition contrôle ou à une condition intervention. Les résultats des analyses descriptives suggèrent que les élèves de la condition intervention ont réalisé, en moyenne, plus de progrès en lecture que ceux de la condition contrôle. Nous avons aussi examiné les caractéristiques des élèves n'ayant pas réalisé de progrès dans les classes où les activités d'*Apprendre à lire à deux* avaient été utilisées. Ces élèves dits « non-répondants » semblent se distinguer par leur inattention en classe ainsi que par leur difficulté à établir une bonne relation avec l'enseignante. L'article a été soumis à la *Revue canadienne de l'éducation*.

En conclusion, nous décrivons l'importance croissante accordée aux données sur l'efficacité des méthodes d'enseignement par les décideurs publics américains et ontariens. Nous examinons aussi l'évolution rapide de la situation au Québec.

Mots-clés : pré-expérimentation, lecture, milieu défavorisé, non-répondants, méthodes d'enseignement.

## INTRODUCTION

Plusieurs élèves éprouvent des difficultés à apprendre à lire. Le phénomène n'est pas nouveau. Dès le début du 18<sup>e</sup> siècle, des pédagogues constatent que les méthodes d'enseignement usuelles ne permettent pas à tous les élèves d'apprendre à lire (Ravitch, 2001). D'autres méthodes sont dès lors proposées et des débats sur leur efficacité relative s'amorcent. Ces débats virulents (Flesch, 1985) sont éventuellement qualifiés de « guerres de la lecture » (« *reading wars* ») (Adams, 1990). Aux États-Unis, l'urgence et la virulence de ces débats ont été alimentés de manière récurrente par les statistiques sur le nombre important d'élèves en difficulté en lecture (ex. : National Assessment of Educational Progress, 2000).

Le présent essai vise à valider l'adaptation en français d'une méthode d'enseignement novatrice de la lecture destinée aux classes de première année du primaire. L'article décrit une évaluation préliminaire de l'efficacité de cette méthode ainsi qu'un examen de la non-réponse (c.-à-d. de l'absence de progrès chez certains élèves). Les appuis empiriques de la méthode mise à l'essai sont décrits dans l'introduction de l'article. Nous examinons, dans l'introduction qui suit, les approches théoriques à l'origine des différentes méthodes d'enseignement de la lecture utilisées dans les écoles.

### Les grandes approches

Les approches de l'enseignement de la lecture ayant le plus alimenté les «guerres de la lecture» sont le socioconstructivisme et les approches globale et phonique. L'approche socioconstructiviste s'appuie sur la théorie de Piaget (ex. : Piaget, 1970). Cette approche repose sur le principe selon lequel les connaissances de l'élève sont élaborées par ce dernier, de manière autonome, à partir d'éléments présents dans son environnement. En d'autres termes, l'élève est actif dans le processus d'apprentissage et ses connaissances ne sont pas transmises directement par



l'environnement (Jonnaert, 2001). De manière concrète, l'approche socioconstructiviste propose de placer l'élève en immersion dans un environnement propice à l'émergence de la lecture, en lui donnant notamment accès aux livres. Il développerait ainsi une curiosité par rapport à l'écrit et découvrirait par lui-même comment lire, avec l'aide occasionnelle de l'enseignante lorsqu'il en exprime le besoin.

L'approche par globalisation repose, quant à elle, sur le principe selon lequel l'unité pourvue de sens à l'écrit est le mot plutôt que la lettre ou la syllabe. C'est donc le mot qui doit être enseigné parce qu'en principe, ce qui a un sens est plus facile à apprendre (Bowey, 2006). De manière concrète, l'élève doit reconnaître les mots comme des images, sans s'attarder systématiquement à leur orthographe (c.-à-d. à chacune de leurs lettres). Un des avantages de cette approche serait de faciliter la lecture des mots irréguliers sur le plan orthographique, c'est-à-dire les mots qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent (ex. : « monsieur »). La langue française, tout comme la langue anglaise, contient plusieurs mots irréguliers, ce qui complique inévitablement l'apprentissage de la lecture (Desrochers, Kirby et Thompson 2008). L'approche par globalisation permettrait à l'élève de contourner ces difficultés orthographiques et d'en venir rapidement à lire des textes, ce qui rendrait la lecture signifiante et maintiendrait son intérêt. C'est dans cet esprit que les élèves sont invités à deviner les mots inconnus rencontrés dans le texte afin qu'ils puissent poursuivre leur lecture de ce dernier (ex. : Brown, Pressley, Van Meter, et Schuder, 1996). Bien que des stratégies soient proposées aux élèves (ex. : regarder le début du mot), l'enseignement ne vise pas à faire acquérir à l'élève les habiletés et connaissances requises pour une analyse complète de l'orthographe des mots.

Enfin, l'approche phonique repose sur le principe selon lequel la logique de la langue écrite n'est pas simple ou évidente et, par conséquent, que cette logique

doit être enseignée afin que l'élève soit en mesure de lire (Carnine, Silbert, Kameenui et Tarver, 2005). Les sons de base de la langue (phonèmes) sont représentés à l'écrit par des lettres. De manière concrète, il serait nécessaire selon l'approche phonique d'enseigner à l'élève les sons associés aux lettres et la façon dont ces sons se fusionnent pour former des mots (Adams, 1990; Chall, 1967; Pierre, 2003). En fait, une quantité de temps considérable devrait être consacrée à l'enseignement de ces connaissances et habiletés de manière à s'assurer que tous les élèves les maîtrisent. En retour, leur maîtrise permettrait à l'élève de lire des mots rencontrés pour la première fois, à tout le moins lorsqu'il s'agit de mots réguliers au plan orthographique, et ainsi de devenir des lecteurs autonomes (Share, 1995). L'objectif serait d'encourager la lecture la plus exacte et la plus complète possible. Pour les tenants de cette approche, seule une telle lecture est susceptible de permettre à l'élève de comprendre le sens du texte et donc de véritablement lire ce dernier (Williams, 1993).

Il est évident que les trois approches théoriques décrites ci-dessus représentent des visions très différentes de l'enseignement de la lecture et il n'est pas étonnant qu'elles aient engendré des débats. Comment est-il possible de résoudre ces débats? La seule façon est d'étudier de manière empirique et rigoureuse l'efficacité des méthodes d'enseignement inspirées des différentes approches. C'est d'ailleurs l'orientation qu'adopte un nombre croissant de décideurs publics du domaine de l'éducation. Ces derniers encouragent maintenant les enseignants à utiliser des méthodes d'enseignement dont l'efficacité est bien démontrée. En particulier, le Département d'éducation américain recommande l'utilisation de méthodes dont l'efficacité a été démontrée à l'aide d'un schéma randomisé dans le cadre duquel un nombre suffisant de classes ont été assignées aux conditions expérimentales (ex. : enseignement habituel ou nouvelle méthode d'enseignement) (No Child Left Behind Act of 2001). Au Canada, le ministère de l'Éducation ontarien encourage aussi les

enseignants à utiliser des programmes et pratiques «basés sur des faits, étayés par la recherche» (p. 1, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010).

De quel type d'appuis empiriques disposent donc les différentes méthodes d'enseignement de la lecture? En un sens, la situation est simple en ce qui concerne les méthodes d'orientation socioconstructiviste. En effet, ces méthodes ne sont pas définies de manière précise (ex. : dans un guide pédagogique), ce qui rend difficile leur évaluation. Les quelques données disponibles pour le primaire n'appuient cependant pas leur efficacité. Klahr et Nigam (2004) ont examiné l'efficacité d'un enseignement socioconstructiviste d'un principe scientifique, l'isolement des variables (c.-à-d. le principe qui dicte qu'il faut manipuler les variables une à une pour en comprendre l'effet). Les chercheurs ont tenté d'identifier ce qui amenait les élèves à comprendre les variables influençant, dans une expérience, la distance parcourue par une balle. Un enseignement socioconstructiviste, dans le cadre duquel les élèves sont essentiellement autonomes, a été comparé à un enseignement incluant des explications détaillées ainsi que la présentation d'exemples et de contre-exemples de manipulations adéquates du matériel. Klahr et Nigam ont observé qu'en comparaison avec leurs vis-à-vis ayant reçu un enseignement structuré, les élèves ayant reçu l'enseignement socioconstructiviste ont moins bien compris le principe de l'isolement des variables. Ceci suggère qu'un enseignement explicite comme celui proposé par les tenants de l'approche phonique permet aux élèves de réaliser de meilleurs apprentissages.

Qu'en est-il, spécifiquement, pour l'enseignement de la lecture? Malheureusement, il n'existe pas de recherches ayant comparé, de manière rigoureuse, l'efficacité de l'enseignement socioconstructiviste de la lecture à celui de méthodes inspirées d'autres approches. Les seules données pertinentes proviennent de *Follow Through*, une étude quasi expérimentale à grande échelle (Stebbins, St-Pierre, Proper, Anderson et Cerva, 1976). Dans cette étude, les écoles de milieu défavorisé

volontaires choisissaient une nouvelle méthode d'enseignement de la lecture et chacune de ces écoles était comparée à une école contrôle du même quartier, école dans laquelle la lecture continuait à être enseignée de la manière habituelle. Les résultats suggèrent que les élèves des écoles ayant choisi une méthode inspirée de l'approche socioconstructiviste ont moins bien réussi aux épreuves de lecture que leurs vis-à-vis des écoles contrôle. Ces résultats doivent cependant être interprétés avec précaution puisque l'étude *Follow Through* souffre de problèmes méthodologiques importants. En particulier, il n'a pas été démontré que les écoles expérimentales et contrôle étaient équivalentes au départ et nous ne disposons pas d'indications sur la façon dont la lecture a été enseignée, dans les faits, dans les écoles (Kennedy, 1978). Il serait donc possible de faire valoir, par exemple, que les élèves des écoles où une méthode socioconstructiviste a été utilisée ont moins bien réussi en lecture parce que la méthode n'a pas été implantée correctement ou parce que lesdits élèves étaient initialement plus à risque de difficultés en lecture que leurs vis-à-vis des écoles contrôle.

Torgesen et ses collègues (1999) font partie des rares chercheurs ayant examiné l'efficacité de l'enseignement de la lecture inspiré de l'approche globale. Dans leur étude expérimentale, des élèves à risque de difficulté d'apprentissage en lecture ont été assignés à différentes conditions, dont une condition contrôle (enseignement régulier) et une condition d'enseignement global. Malgré le nombre important d'heures d'enseignement de la globalisation offertes en mode individuel, les élèves de cette dernière condition ne reconnaissaient pas les mots plus facilement que leurs vis-à-vis de la condition contrôle au post-test. Pour des chercheurs comme Carnine et ses collègues (2005) et Pierre (2003), ces résultats sont attribuables au fait que les élèves ayant reçu un enseignement global sont essentiellement laissés à eux-mêmes lorsqu'ils doivent reconnaître des mots non enseignés. Ceci est d'autant plus problématique que seul un nombre restreint de mots sont vus dans le cadre des méthodes inspirées de l'approche globale (ex. : Gaouette, 2002; De Koninck, Gagnon

et Miljourns, 2002). De plus, Beck (2006) propose qu'il n'est même pas assuré que les élèves arrivent à reconnaître les mots vus dans le cadre des activités d'enseignement. Selon cette chercheuse, les élèves ayant reçu un enseignement inspiré de l'approche globale sont pénalisés par le fait qu'ils ne disposent pas d'un système efficace pour mémoriser et discriminer les mots, c'est-à-dire des connaissances et habiletés nécessaires pour analyser l'orthographe de ces derniers. Il n'est donc pas étonnant qu'un enseignement exclusivement global n'amène pas l'élève à réaliser des progrès suffisants.

Par contraste avec les méthodes d'enseignement d'orientation socioconstructiviste ou globale, les méthodes d'orientation phonique ont fait l'objet de plusieurs études rigoureuses. Par exemple, dans l'étude expérimentale pré-citée de Torgesen et ses collègues (1999), certains élèves à risque de difficulté d'apprentissage en lecture ont reçu, à raison de quelques heures par semaine, un enseignement d'inspiration phonique. Les résultats démontrent que ces élèves lisaient mieux, en moyenne, à la fin de la deuxième année que les élèves de la condition contrôle ayant reçu seulement l'enseignement habituel. Les résultats de Torgesen et ses collègues sont représentatifs de ceux des autres études. Le National Reading Panel (2000) a effectué une méta-analyse de 38 études expérimentales ou quasi expérimentales sur l'enseignement de la lecture. En comparaison avec les élèves n'ayant pas reçu un enseignement phonique, ceux ayant reçu un tel enseignement ont appris plus facilement à lire. La méta-analyse a aussi révélé que l'enseignement d'inspiration phonique était particulièrement bénéfique pour les élèves à risque de difficultés d'apprentissage en lecture et lorsqu'il était introduit dès le début de la scolarisation.

Les données disponibles suggèrent donc que l'enseignement d'inspiration phonique est plus efficace que l'enseignement inspiré des autres approches. Ceci ne signifie pas, cependant, que l'enseignement d'inspiration phonique est suffisant pour

favoriser l'apprentissage de la lecture. Il faut en effet souligner que même dans les études les plus rigoureuses, les élèves recevaient, en plus de la méthode d'enseignement expérimentale, plusieurs heures par semaine d'enseignement conventionnel de la lecture, un enseignement consistant souvent en un mélange éclectique d'éléments tirés de plusieurs approches (ex. : Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block, Morrow, Tracey, et al., 2001). Ceci signifie qu'aucun élève participant à ces études n'a appris à lire exclusivement à l'aide d'une méthode en particulier, par exemple un enseignement phonique. C'est probablement ce qui amène des chercheurs comme Bowey (2006) et Pressley (2005) à continuer de croire qu'il est profitable de combiner à l'enseignement phonique des éléments des approches socioconstructiviste et globale.

Pourquoi une combinaison d'éléments aussi disparates serait-elle pertinente? Cette combinaison est susceptible de l'être parce que ces éléments pourraient en fait être complémentaires. L'insistance des approches socioconstructiviste et globale sur le fait que l'apprentissage de la lecture doit avoir un sens pour l'élève encourage à amener ce dernier à faire une lecture véritable (c.-à-d. de textes) le plus tôt possible. Le défi est ici d'amener rapidement l'élève à réellement *lire* des textes plutôt, par exemple, qu'à en deviner le contenu (à partir des images l'accompagnant; De Koninck, Gagnon et Miljours, 2002). L'intégration d'un enseignement phonique et global peut aussi être intéressante parce que les méthodes d'enseignement inspirées de ces deux approches parce que leur complémentarité est ici évidente. L'enseignement phonique est utile pour lire les mots réguliers, alors que l'enseignement global l'est pour les mots irréguliers. De plus, les connaissances et habiletés enseignées dans le cadre de l'approche phonique peuvent, en principe, aider les élèves à mémoriser et à distinguer les mots irréguliers qu'ils apprennent à globaliser parce qu'ils sont capables d'analyser en partie l'orthographe de ces mots (Ehri, 2005).

Nous mettons à l'essai, dans l'article qui suit, l'adaptation francophone d'une méthode d'enseignement incluant une forte composante phonique mais également des éléments inspirés des approches globale et socioconstructiviste. Les implications des résultats sur le plan des politiques éducatives sont abordées dans la conclusion.

CHAPITRE 1  
ARTICLE



Entête courante: Tutorat par les pairs et apprentissage de la lecture

Utiliser le tutorat par les pairs pour favoriser l'apprentissage de la lecture en milieu défavorisé. Une pré-expérimentation avec examen de la non-réponse

Marie-Christine Potvin, Éric Dion, Monique Brodeur et Corina Borri-Anadon

Université du Québec à Montréal

#### Note des auteurs

Marie-Christine Potvin, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal; Éric Dion, Monique Brodeur et Corina Borri-Anadon, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

Cette recherche a été subventionnée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (N° de subvention 96785). Nous remercions les membres du personnel scolaire qui ont permis la réalisation de cette étude, en particulier Marielle Cardinale, Maryse Gagnon, Manon Lajeunesse, Chantal Legault, et Nathalie Morin.

Toutes correspondances concernant cet article doivent être adressées à Eric Dion, Département d'Éducation et formation spécialisées, C. P. 8888, Succ. Centre-Ville, UQAM, Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8. [dion.e@uqam.ca](mailto:dion.e@uqam.ca) 514 987-3000, poste 4970.

### **Résumé**

Cette étude pilote l'efficacité des activités de tutorat par les pairs en lecture en classe de première année du primaire. Un groupe a été assigné à la condition contrôle, trois autres à la condition intervention. En comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle, les élèves qui ont participé aux activités de tutorat semblent avoir appris plus rapidement à prononcer les sons des lettres et à lire les mots, en plus de démontrer une meilleure compréhension. Les élèves qui n'ont pas réalisé de progrès se démarquent par leur inattention et par leurs difficultés à établir une bonne relation avec l'enseignante.

Mots-clés : étude pilote, lecture, tutorat par les pairs, non-répondants

### **Abstract**

This pilot study examines the effectiveness of peer-mediated reading instruction in first-grade classrooms. One class was assigned to the control condition, three others to the intervention condition. In comparison with their control counterparts, students who had participated in the peer-mediated activities seem to have learned to pronounce letter sounds and to read words more quickly, while also demonstrating a better comprehension. Students who did not make progress were inattentive and had difficulties developing a good relationship with their teacher.

Keywords: pilot study, reading, peer-tutoring, non-responder

## Utiliser le tutorat par les pairs pour favoriser l'apprentissage de la lecture en milieu défavorisé. Une pré-expérimentation avec examen de la non-réponse

Dans les écoles des pays industrialisés comme le Canada, plusieurs élèves de milieu défavorisé rencontrent des difficultés dès le début de la période d'apprentissage formel de la lecture, c'est-à-dire la première année du primaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002; Snow, Burns, et Griffin, 1998). Ces difficultés se manifestent notamment dans le domaine de la reconnaissance des mots ou, autrement dit, de la capacité à identifier les mots à l'écrit (Share, 1995). Une reconnaissance fluide et exacte des mots constitue un préalable à la réussite scolaire et les difficultés dans ce domaine sont associées à de hauts risques d'échec, de redoublement et de placement en classe spéciale (Juel, 1991; Ministère de l'Éducation du Québec, 2004; Spira, Bracken et Fischel, 2005). Il est essentiel, par conséquent, de prévenir efficacement ces difficultés.

Les études menées aux États-Unis indiquent l'importance d'enseigner le principe alphabétique et le décodage (National Reading Panel, 2000). Le principe alphabétique dicte que les sons du langage sont représentés à l'écrit par des lettres. La notion de décodage réfère, quant à elle, à l'habileté à reconnaître un mot à l'écrit en prononçant le son associé à chacune de ses lettres ou de ses graphies complexes (ex. : « ou »). Si la maîtrise du principe alphabétique et celle du décodage sont essentielles, elles ne sont pas suffisantes. Au même titre que l'anglais, le français contient une proportion importante de mots irréguliers sur le plan orthographique, c'est-à-dire des mots qui ne peuvent être décodés (Sprenger-Charolles, 2008). Par conséquent, il est nécessaire d'enseigner également aux élèves à reconnaître ces mots de manière globale, comme des pictogrammes, sans analyser leur orthographe. Cependant, un tel enseignement doit être utilisé en tant que complément à l'enseignement du décodage puisqu'il est difficile pour l'élève de mémoriser un grand nombre de mots en tant que pictogrammes (Beck, 2006). L'idée de la pertinence d'une combinaison de

l'enseignement du décodage et de la reconnaissance globale est d'ailleurs généralement acceptée en recherche (Pierre, 2003, Pressley, 2005). Au-delà du principe, il faut cependant identifier des stratégies pratiques et efficaces pour enseigner les deux modes de reconnaissance aux lecteurs débutants de première année.

À quoi ressemblent les interventions dont l'efficacité a été démontrée en recherche? Dans leur étude fréquemment citée, Torgesen et ses collègues (1999) ont évalué l'efficacité d'un enseignement intensif de la reconnaissance des mots. Des élèves de milieux défavorisés à risque de difficultés d'apprentissage en lecture ont été assignés au hasard à différentes conditions, dont une condition contrôle et une condition intervention. Dans cette dernière condition, les élèves ont reçu jusqu'à 88 heures d'enseignement individuel du principe alphabétique et du décodage. En comparaison avec leurs pairs de la condition contrôle, ces élèves démontraient une meilleure reconnaissance des mots au post-test de fin de deuxième année du primaire. Les résultats de cette étude et d'autres études du même genre (National Reading Panel, 2000) démontrent la pertinence d'un enseignement systématique de la reconnaissance des mots. Malheureusement, des interventions comme celles élaborées par Torgesen et ses collègues ne sont pas à la portée de la plupart des écoles en raison de leurs coûts d'implantation considérables (voir Dion, Brodeur, Campeau, Roux, Laplante et Fuchs, 2008).

Le programme *Success for all* représente un autre exemple bien connu de programme de prévention des difficultés en lecture (Madden, Slavin, Karweit, Dolan, et Wasik, 1993; Slavin, Madden, Karweit, Dolan, et Livermon, 1990). Offert dès la maternelle, il s'adresse aux élèves du primaire. Il demande une importante implication de la part du personnel scolaire. En plus de faire un suivi régulier des progrès en lecture et de regrouper les élèves pour leur offrir un enseignement en sous-groupe du principe alphabétique et du décodage, de l'aide individuelle est offerte dès que des signes de difficultés se manifestent. Quarante et une écoles primaires de milieux défavorisés ont participé à une étude randomisée sur l'efficacité de *Success*

*for all* (Borman, Slavin, Cheung, Chamberlain, Madden, et Chambers, 2007). Les élèves de maternelle de la moitié des écoles ont été assignés au hasard à une condition contrôle, alors que leurs vis-à-vis de l'autre moitié des écoles ont été assignés à une condition intervention dans le cadre de laquelle ils ont participé aux activités de *Success for all*. Après trois ans d'implantation, c'est-à-dire à la fin de la deuxième année du primaire, les élèves de cette dernière condition ont obtenu des scores plus élevés aux évaluations de reconnaissance de mots, de décodage et de compréhension en lecture. S'il est efficace, le programme *Success for all* est encore une fois dispendieux. Ses coûts d'implantation annuels peuvent atteindre 640 000 \$ US par école (Madden, Slavin, Karweit, Dolan, et Wasik, 1993), ce qui le rend inaccessible à plusieurs écoles canadiennes.

Heureusement, il existe des méthodes peu dispendieuses dont l'efficacité est bien démontrée, à tout le moins dans un contexte d'enseignement en anglais. Plusieurs de ces méthodes utilisent le tutorat par les pairs, misant ainsi sur une ressource déjà présente en classe : les élèves forts en lecture. Dans le cadre des activités du *Classwide Peer Tutoring*, tous les élèves de la classe sont placés en dyades pour pratiquer, à tour de rôle, la lecture à voix haute (Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta, et Hall, 1986). Des points sont attribués pour chaque bonne réponse et les élèves corrigent leurs erreurs suivant une procédure établie de manière à assurer une rétroaction immédiate et appropriée. Les dyades sont aussi réparties en deux grandes équipes pour un concours hebdomadaire. Afin d'évaluer l'efficacité de ces activités, Greenwood, Delquadri et Hall (1989) ont mené une étude d'intervention longitudinale auprès d'élèves de milieu défavorisé. Les écoles participantes ont été assignées aléatoirement à une condition contrôle (enseignement régulier) ou à une condition intervention. Dans cette dernière, les élèves ont réalisé des activités de tutorat par les pairs à raison d'une heure par jour, de la première à la quatrième année. À la fin de l'étude, les élèves de la condition intervention ont obtenu, comparativement à leurs vis-à-vis de la condition contrôle, des scores supérieurs aux épreuves standardisées en lecture. Puisque la réalisation de ces activités ne requiert

pas l'embauche de personnel ou l'achat de matériel, elles peuvent être implantées par le titulaire de classe à un coût négligeable.

Mathes, Howard, Allen et Fuchs (1998) ont plus récemment développé le *First-Grade Reading Peer-Assisted Learning Strategies (PALS)* en reprenant plusieurs éléments procéduraux du *Classwide Peer Tutoring* (ex. : concours hebdomadaire). Mathes et ses collègues ont toutefois utilisé les connaissances contemporaines sur l'enseignement de la lecture pour mettre à jour le contenu des activités. Les activités du *PALS* intègrent la prononciation du son des lettres et des graphies, le décodage, la reconnaissance globale des mots et la lecture de courts textes. Afin d'étudier l'efficacité du *PALS*, des classes de première année ont été assignées à une condition contrôle (enseignement régulier) ou une condition intervention (tutorat par les pairs). Les progrès d'élèves initialement faibles, moyens ou forts en lecture ont été évalués pendant toute l'année. En comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle, les élèves ayant participé aux activités de tutorat par les pairs ont obtenu des scores généralement plus élevés en lecture. Des résultats similaires ont été observés dans au moins trois autres études (Mathes et Babyak, 2001; Mathes, Torgesen et Allor, 2001; Fuchs et Fuchs, 2005).

#### *Non-réponse aux programmes de prévention généralement efficaces*

Malheureusement, même les programmes les plus efficaces ne fonctionnent pas pour tous les élèves. En fait, certains élèves, dits non-répondants, ne réalisent pratiquement aucun progrès. De manière plus spécifique, un non-répondant est un élève initialement faible en lecture qui ne réalise pas de progrès malgré la participation à un programme généralement efficace (Fuchs, Fuchs et Speece, 2002). Dans l'étude précédemment citée de Torgesen et ses collègues (1999), malgré le fait que plus de 80 heures d'intervention individuelle aient été offertes, près du quart des élèves n'ont pas réalisé de progrès. De manière similaire, Vellutino et ses collègues (1996) ont observé qu'environ le quart des élèves à qui 40 heures d'intervention individuelle avaient été offertes n'avaient pas progressé. Il n'est pas étonnant que de la non-réponse soit également observée dans les programmes moins intensifs. Par

exemple, McMaster, Fuchs, Fuchs et Compton (2005) ont formé des enseignants de première année à offrir le *PALS* dans leur classe, fait le suivi des élèves à risque de difficulté en lecture et observé une non-réponse à l'intervention chez un peu moins du tiers de ces derniers. Différentes interventions ont ensuite été offertes à ces élèves, incluant une intervention individuelle. Même avec cette dernière intervention, près de la moitié des élèves ont continué à ne pas progresser.

Il apparaît donc important de comprendre le phénomène de la non-réponse et, en particulier, de mieux cerner les caractéristiques des élèves concernés. Les études pertinentes ont été recensées par Al Otaiba et Fuchs (2002) et Nelson, Benner et Gonzalez (2003). D'une manière générale, trois caractéristiques distinguent les élèves non-répondants de leurs vis-à-vis apprenant à lire. Ces élèves se caractérisent, premièrement, par une faible connaissance du principe alphabétique. Au moment de l'entrée à l'école, ils ne connaissent pas le nom et le son des lettres, possiblement en raison d'une sous-stimulation lors de la période préscolaire. Il est également possible qu'ils répondent aussi peu à la stimulation préscolaire qu'à l'enseignement offert au début du primaire. Si cette dernière explication s'avère exacte, une faible connaissance du principe alphabétique serait un corollaire plutôt qu'une cause de la non-réponse. Un examen de la réponse à la stimulation offerte lors de la période du préscolaire est nécessaire afin d'établir la contribution de cette caractéristique. Les difficultés d'attention représentent la deuxième caractéristique distinctive des élèves non-répondants. Dans ce cas, le lien peut apparaître évident. Puisqu'ils sont inattentifs, les élèves n'assimilent pas l'enseignement offert dans le cadre de l'intervention, ce qui explique leur non-réponse. D'autres explications sont néanmoins plausibles (voir Fuchs et ses collègues, 2005). Il est notamment possible que les élèves éventuellement identifiés comme non-répondants soient inattentifs parce que l'intervention ne répond pas à leurs besoins. En d'autres termes, ces élèves ne porteraient pas attention parce que le contenu de l'intervention serait incompréhensible pour eux. Dans ce cas, la non-réponse serait causée par une inadéquation entre l'intervention et les besoins de l'élève et les difficultés d'attention

ne seraient qu'un signe de cette inadéquation. La troisième caractéristique concerne le développement langagier. Les élèves non-répondants accusent des retards dans ce domaine, des retards qui pourraient, par exemple, les empêcher de comprendre les explications fournies dans le cadre de l'intervention. Dans un même ordre d'idées, les retards sur le plan langagier sont susceptibles de faire en sorte que les élèves ne connaissent pas plusieurs mots rencontrés à l'écrit. Cette non-familiarité avec les mots utilisés dans le cadre de l'intervention pourrait faire en sorte qu'ils ne bénéficient pas de cette dernière. En somme, si nous connaissons bien certains corollaires de la non-réponse, la nature exacte de leur contribution demeure mal connue.

### *Objectifs*

La présente étude vise à évaluer, de manière préliminaire, l'efficacité et les limites d'une adaptation en français du *PALS* pour les classes de première année. L'efficacité de l'intervention est examinée en comparant les scores moyens des élèves des classes intervention et de la classe contrôle. En complément à cette analyse, les élèves non-répondants et répondants des classes intervention sont identifiés et comparés. L'objectif est ici de recueillir des informations permettant de mieux cibler les besoins des élèves.

## **Méthodologie**

### *Participants*

L'échantillon est constitué de 24 élèves (46% filles) faibles ou moyens en lecture. Ces élèves proviennent des quatre classes de première année d'une école primaire située en milieu défavorisé. L'école bénéficie d'un programme de déjeuners gratuits et 38.4% des élèves sont issus de familles disposant d'un revenu inférieur au seuil de pauvreté selon les données du recensement (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Moins de la moitié des élèves de l'échantillon (42%) proviennent d'une famille où le français est parlé à la maison.



### *Schème*

Trois enseignantes ont offert les activités de tutorat par les pairs à l'ensemble de leur groupe. Les élèves de ces classes forment la condition intervention. Une autre enseignante a décliné l'invitation à implanter les activités pour des raisons personnelles. Cette dernière a la réputation d'être excellente pédagogue auprès de ses collègues. Elle a continué d'implanter ses activités régulières d'enseignement. Les élèves de son groupe-classe constituent le groupe contrôle.

Tous les élèves d'une même classe ont reçu le même enseignement. Cependant, seulement six élèves ont été évalués dans chaque classe, soit les quatre élèves les plus faibles en lecture ainsi que deux élèves représentatifs de la moyenne de la classe. Ces élèves ont été identifiés au début de l'année à partir des nominations des enseignantes. Ces nominations ont été confirmées par un test de dénomination rapide des lettres (Brodeur, 2005). Une liste de lettres minuscules et majuscules en ordre aléatoire était présentée à l'élève et celui-ci disposait d'une minute pour nommer le plus grand nombre de lettres (pour le pouvoir prédictif de ce score, voir, p. ex., O'Connor et Jenkins, 1999). Seuls les élèves pour lesquels le consentement parental écrit était disponible ont été considérés. Un élève faible a déménagé en cours d'année et n'est pas considéré dans les analyses.

### *Intervention*

L'intervention utilisée est *Apprendre à lire à deux*, une adaptation française du *First-Grade Reading PALS* (Fuchs *et al.*, 2001). Les activités de tutorat par les pairs de cette intervention visent à enrichir l'enseignement de la lecture offert en classe. Les trois enseignantes de la condition intervention ont implanté les activités dans le cadre de trois séances de 30 minutes par semaine pendant l'équivalent de six mois, de la fin octobre jusqu'au début juin. Ces trois séances devaient remplacer l'équivalent d'une heure et demie des activités régulières d'enseignement de la lecture, des activités axées sur la reconnaissance globale des mots (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2001).

Tous les élèves de la classe réalisent les activités d'*Apprendre à lire à deux* simultanément. Les activités sont réalisées en dyades, des dyades dont la composition est changée à tous les mois et demi afin d'introduire de la nouveauté et de tenir compte des progrès des élèves en lecture. Chaque dyade comprend un élève faible et un élève fort en lecture. Les membres de la dyade réalisent les activités à tour de rôle, en débutant par l'élève le plus faible. Lorsqu'un élève lit, son partenaire doit l'écouter, l'encourager et, au besoin, corriger ses erreurs. Les partenaires sont entraînés par l'enseignant à suivre une procédure pour s'offrir la rétroaction (ex. : « Ce n'est pas le son. Le bon son est [son de la lettre]. Recommence la ligne. »).

Les quatre premières activités de la séance sont réalisées à l'aide d'une grille (appendice 1). L'enseignante amorce la séance en introduisant un nouveau graphème. Les partenaires enchaînent en réalisant l'activité *Quel est le son?* Pendant trois minutes, ils doivent prononcer à tour de rôle le son de lettres et de graphies complexes. L'enseignante utilise ensuite un panneau pour modéliser le décodage des mots de *Dis les sons/colle les sons*. Des points sous les mots permettent aux élèves de repérer les graphies complexes et de prononcer d'abord le mot son par son avant de le prononcer normalement en fusionnant ces sons. Les lettres silencieuses, plus pâles, sont aussi facilement identifiables. Lorsque l'enseignante a terminé la présentation des mots, les partenaires pratiquent leur décodage à tour de rôle pendant quatre minutes. Pour *Lis les mots*, l'enseignante présente un ou deux nouveaux mots irréguliers et les partenaires enchaînent en lisant, pendant trois minutes, une liste contenant ces mots ainsi que des mots introduits lors des séances précédentes. L'enseignante amorce *Lis l'histoire*, la dernière activité de la grille, en lisant le titre de l'histoire et en présentant deux ou trois mots surprise, c'est-à-dire des mots thématiques (liés au contenu de l'histoire) inconnus. Les partenaires disposent de cinq minutes pour lire l'histoire à tour de rôle. À l'exception des mots surprise, l'histoire est composée uniquement de mots introduits dans le cadre des activités *Dis les sons/colle les sons* et *Lis les mots* de la séance en cours ou des séances précédentes. Pendant l'année, soixante-dix grilles sont utilisées. Un total de 57 graphèmes, 415

mots décodables et 98 mots à globaliser est présenté dans le cadre des activités réalisées avec ces grilles.

À partir de la fin janvier, une activité supplémentaire est réalisée, *Lire à deux*. Lorsque les quatre activités de la grille sont complétées, les partenaires lisent un livre illustré. À tour de rôle, en commençant cette fois par l'élève fort, les partenaires lisent et relisent chaque page du livre. Une collection de livres disponible dans le commerce est utilisée (Muloïn, Carrières et Dupont, 2002).

Un système de pointage est utilisé pour encourager la productivité. Pendant toute la semaine, les partenaires cumulent des points en réalisant chaque activité au plus grand nombre de reprises possible. Les paires sont divisées en deux grandes équipes et le total des points cumulés par les paires de l'équipe est calculé par l'enseignante à la fin de la semaine. L'équipe avec le plus de points est déclarée gagnante et applaudie par l'autre équipe. Cette dernière est ensuite applaudie à son tour pour souligner ses efforts.

### *Instruments*

*Attention.* L'attention en classe de l'élève a été évaluée au moment du pré-test en consultant l'enseignante. Cette dernière devait indiquer si l'attention de l'élève était généralement normale, faible ou problématique. La perception des enseignants face au niveau d'attention de l'élève est corrélée avec les observations directes en classe (Lauth, Heubeck et Mackowiak, 2006).

*Progrès en lecture.* Les progrès en lecture ont été évalués de manière hebdomadaire, d'octobre à juin. Chaque semaine, l'élève devait lire deux listes de 100 stimuli : une liste de mots et une liste de graphies en contexte. L'élève disposait d'une minute pour lire chaque liste. Les mots ont été sélectionnés au sein d'une banque formée à partir des mots enseignés dans les méthodes approuvées (ex. : Gaouette, 2002; De Koninck, Gagnon et Miljours, 2002). Chaque semaine, une nouvelle sélection aléatoire de 100 mots était présentée à l'élève (ex. : McMaster et al. 2005). La mesure de reconnaissance de graphies en contexte a été conçue pour la présente étude. Des mots courts et fréquemment utilisés dans les méthodes de lecture

ont été sélectionnés et une lettre ou une graphie complexe a été soulignée dans chacun de ces mots (ex : « chat »). L'élève devait prononcer uniquement le graphème représenté par la ou les lettres soulignées, de la façon dont il est prononcé dans le mot. À titre d'exemple, l'élève devait distinguer les « s » prononcés comme des /Z/ plutôt que /S/. Encore une fois, une nouvelle sélection aléatoire de 100 mots était présentée à l'élève chaque semaine. Un score correspondant au nombre de stimuli lus correctement par minute a été calculé pour chacune des passations des listes de mots et de graphies en contexte. Les mesures de ce genre reflètent bien les progrès en lecture des élèves de première année du primaire (Dion, Dubé, Roux, Landry et Bergeron, sous presse).

*Compréhension.* La compréhension en lecture a été évaluée en juin en demandant à l'élève de lire un court texte narratif et de répondre à sept questions de repérage ou d'inférence simple. L'élève devait répondre à chaque question en quelques mots. Aucune limite de temps n'a été imposée. À notre connaissance, les propriétés psychométriques de cette mesure n'ont pas été étudiées. Bien que la compréhension soit difficile à évaluer en première année du primaire, ce genre de mesure génère apparemment des résultats valides (ex. : Mathes et al., 1998).

*Fonctionnement en classe.* Le fonctionnement des élèves en classe a été évalué à l'aide d'une entrevue semi-structurée d'une durée approximative de cinq minutes réalisée auprès de l'enseignante. L'enseignante a été encouragée à élaborer une description détaillée du comportement général de l'élève, de son fonctionnement social, de ses stratégies d'apprentissage, de ses forces et de ses faiblesses, de son utilisation du service d'orthopédagogie et de sa relation avec l'enseignante. Les réponses de l'enseignante ont été consignées verbatim par l'assistante de recherche.

#### *Procédure*

En octobre, les trois enseignantes de la condition intervention ont été formées à utiliser *Apprendre à lire à deux* par les deux premiers auteurs de cette étude. Les enseignantes ont reçu des explications détaillées concernant la logistique (ex. : pairage des élèves, formation des équipes) et le déroulement des activités (ex. :

utilisation des panneaux, alternance des rôles au sein des dyades), avec au besoin de brèves démonstrations. Un manuel leur a aussi été remis (Dion, Borri-Anadon, Vanier, Potvin et Roux, 2005). Ce manuel contient notamment la description d'une séquence servant à introduire graduellement les activités et à entraîner les élèves à réaliser ces dernières. Afin de favoriser une implantation fidèle des activités, une assistante de recherche était présente en classe lors d'une séance par semaine pendant toute la durée de l'intervention.

L'assistante de recherche responsable d'offrir le soutien en classe a réalisé toutes les évaluations et entrevues. À l'exception de celles portant sur la compréhension, les évaluations ont été réalisées de façon individuelle, dans un local tranquille à proximité de la classe. Lors de l'évaluation de la compréhension (juin), tous les élèves de l'échantillon ont été regroupés dans un local inoccupé et assis à un pupitre avec un paravent pour lire le texte et répondre par écrit aux questions. L'entrevue avec l'enseignante a été réalisée en avril, en classe, lors d'une période libre.

### **Résultats**

#### *Différences sur le plan des habiletés en lecture*

L'analyse de courbes de croissance a été utilisée afin d'examiner les progrès des élèves aux évaluations hebdomadaires de reconnaissance de graphies et de mots. Le logiciel HLM (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon et duToit, 2004) a permis d'identifier la forme des courbes et d'estimer la valeur des paramètres de ces courbes. Autant pour la reconnaissance de graphies que de mots, il s'est avéré nécessaire d'introduire un terme quadratique. Autrement dit, les progrès ne sont pas constants durant l'année. Les courbes moyennes pour les élèves des deux conditions sont représentées au graphique 1. Ce graphique suggère que les élèves de la condition intervention ont réalisé de meilleurs progrès que leurs vis-à-vis de la condition contrôle aux deux mesures. Comparativement à ces derniers, les élèves de la condition expérimentale reconnaissent, en moyenne, environ deux fois plus de graphies et de mots à la minute à la fin de l'année. De manière similaire, un examen

des moyennes suggère que les élèves de la condition expérimentale ( $M = 3,6$ ,  $ET = 1,1$ ) ont mieux réussi à l'évaluation de compréhension de fin d'année que les élèves de la condition contrôle ( $M = 2,7$ ,  $ET = 1,4$ ), avec une large taille d'effet de .74. Il est cependant impossible de déterminer si ces différences sont significatives au plan statistique en raison du faible nombre d'élèves et de classes.

#### *Degré de réponse à l'intervention*

En complément aux comparaisons de moyennes présentées ci-dessus, des répondants et non-répondants ont été identifiés au sein des classes ayant reçu l'intervention. Seuls les élèves considérés comme faibles en lecture au début de l'année ont été considérés. L'identification a été réalisée en représentant graphiquement les progrès de chaque élève (Singer et Willett, 2003) aux évaluations hebdomadaires de reconnaissance de mots d'octobre à mai. Comme il est possible de le constater au graphique 2, les progrès sont variables d'un élève à l'autre. Il a été possible d'identifier trois élèves n'ayant fait que très peu de progrès (les non-répondants) ainsi qu'un groupe contrasté de trois élèves ayant fait des progrès importants (les répondants). Les trois élèves non-répondants sont des filles. Deux des répondants sont des garçons alors que le troisième est une fille. Les autres élèves (non-sélectionnés) ont réalisé des progrès se situant entre ces deux extrêmes.

Les élèves répondants ont été comparés aux élèves non-répondants afin de tenter d'identifier les caractéristiques propres à ces derniers. Alors que tous les non-répondants présentaient, selon leur enseignante, des problèmes d'attention au début de l'année, l'attention de tous les répondants était considérée comme normale. À l'entrevue, les non-répondants sont décrits comme peu impliqués dans les activités en classe. En particulier, ces élèves sont « très désorganisé[s] », démontrent « très peu d'intérêt » ou ne lèvent « presque jamais la main ». Par contraste, les trois répondants sont perçus comme persévérants. Ces répondants sont considérés comme « organisé[s], autonome[s] [et] responsable[s] », comme « motivé[s] et fier[s] de [leurs] réussites » ou comme fournissant « plus que les efforts demandés ». Ces différents styles d'engagement semblent avoir influencé la qualité de la relation avec

l'enseignante. Les non-répondants sont retirés (deux élèves) ou en conflit (une élève) avec leur enseignante. Ces élèves sont considérés comme « gardant toujours une distance physique », « têtus et en conflit avec l'autorité » ou comme ayant généralement « peur des gens ». En comparaison, les enseignantes rapportent avoir une « bonne » ou même une « excellente » relation avec les trois élèves répondants. Ces derniers sont, par exemple, décrits comme « très affectueux[x] et voulant plaire aux adultes » ou comme « prenant bien les réprimandes ». Finalement, il n'y a pas d'association claire entre le langage et le degré de réponse à l'intervention. Deux élèves présentent des problèmes de langage : un des élèves est non-répondant, l'autre est un répondant. Aussi, alors qu'un des non-répondants n'utilise pas la langue d'enseignement à la maison, c'est le cas pour deux des répondants.

### Discussion

La présente étude visait à évaluer, de manière préliminaire, l'efficacité et les limites d'*Apprendre à lire à deux, première année*, des activités de tutorat par les pairs adaptées du *First-Grade Reading PALS* (Fuchs et al., 2001). Afin d'estimer l'efficacité moyenne des activités d'*Apprendre à lire à deux*, nous avons comparé les progrès et les scores à l'évaluation de fin d'année des élèves ayant reçu ou non l'intervention. En complément à ces analyses, nous avons identifié, parmi les élèves les plus faibles des classes intervention, ceux qui n'avaient pas répondu à l'intervention. Les caractéristiques de ces derniers ont été examinées en détail. Les implications des résultats de ces analyses sont abordées dans ce qui suit.

Notre échantillon est trop petit pour nous permettre de statuer sur l'efficacité d'*Apprendre à lire à deux* et ce n'est d'ailleurs pas ce qui était visé par la présente étude pilote. Les études de ce genre servent plutôt à déterminer s'il est pertinent de procéder à un examen approfondi et rigoureux de l'efficacité de l'intervention, avec l'investissement de fonds, de temps et d'efforts que cela représente (Lemire-Théberge et al., sous presse). Les résultats des comparaisons de moyennes suggèrent que c'est effectivement le cas : en comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle, les

élèves ayant reçu l'intervention semblent avoir fait des progrès plus rapides en cours d'année et avoir terminé l'année avec une meilleure compréhension.

D'une manière plus générale, ces résultats suggèrent qu'il est faisable et utile d'adapter en langue française des interventions en anglais dont l'efficacité a été démontrée de manière rigoureuse, des interventions maintenant disponibles en relativement grand nombre (ex. : Fuchs et al., 2010; Gersten, Baker, Smith-Johnson, Dimino, & Peterson, 2006; Lovett, Lacerenza, & Borden, 2000). En un sens, ce n'est pas étonnant considérant les nombreuses similitudes du français et de l'anglais (Sprenger-Charolles, 2008). Ceci dit, il est clair qu'il n'est pas suffisant de simplement *traduire* les interventions. Elles doivent plutôt être *adaptées* en tenant compte des particularités du français et du contexte socioculturel. En ce qui concerne *Apprendre à lire à deux*, nous avons par exemple dû introduire une convention graphique pour les omniprésents « e » silencieux à la fin des mots en français et composer des histoires entièrement nouvelles pour s'assurer de maximiser l'intérêt des élèves de la population visée. Un tel effort d'adaptation demande des ressources non négligeables. Adapter le *First-Grade PALS* a par exemple requis plus de 1000 heures de travail.

De plus, si adapter avec soin est essentiel, il ne s'agit que de la première étape. Il apparaît aussi essentiel d'évaluer l'efficacité de la version adaptée, d'abord de manière préliminaire dans le cadre d'un pilote, puis dans le cadre d'une expérimentation à proprement parler. Après que le pilote décrit dans cet article a été réalisé, une telle expérimentation a été menée dans une soixantaine de classes et des effets positifs ont été observés tant sur le plan des habiletés de base que de la compréhension (Dion et al., 2011). Les résultats de cette expérimentation vont dans le même sens que ceux du présent pilote. Il est donc évident, à ce stade, qu'*Apprendre à lire à deux* facilite l'apprentissage de la lecture pour plusieurs élèves.

Il est aussi évident, tant dans les études américaines (ex. : Mathes et al., 1998; McMaster et al., 2005) que dans l'étude expérimentale canadienne, que tous les élèves ne répondent pas à *Apprendre à lire à deux*. Puisque la méthode



d'enseignement est uniformément bien implantée dans ces études et qu'elle fonctionne avec la majorité des élèves, il est essentiel d'identifier ce qui distinguent les élèves non-répondants pour comprendre ce qui les empêche de réaliser, eux aussi, des progrès satisfaisants (Dion, Morgan, Fuchs, & Fuchs, 2004). L'examen qualitatif des caractéristiques des élèves non-répondants réalisé dans le cadre du présent pilote permet de jeter un regard neuf sur leurs particularités. Comme dans les autres études s'étant intéressées à la non-réponse en général, l'inattention ressort comme une variable importante (pour des recensions, voir Al Otaiba & Fuchs, 2002; Nelson et al., 2003). Notre examen qualitatif permet de mieux comprendre comment les difficultés associées à l'inattention se vivent en classe.

D'après les enseignantes, nos non-répondants ne s'impliquaient pas suffisamment dans les activités en classe, dans certains cas en raison de comportements de retrait, dans d'autres en raison de comportement perturbateurs. Il serait intéressant d'étudier encore plus en détails les dynamiques de classe qui entraînent l'émergence de ces comportements, par exemple par le biais d'observations structurées tout au cours de l'année. Nos résultats laissent entendre que la manifestation de ces comportements est associée à une détérioration de la relation entre l'élève et l'enseignante. Alors que tous nos non-répondants entretenaient une relation difficile avec l'enseignante, ce n'était le cas d'aucun répondant. Des chercheurs comme Hamre et Pianta (2005) mettent l'accent sur l'influence de la qualité de la relation avec l'enseignant pour les élèves à risque d'échec en lecture. Encore une fois, une étude pilote comme la nôtre est trop modeste pour démontrer la présence d'un lien entre deux variables. Elle permet néanmoins de générer des hypothèses et l'hypothèse de la contribution d'une relation difficile avec l'enseignant devrait certainement être explorée. Les études à venir pourraient notamment tenter de déterminer si les difficultés relationnelles précèdent ou non l'apparition des comportements problématiques des non-répondants.

Nous n'avons pas observé, dans le cadre de notre étude, de lien entre des facteurs de risque potentiels comme le fait de ne pas parler la langue d'enseignement

à la maison et la non-réponse. Évidemment, une variable peut ne pas jouer un rôle dans le phénomène particulier de la non-réponse tout en étant importante pour l'apprentissage de la lecture chez une majorité d'élèves. En d'autres termes, ce n'est pas parce que le fait de parler le français à la maison représente indubitablement un avantage pour apprendre à lire en français que la langue maternelle protège spécifiquement l'élève de la non-réponse à un programme d'une efficacité démontrée. Le phénomène de la non-réponse affecte, par définition, une minorité d'élèves qui présentent en apparence des besoins particuliers (si la majorité d'élève ne répondent pas, c'est le programme qui est considéré inefficace). Il est aussi possible que la langue parlée à la maison soit moins importante que taille du vocabulaire en tant que tel. Dans les études précédentes, c'est spécifiquement cette dernière variable qui est associée à la non-réponse (Al Otaiba & Fuchs, 2002; Nelson et al., 2003). Encore une fois, une observation détaillée des dynamiques de classe associées serait intéressante. Ceci pourrait permettre, par exemple, de déterminer comment les restrictions sur le plan du vocabulaire limitent la participation de l'élève non-répondant aux activités en classe. Notons, pour conclure notre discussion des résultats sur la non-réponse, que tous nos non-répondants étaient des filles. Avec l'accent mis sur les difficultés scolaires des garçons (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2009), il est facile d'oublier que plusieurs filles rencontrent aussi de telles difficultés.

Tel que mentionné, cette étude est un pilote et il est important d'en tenir compte dans l'évaluation de ses forces et faiblesses. Une de ses forces réside dans l'utilisation d'évaluations quotidiennes d'une grande sensibilité aux effets de l'intervention, des mesures aussi très utiles pour distinguer les répondants et non-répondants. À notre connaissance, nous sommes les premiers à avoir adapté ces mesures en français. Si l'utilité de la version originale de ces mesures est déjà bien démontrée (McMaster et al., 2005), notre étude illustre le potentiel de leur version française. Une autre force de notre étude réside dans le soutien offert aux enseignantes des classes intervention. Ce soutien a permis de nous assurer qu'*Apprendre à lire à deux* a été systématiquement bien implanté, ce qui évite

l'introduction de bruit expérimental. Parmi les faiblesses de l'étude, notons l'absence d'assignation aléatoire des enseignantes et de leur groupe aux conditions, ainsi que l'utilisation d'une mesure de compréhension dont les propriétés psychométriques ne sont probablement pas optimales.

En somme, l'adaptation, en français, du *First-grade reading PALS* laisse entendre qu'il est pertinent d'adapter de telles interventions. L'étude pilote représente une étape cruciale de ce processus. C'est à cette étape que l'intervention adaptée est, pour la première fois, mise à l'essai dans des conditions de pratique réalistes et c'est aussi la dernière occasion, pour le chercheur, d'identifier les correctifs requis avant de procéder à l'expérimentation. Nous n'avons pas constaté, dans le présent pilote, qu'il était nécessaire de modifier l'intervention, mais ce n'est pas toujours le cas (ex. : Lemire-Théberge et al., sous presse). En fait, Lesser (1974), Fuchs et Fuchs (1998) et Gersten (2005) avancent que des modifications en apparence mineures peuvent faire une différence importante sur l'efficacité de l'intervention. Si c'est effectivement le cas, la réalisation d'une étude pilote de qualité est critique pour le succès de l'expérimentation (ex. : Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau, & Fuchs, 2010) et, éventuellement, pour l'adoption à grande échelle de pratiques d'enseignement efficaces. Comme nous l'avons montré ici, une évaluation continue du progrès des élèves et une présence soutenue en classe pendant toute la durée de l'intervention représentent des atouts pour une étude pilote.

### Références

- Al Otaiba, S. et Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 23*, 300–316.
- Beck, I. L. (2006). *Making sense of phonics: The hows and whys*. New York: Guilford.
- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A. C. K., Chamberlain, A. M. et Madden, N. A. (2007). Final reading outcomes of the national randomized field trial of Success for All. *American Educational Research Journal, 44*, 701-731.
- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A., Chamberlain, A. M., Madden, N. A. et Chambers, B. (2005). Success for All: First-year results from the national randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27*, 1-22.
- Brodeur, M. (2005). Évaluation de la connaissance du nom et du son des lettres [Assessment of knowledge of letter names and sounds]. Document non-publié. Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal.
- De Koninck, G., Gagnon, J. et Miljourns, É. (2002). *Bravissimots*. Laval, Qc: Éditions HRW.
- Delquadri, J. C., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J. et Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children, 52*, 535-542.
- Dion, E., Borri-Anadon, C., Vanier, N., Potvin, M.-C. et Roux, C. (2005). Apprendre à lire à deux. Manuel de l'enseignante et matériel de lecture. Document non-publié. Montréal, Qc: Université du Québec à Montréal.
- Dion, E., Brodeur, M., Campeau, M-E, Roux, C., Laplante, L., et Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Canadian Psychology, 49*, 155-161.
- Dion, E., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M.-È. et Fuchs, D. (2010). Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low SES students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research & Practice, 25*, 87-96.

- Dion, E., Dubé, I., Roux, C., Landry, D., et Bergeron, L. (sous presse). How can progress monitoring research help us detect word recognition problems among first-graders. In C. Espin, K. McMaster et S. Rose (Eds.), *A measure of success: How curriculum-based measurement has influenced education and learning*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Dion, E., Morgan, P. L., Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2004). The promise and limitations of reading instruction in the mainstream: The need for a multilevel approach. *Exceptionality, 12*, 163-173.
- Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Wehby, J. et Dupéré, V. (2011). Improving classroom attention and preventing reading difficulties among low-income first-graders: A randomized study. *Prevention Science, 12*, 70-79.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *Journal of Special Education, 39*, 34-44.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*, 126-137.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Svenson, E., Yen, L., Thompson, A. et McMaster, K. L. (2001). *Peer-assisted learning strategies: First grade reading*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Fuchs, L. S., Compton, D. L., Fuchs, D., Paulsen, K., Bryant, J. D. et Hamlett, C. L. (2005). The prevention, identification, and cognitive determinants of math difficulty. *Journal of Educational Psychology, 97*, 493-513.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. et Speece, D. L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*, 33-45.
- Fuchs, L. S., Zumeta, R. O., Schumacher, R. F., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Hamlett, C. L. et Fuchs, D. (2010). The effects of schema-broadening instruction on second graders' word-problem performance and their ability to

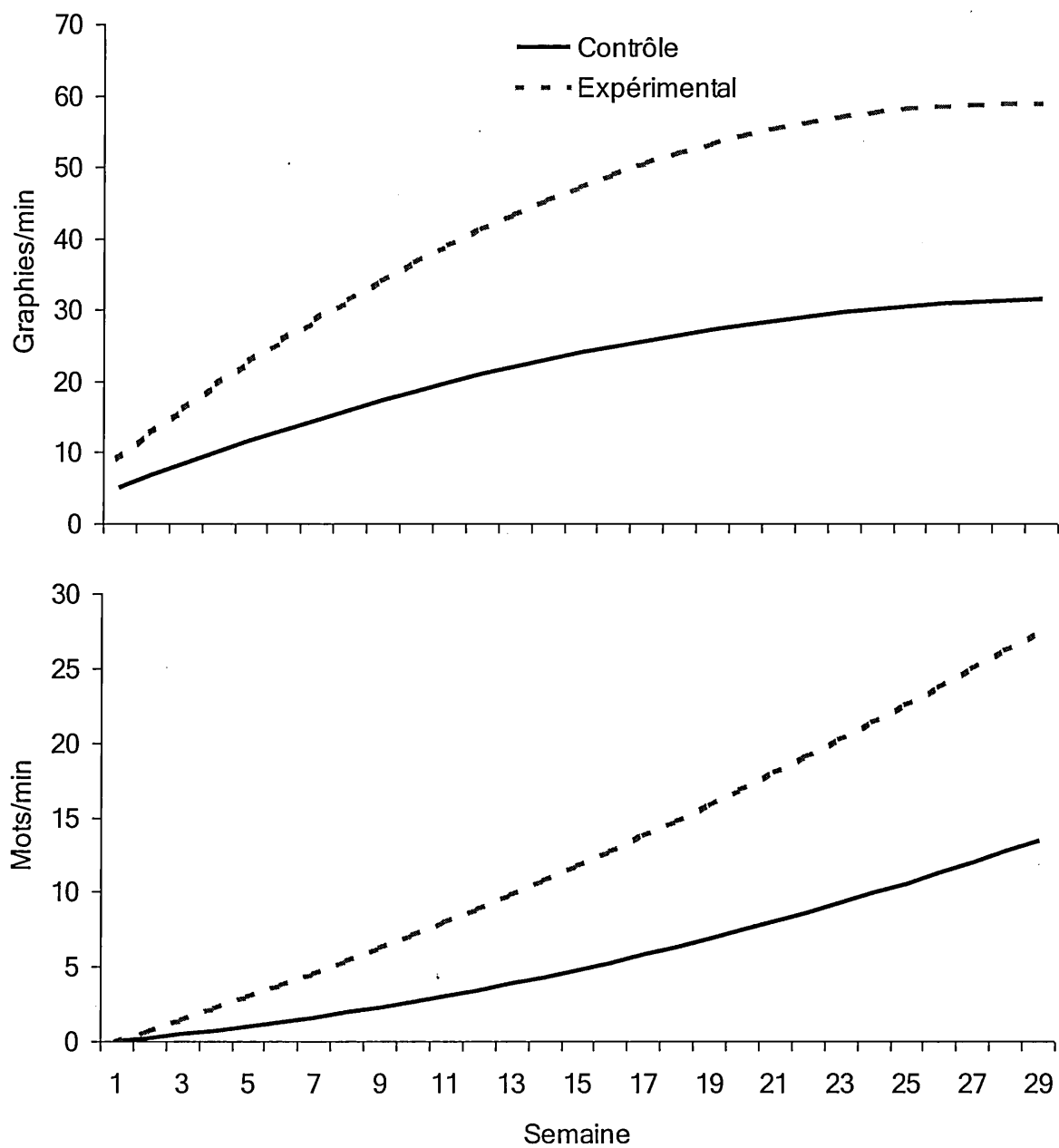
- represent word problems with algebraic equations: A randomized control study. *Elementary School Journal*, 110, 440-463.
- Gaouette, D. (2002). *En-tête*. St-Laurent, Qc: Éditions du nouveau pédagogique.
- Gersten, R. (2005). Behind the scenes of an intervention research study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 200-212.
- Gersten, R., Baker, S. K., Smith-Johnson, J., Dimino, J. et Peterson, A. (2006). Eyes on the prize: Teaching complex historical content to middle school students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 72, 264-280.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C. et Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81, 371-383.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson et R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II* (pp 759-788). White Plains, NY : Longman.
- Lauth, G. W., Heubeck, B. G. et Mackowiak, K. (2006), Observation of children with attention-deficit hyperactivity (ADHD) problems in three natural classroom contexts. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 385-404.
- Lemire-Théberge, L., Dion, E., Guay, M.-H., Barrette, A., Brodeur, M. et Fuchs, D. (sous presse). Préexpérimentation d'activités d'enseignement de la compréhension destinées aux lecteurs débutants à risque. *Enfance en difficulté*.
- Lesser, G. S. (1974). *Children and television: Lessons from Sesame Street*. New York: Random House.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L. et Borden, S. L. (2000). Putting struggling readers on the PHAST track: A program to integrate phonological and strategy-based remedial reading instruction and maximize outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 458-476.

- Madden, N. 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.
- Mathes, P. G. et Babyak, A. E. (2001). The effects of peer-assisted literacy strategies for first-grade readers with and without additional mini-skills lessons. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 28-44.
- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H. et Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for first-grade readers : Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33, 62-94.
- Mathes, P. G., Torgesen, J. K., et Allor, J. H. (2001). The effects of peer-assisted literacy strategies for first-grade readers with and without additional computer-assisted instruction in phonological awareness. *American Educational Research Journal*, 38, 371-410.
- McMaster, K. N., Fuchs, D., Fuchs, L. et Compton, D. (2005). Responding to nonresponders : An experimental field trial of identification and intervention methods. *Exceptional children*, 71, 445-463.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Montréal, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Programme de soutien à l'école Montréalaise. 2002-2003*. Montréal, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de soutien à l'école Montréalaise. 2004-2005*. Montréal, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2005). *Indice de défavorisation par école 2004-2005*. Montréal, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2009). *La lecture et l'écriture chez les garçons...de A à Z*. Montréal, Qc : Gouvernement du Québec.

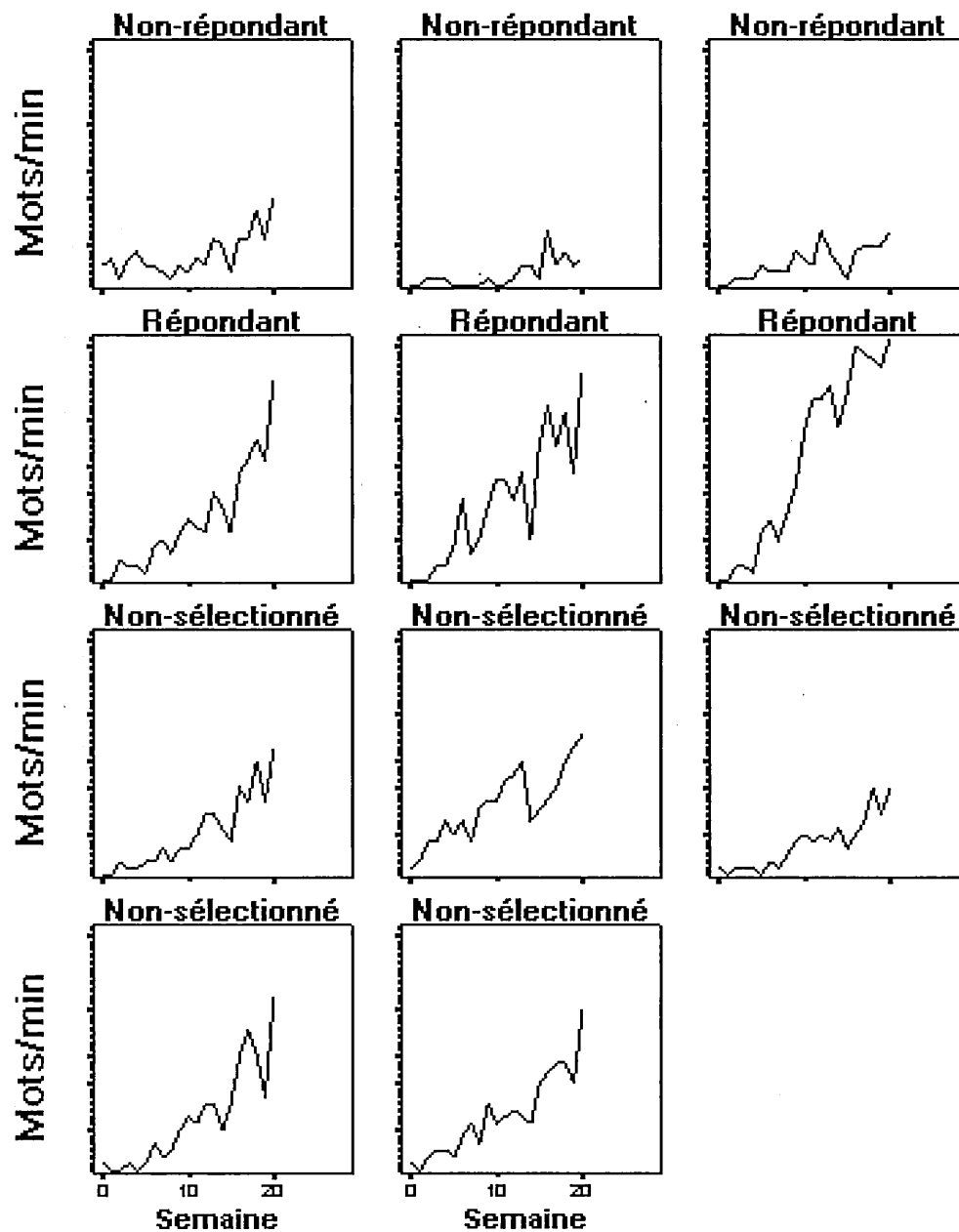
- Muloin, C., Carrières, A. et Dupont, C. (2002). *Collection souriceau premier cycle*. Montréal, Qc : CEC.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Nelson, J. R., Benner, G. J., et Gonzalez, J. (2003). Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy intervention: A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*, 255-267.
- O'Connor, R. E. et Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading, 3*, 159-197.
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec 1980-2000. Fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des Sciences de l'éducation, 29*, 3-35.
- Pressley, M. (2005). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3e édition). New York: Guilford.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R. et duToit, M. (2004). *HLM 6: Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Share, D.L. (1995). Phonological recording and self-teaching : sine qua non of reading instruction. *Cognition, 55*, 151-218.
- Singer, J. D. et Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. New York: Oxford University Press.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L., Dolan, L. J. et Livermon, B. J. (1990). Success for all: First-year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education. *American Educational Research Journal, 27*, 255-278.
- Snow, C. E., Burns, S. M. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.



- Spira, E. G., Bracken, S. S. et Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41, 225-234.
- Sprenger-Charolles, L. (2008). Correspondances graphème-phonème et phonème-graphème: une comparaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol. In A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin (Eds.), *Orthographe française. Évolution et pratique* (pp. 213–225). Ottawa, On: Éditions David.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Lindamood, P., Rose, E., Conway, T., et al. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 579-593.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S., Chen, R., Pratt, A., et al. (1996). Cognitive profile of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.



Graphique 1. Courbes de croissance moyennes selon la condition. Les courbes représentent le nombre de stimuli (mots ou graphèmes) reconnus correctement à la minute en fonction du moment de l'année scolaire en nombre de semaines.



Graphique 2. Courbes de croissance individuelles du nombre de mots lus correctement à la minute en fonction du moment de l'année scolaire en nombre de semaines et catégorisation des progrès en fonction de la courbe.

CHAPITRE 2

CONCLUSION GÉNÉRALE

## CONCLUSION GÉNÉRALE

### Rappel des objectifs et résultats

L'objectif de cet essai était d'évaluer, de manière préliminaire, l'efficacité de l'adaptation en français des activités d'enseignement de la lecture *First-grade Reading Peer-Assisted Learning Strategies* (Fuchs et al., 2001). En plus de comparer la moyenne aux évaluations en lecture des élèves des classes où ces activités avaient été implantées ou non, nous avons examiné en détail les caractéristiques des non-répondants, c'est-à-dire des élèves qui n'ont pas réalisé de progrès. Les résultats de l'étude pilote décrite dans cet essai se sont avérés suffisamment prometteurs pour qu'une évaluation formelle d'*Apprendre à lire à deux* soit réalisée.

Cette étude pilote s'inscrit dans une tendance qui s'est affirmée au cours des deux dernières décennies en éducation et en psychologie de l'éducation. Depuis le milieu des années 1990, les chercheurs intéressés par l'apprentissage en milieu scolaire ont mené un nombre croissant d'études empiriques examinant de manière rigoureuse l'efficacité de différentes méthodes d'enseignement (ex. : Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1997; Mathes, Howard, Allen et Fuchs, 1998; Torgesen et al., 1999; Vellutino et al., 1996). Il est maintenant évident qu'il est possible de réaliser de telles études et que leurs résultats sont utiles pour guider les politiques publiques en matière d'enseignement. En effet, plusieurs études expérimentales (c.-à-d. reposant sur un schème randomisé) ont été menées en classe, dans des conditions relativement naturelles, et la pertinence sociale de ces études est déjà reconnue par les décideurs publics.

### **Département d'Éducation américain**

Nous avons mentionné en introduction la loi fédérale américaine *No Child Left Behind* (2001). Cette loi représente l'exemple le plus clair d'arrimage entre les politiques publiques en éducation et les résultats de recherche et il est important en ce sens de s'y attarder. Le Département d'éducation américain incite maintenant les écoles à utiliser des méthodes d'enseignement dont l'efficacité est appuyée par des données probantes. De manière plus spécifique, cette efficacité doit avoir été démontrée en recourant à un schème quasi expérimental ou, de préférence, expérimental. L'organisme espère que l'utilisation de telles méthodes améliorera la qualité de l'enseignement et favorisera la réussite de tous les élèves, en particulier ceux d'immigration récente ou de milieu défavorisé. Notons que dans le cadre de la clause *Reading First* (« lecture d'abord », traduction libre) de la loi, des fonds sont octroyés aux écoles pour que celles-ci procurent aux enseignants des méthodes d'enseignement dont l'efficacité est appuyée par la recherche et pour qu'elles forment les enseignants à comprendre le rationnel de ces méthodes et à les utiliser correctement. Comme son nom l'indique, la clause *Reading First* vise spécifiquement à améliorer l'enseignement de la lecture offert aux plus jeunes élèves, c'est-à-dire ceux du préscolaire à la troisième année du primaire. D'autres clauses de *No Child Left Behind* stipulent que les apprentissages des élèves doivent être évalués à l'aide d'épreuves standardisées et prévoient des pénalités pour les écoles où les élèves ne réussissent pas suffisamment bien ces épreuves. Ces pénalités peuvent aller jusqu'à un changement de direction et même la fermeture de l'école.

### **Ministère de l'Éducation de l'Ontario**

En ce qui concerne maintenant le contexte canadien, nous avons aussi mentionné en introduction que le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est engagé à tenir compte des résultats de la recherche dans l'élaboration de ses politiques et qu'il

encourage les enseignants à utiliser des méthodes d'enseignement dont l'efficacité est appuyée par des données probantes (p. 1, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Afin de concrétiser cette orientation, le ministère a créé un comité interne de la recherche et il organise un colloque annuel sur la recherche en éducation impliquant des chercheurs du milieu, des représentants du milieu scolaire et des décideurs publics. Contrairement au Département d'éducation américain, le ministère de l'Éducation de l'Ontario adopte une définition générale de la recherche plutôt que de référer spécifiquement au schème randomisé. De plus, le ministère n'associe pas à cette recommandation des pénalités pour les écoles qui ne coopèrent pas. Considérant les inquiétudes que soulèvent les pénalités prévues par *No Child Left Behind* aux États-Unis (ex. : Balfanz, Legters, West et Weber, 2007), il sera intéressant de voir dans quelle mesure l'approche participative adoptée par l'Ontario entraînera de réels changements de pratiques en classe et sera associée à une amélioration tangible de la réussite des élèves.

### **Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport**

Qu'en est-il de la situation au Québec? Bien que la situation évolue rapidement, l'enseignement y est encore régi dans les faits par le *Renouveau pédagogique* (ex. : en ce qui concerne les manuels utilisés), aussi connu sous le nom de réforme de l'éducation (ministère de l'Éducation du Québec, 1997). Ce programme d'enseignement ne s'inspire aucunement de la recherche empirique puisqu'il préconise un enseignement d'orientation socioconstructiviste dont l'inefficacité était démontrée avant même l'entrée en vigueur du programme. Pour Bissonnette, Richard et Gautier (2005), cette absence d'appui scientifique est susceptible de compromettre la réussite scolaire des élèves, en particulier ceux de milieux défavorisés qui sont les plus à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage. Dans un même ordre d'idées, Pierre (2006) dénonce l'adoption d'un programme qui repose uniquement sur des arguments théoriques et qui est éloigné des

besoins des élèves, notamment dans le domaine de la lecture. Plutôt que d'insister sur l'acquisition des habiletés et des connaissances de base essentielles en lecture, le *Renouveau pédagogique* mise sur la découverte du plaisir de lire et encourage les enseignants à organiser des activités ludiques et à aménager un coin réservé à la lecture en classe (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Si le *Renouveau pédagogique* laisse par ailleurs une grande marge de manœuvre aux enseignants en ce qui concerne les activités d'enseignement utilisées, les manuels approuvés ne contiennent que des activités de reconnaissance globale des mots et ne soutiennent pas un enseignement phonique systématique et explicite (ex. : Gaouette, 2002; De Koninck, Gagnon et Miljours, 2002).

Il est important de préciser que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en est à réviser ses positions. En mars 2011, la ministre Line Beauchamp a annoncé l'octroi d'un soutien financier substantiel (près d'un demi-million de dollars) pour l'adaptation en français du logiciel en ligne *Abracadabra*. En lien avec les recommandations issues de la recherche, ce logiciel vise l'acquisition et la pratique des connaissances et des habiletés de base en lecture, notamment le nom et le son des lettres et le décodage de mots réguliers. L'efficacité de sa version anglaise a été démontrée en recourant à un schème randomisé (Savage, Abrami, Hipps et Deault, 2009). Cette décision laissait présager un changement d'orientation de la part du MELS, ce qui s'est avéré être le cas. Sept mois plus tard, en novembre 2011, la ministre annonçait l'insertion d'ajustements au programme d'enseignement de la lecture au préscolaire et au premier cycle du primaire en fonction « de ce que nous apprend la recherche » (p. 1), ainsi que la mise en place d'un programme de soutien à la recherche dans le domaine de l'acquisition des compétences en lecture (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Cette nouvelle orientation a été bien accueillie par ce qui est probablement le représentant le plus important des enseignants, leur syndicat (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2011). Ses porte-paroles soulignaient qu'il était nécessaire pour que les élèves éprouvent du



plaisir à lire qu'ils soient effectivement capables de le faire, ce qui implique que des méthodes d'enseignement efficaces soient utilisées (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2011). La ministre a explicité, en janvier 2012, l'existence d'un arrimage plus serré entre la recherche et les politiques ministérielles en précisant que la recherche sur *La forêt de l'alphabet*, un programme d'enseignement explicite du son des lettres à la maternelle (Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier, 2006; Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau et Fuchs, 2010), avait définitivement été « une source d'inspiration » pour la nouvelle orientation préconisée par le Ministère pour l'enseignement de la lecture au préscolaire et au premier cycle du primaire (Desoer, 2012).

L'importance d'un lien entre la recherche et la pratique est maintenant reconnu dans plusieurs domaines, notamment en médecine (ex. : Reilly et al., 2002) et en psychologie (ex. : Kazdin, 2008), même si le lien n'est jamais parfait et que les connaissances sont moins avancées qu'il serait souhaitable. Il s'avère définitivement crucial d'encourager l'établissement d'un tel lien en éducation.

APPENDICE 1  
EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ACTIVITÉ

## Grille d'activités 56

gn ch o an gn f qu ☆ g  
 r gn t m on i gn o p  
 on gn qu f l gn ☆ g a  
 m r gn l f qu on gn p

😊  
1 point

Quel est le son ?

o r i g n a l      m a g n i f i q u e  
 p a n a c h e      g r o g n o n  
 m o n t a g n e      g a g n e  
 g r i g n o t e      l i g n e

😊  
1 point

Dis les sons.  
Colle les sons.

## Grille d'activités 56

Lis les mots.

vit sont est mais j'ai grand dans ☆ lui en

des vit petit mais grand chien sont dans c'est

les lui c'est dans vit sont l'ai ☆ grand mais petit

des vit petit mais est lui chien sont vit c'est



1 point

L'original

L'original est un animal magnifique, mais un peu grognon.

Il a un grand panache sur la tête.

Il vit dans la forêt en montagne.

L'été, il se **baigne** dans le lac et dans la rivière.

Il file comme une flèche. À la course, c'est lui qui gagne.

Original signifie «mangeur de branches», car il grignote les arbres.

En hiver, il mange les pins et les sapins.

Le matin, la **famille** original marche en ligne.



1 point

Lis l'histoire.

LISTE DE RÉFÉRENCES INTRODUCTION  
ET CONCLUSION GÉNÉRALE

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.
- Balfanz, R., Legters, N., West, T. C. et Weber, L. M. (2007). Are NCLB's measures, incentives, and improvement strategies the right ones for the nation's low-performing high schools? *American Educational Research Journal*, 44, 559-593.
- Beauchamp, L. (mars 2011). Allocation de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Conférence présentée au 36e Congrès de l'Association québécoise des élèves en trouble d'apprentissage. Montréal, Qc.
- Beck, I. L. (2006). *Making sense of phonics: The hows and whys*. New York : Guilford Press.
- Bissonnette, S. Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 87-141.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture: l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34, 56-84.
- Bowey, J. A. (2006). Need for systematic synthetic phonics teaching within the early reading curriculum. *Australian Psychologist*, 41, 79-84.

- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. et Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kameenui, E. J. et Tarver, S. G. (2005). *Direct instruction reading* (4e ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- De Koninck, G., Gagnon, J. et Miljours, É. (2002). *Bravissimots*. Laval, Qc: Éditions HRW.
- Desrochers, A., Kirby, J. et Thompson, G. (2008). *Le développement de la lecture orale chez l'enfant*. *Psychologie canadienne*, 49, 111-117.
- Desoer, F. (janvier 2012). *L'expérience pédagogique dite de La forêt de l'alphabet à St-Jérôme*. Reportage présenté dans le cadre de l'émission Désautels, Première chaîne de Radio-Canada. Téléchargé le 22 janvier. Lien : [http://www.radio-canada.ca/audio-video/pop.shtml?urlMedia=http://www.radio-canada.ca/Medianet/2012/CBF/Desautels201201231732\\_1.asx](http://www.radio-canada.ca/audio-video/pop.shtml?urlMedia=http://www.radio-canada.ca/Medianet/2012/CBF/Desautels201201231732_1.asx)
- Dion, E., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M.-È. et Fuchs, D. (2010). Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low SES students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 87-96.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.

- Fédération des syndicats de l'enseignement (novembre 2011) *Réaction CSQ aux nouvelles mesures en lecture. Une bonne nouvelle pour les enfants du Québec*. Communiqué de presse. Central des Syndicats du Québec. Montréal, Qc.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., et Simmons, D. C. (1997). Peer-Assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Svenson, E., Yen, L., Thompson, A. et McMaster, K. L. (2001). Peer-assisted learning strategies: First grade reading. Document non-publié. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Gaouette, D. (2002). *En-tête*. St-Laurent, Qc: Éditions du nouveau pédagogique.
- Flesch, R. (1985). *Why Johnny can't read* (2<sup>e</sup> édition). New York: Harper & Row.
- Jonnaert, P. (2001) La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec: Un trompe l'œil épistémologique? *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1, 223-230.
- Kazdin, A. E. (2008). Evidence-based treatment and practice new opportunities to bridge clinical research and practice, enhance the knowledge base, and improve patient care. *American Psychologist*, 63, 146-159.
- Kennedy, M. M. (1978). Findings from the Follow Through planned variation study, *Educational Researcher*, 7, 3-11.



- Klahr, D. et Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15, 661-667.
- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H. et Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for first-grade readers : Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33, 62-94.
- Ministère de l'Éducation (2010). Stratégie de recherche et d'évaluation. Gouvernement de l'Ontario, Ontario. Téléchargé le 8 janvier. Lien : [<http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/>]
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Montréal, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Montréal, Qc: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *De nouvelles mesures pour un apprentissage de la lecture*. Communiqué de presse de la part de la Vice Première Ministre et la Ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- National Assessment of Educational Progress. (2000). *U.S. Department of Education*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-bases assessment of the scientific research literature on reading and its implications*

*for reading instruction*. Reports of the subgroups. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

No Child Left Behind. (2002). No Child Left Behind Act of 2001 Revised Elementary and Secondary Education Act. Téléchargé le 10 janvier. Lien: [<http://www.ed.gov/nclb>].

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1, pp. 703–772). New York: John Wiley & Sons.

Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec 1980-2000. Fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des Sciences de l'éducation*, 29, 3-335.

Pierre, R. (2006). L'évaluation de la réforme... Quelle réforme? *Options CSQ Hors série*, 1, 19-33.

Pressley, M. (2005). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3e ed.). New York: Guilford.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D. et al. (2001). A study of effective first grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5, 35-58.

Ravitch, D. (2001). It is time to stop the war. In T. Loveless (Ed.), *The great curriculum debate: How should we teach reading and math* (pp. 210–228). Washington, DC: Brookings Institutional Press.

- Reilly, R., Evans, A. T., Schaidler, J. J., Das, K., Calvin, J. E., Moran, L. A. et al. (2002). Impact of a clinical decision rule on hospital triage of patients with suspected acute cardiac ischemia in the emergency department. *Journal of the American Medical Association*, 288, 342-350.
- Savage, R. S., Abrami, P., Hipps, G. et Deault, L. (2009). A randomized controlled trial study of the ABRACADABRA reading intervention program in grade 1. *Journal of Educational Psychology*, 101, 590-604.
- Share, D. L. (1995). Phonological recording and self-teaching: Sine qua non of reading instruction. *Cognition*, 55, 151-218.
- Stebbins, L. B., St-Pierre, R. G., Proper, E. C., Anderson, R. B. et Cerva, T. R. (1976). *Education as experimentation: A planned variation model* (Vols. 3A-3B). Cambridge, MA: Abt Associates.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Lindamood, P., Rose, E., Conway, T., et al. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 579-593.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S., Chen, R., Pratt, A., et al. (1996). Cognitive profile of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.

Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, 85, 631–641.