

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES DE MATERNELLE NE PROGRESSANT  
PAS MALGRÉ LEUR PARTICIPATION À UN PROGRAMME DE PRÉVENTION  
DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MARIE-ÈVE CAMPEAU

FÉVRIER 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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

Plusieurs personnes m'ont soutenue dans la réalisation de ce mémoire et je tiens à leur exprimer ma gratitude.

Je souhaite remercier Madame Monique Brodeur, directrice de ce mémoire, pour sa générosité et sa disponibilité tout au long de ce projet. Sans ses encouragements et son professionnalisme, ce travail n'aurait pas été possible. Je remercie Monsieur Éric Dion, codirecteur et Madame Catherine Gosselin, pour leurs conseils et leur soutien.

Je remercie également les assistantes de recherche qui ont travaillé à l'implantation du programme *La forêt de l'alphabet*, soit Selma Aïssiou, Kim Fournier, Céline Lacourse, Cécile Lalande, Monica Landry et Nathalie Vanier avec qui j'ai aussi eu la chance d'étudier. Notre amitié a été une source de motivation. Merci aux enseignantes de maternelle qui nous ont accueillies dans leur classe et qui ont expérimenté le programme.

Je souhaite enfin remercier mes parents, France et Yves, qui m'ont toujours encouragée à poursuivre mes nombreux projets dont celui-ci, ainsi que Enzo, mon conjoint, pour son appui constant et sa précieuse présence.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	4
LISTE DES TABLEAUX.....	5
LISTE DES ACRONYMES .....	6
RÉSUMÉ.....	7
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	1
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL .....	4
2.1 Caractéristiques de la langue française qui complexifient l'apprentissage de la lecture .....	5
2.2 Approches pédagogiques .....	9
2.2.1 Débat entre l'approche centrée sur le sens et l'approche centrée sur le code .....	9
2.2.2 Approche de langage intégré.....	11
2.2.3 Approche phonique .....	11
2.2.4 Approche équilibrée .....	12
2.3 Contenus et modalités d'enseignement des premiers apprentissages de la lecture .....	15
2.3.1 Habiletés phoniques .....	15
2.3.2 Conscience phonémique.....	17
2.3.3 Vocabulaire .....	17
2.3.4 Compréhension en lecture.....	19
2.3.5 Motivation .....	19
2.4 Élèves non-répondants .....	20
2.5 Modèle d'enseignement de la lecture à trois niveaux .....	26

2.6 Objectif de recherche .....	29
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1 Devis de recherche et échantillon .....	30
3.2 Intervention .....	31
3.3 Instruments de mesure.....	33
3.4 Déroulement.....	34
CHAPITRE IV RÉSULTATS .....	35
4.1 Identification des non-répondants .....	35
4.2 Caractéristiques des non-répondants.....	35
4.3 Langues maternelles et langues parlées à la maison .....	38
CHAPITRE V DISCUSSION ET CONCLUSION.....	39
RÉFÉRENCES.....	46
APPENDICE A LETTRES DE CONSENTEMENT .....	52
APPENDICE B EXEMPLE D'ACTIVITÉ DE TRAÇAGE .....	59
APPENDICE C EXEMPLE DE GRILLE D'ACTIVITÉS APPRENDRE À LIRE À DEUX.....	61
APPENDICE D TEST DE DÉNOMINATION RAPIDE DES LETTRES .....	64
APPENDICE E TEST DE CONNAISSANCE DU NOM ET DU SON DES LETTRES MAJUSCULES ET MINUSCULES.....	66
APPENDICE F QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	68

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Processus de compréhension en lecture (Laplante, 2005).....	8
2.2	Isolement du phonème final.....	18
2.3	Modèle d'enseignement de la lecture à trois niveaux .....	27

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Caractéristiques des élèves non-répondants dans les cinq études recensées.....	25
4.1	Caractéristiques des élèves selon le statut de réponse à l'intervention.....	37
4.2	Langue maternelle et langue parlée à la maison.....	38

## **LISTE DES ACRONYMES**

CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
DRL	Dénomination rapide de lettres
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
NRP	National Reading Panel



## RÉSUMÉ

La langue française repose sur un système alphabétique dont l'opacité et les irrégularités complexifient l'apprentissage de la lecture. Depuis les dernières décennies, l'enseignement de cette matière a été influencé par diverses approches pédagogiques inégales sur le plan de leur efficacité. À la maternelle, l'approche intégrée s'avère la plus appropriée, car elle combine l'enseignement des principaux contenus liés au développement de la lecture et l'apprentissage par le jeu tel que suggéré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). Des études ont testé l'efficacité d'interventions en lecture implantées par les enseignantes de maternelle. Malgré l'effet positif de celles-ci, certains élèves ne parviennent pas à progresser. Afin d'en connaître davantage sur ces élèves non-répondants aux interventions en lecture implantées par leurs enseignantes, cinq études ont été recensées. Cette recension a permis d'identifier quelques caractéristiques de ces élèves. Cependant, aucune étude n'avait encore été réalisée en contexte québécois. Ce mémoire a pour objectif de décrire les caractéristiques des élèves de maternelle qui ne répondent pas aux interventions d'un programme de lecture implanté par des enseignantes au Québec.

Ce mémoire s'inscrit à l'intérieur d'une étude longitudinale à devis expérimental qui a déjà été réalisée. Quatre classes de maternelle totalisant 105 élèves ont participé à l'implantation du programme *La forêt de l'alphabet*. Ces classes sont situées dans des secteurs plurilingues et vulnérables de l'ouest de l'Île de Montréal. Les activités du programme sont regroupées en quatre blocs par semaine et visent le développement du principe alphabétique, des correspondances graphophonétiques, de la conscience phonémique, des habiletés de fusion et de segmentation phonémiques et du vocabulaire. Trois instruments de mesures ont été utilisés dont deux au prétest et au posttest, soit un test de dénomination rapide des lettres et un test de connaissance du nom et du son des lettres. Le troisième instrument de mesure est un questionnaire sociodémographique destiné aux familles des élèves, administré l'année suivante, alors que les élèves étaient en première année.

Vingt-quatre élèves, soit 23 % des participants, ont été identifiés non-répondants à la fin de l'intervention. Un test *t* a été utilisé afin de comparer les caractéristiques des répondants et des non-répondants. Relativement à leurs connaissances alphabétiques, les non-répondants obtiennent de plus faibles scores en dénomination rapide et connaissent moins le nom et le son des lettres que les élèves répondants. En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques, aucune différence significative n'a été observée entre les répondants et les non-répondants quant au nombre d'années de scolarité de la mère, au revenu familial, à la langue maternelle et à la langue parlée à la maison.

Selon les résultats de cette étude, les élèves non-répondants à l'intervention débutent leur maternelle avec de plus faibles connaissances alphabétiques que les élèves répondants aux interventions. De plus, l'examen des résultats relatifs à la langue parlée à la maison laisse présager que la langue couramment utilisée par la famille peut influencer les premiers apprentissages de la lecture des jeunes élèves. Les élèves dont la famille parle français sont davantage exposés à cette langue que les familles parlant une autre langue à la maison, ce qui facilite certainement son apprentissage.

Mots-clés : Non-répondant – programme – lecture – maternelle - enseignant

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Au printemps 2009, l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal présentait les résultats d'une enquête sur la maturité scolaire des jeunes enfants montréalais. Cette enquête s'est intéressée au développement des enfants de 5 ans fréquentant la maternelle. Cinq domaines ont été étudiés, soit la santé physique et le bien-être, les compétences sociales, la maturité affective, le développement cognitif et langagier et enfin les habiletés de communication et les connaissances générales. Selon cette enquête, un enfant sur trois est vulnérable dans au moins un des cinq domaines de développement avant son entrée scolaire. Les domaines de développement où l'on retrouve une plus grande proportion d'enfants vulnérables sont ceux du développement cognitif-langagier et de la maturité affective. Ces enfants se retrouvent parmi les élèves à risque de la maternelle. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2000),

[...] Les élèves à risque sont des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils présentent des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage; des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.

Plusieurs organismes québécois interviennent auprès des jeunes enfants présentant des facteurs de risque afin de prévenir l'apparition de difficultés d'adaptation scolaire (p. ex. : Assistance d'enfants en difficultés, Centre de services préventifs à l'enfance). Du même souffle, le Gouvernement du Québec met de l'avant des politiques et des actions afin de promouvoir notamment la prévention. Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec, dans sa Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999),

identifie la prévention comme étant la voie d'action à privilégier afin de favoriser le succès scolaire du plus grand nombre d'élèves.

Dans le système scolaire, l'action préventive gagnerait à être mise en place dès la maternelle. De plus, l'un des domaines où la prévention peut faire une différence dans la réussite scolaire des élèves et où l'état des connaissances scientifiques a progressé de façon importante lors des dernières décennies est celui de l'apprentissage de la lecture.

En effet, les méta-analyses effectuées par le National Reading Panel (NRP, 2000) et le Early National Panel (2008) ont permis de dégager les contenus d'enseignement les plus déterminants pour réussir à apprendre à lire, de même que les modalités d'enseignement les plus favorables à cet apprentissage et ce, dès la maternelle.

Or, parmi les différents programmes d'enseignement de la lecture présentement disponibles pour les enseignants de maternelle au Québec, très peu tiennent compte de l'état des connaissances issues de la recherche et ont fait l'objet d'une évaluation en vue de démontrer leur efficacité. De plus, un grand nombre d'enseignantes de maternelle au Québec méconnaissent ces contenus ainsi que les modalités d'enseignement afférents, ce qui par conséquent ne leur permet pas de les utiliser. Cette méconnaissance est notamment attribuable à leur formation initiale, car celle-ci abordait principalement une seule approche d'enseignement, c'est à dire l'approche *Whole language* (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003), traduite en français par l'approche de langage intégré.

Aux États-Unis, des programmes de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture basés sur les dernières découvertes scientifiques ont été validés. Bien que ces programmes aident la majorité des élèves, certains d'entre eux ne parviennent toujours pas à maîtriser les premiers apprentissages de la lecture. Au Québec, aucune

recherche n'a encore été effectuée afin de mieux comprendre ce phénomène. Cette situation est préoccupante, car le but de ces programmes est justement d'aider tous les élèves, y compris les élèves à risque, à développer leurs habiletés en lecture. Afin d'intervenir efficacement auprès de ces jeunes, la communauté scientifique doit d'abord comprendre qui ils sont. Dans le but de contribuer à l'avancement des connaissances, ce projet de recherche vise à répondre à la question suivante :

Quelles sont les caractéristiques des élèves ne progressant pas malgré qu'ils aient bénéficié d'un enseignement efficace de la lecture ?

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Afin de répondre à la question de recherche posée précédemment, ce chapitre se divise en six parties. Premièrement, tenant compte du fait que la grande majorité des études réalisées dans le domaine de l'enseignement de la lecture auprès de jeunes élèves ont été réalisées dans un contexte américain anglophone, il est nécessaire de cadrer le présent projet à l'intérieur d'un contexte québécois francophone. Pour ce faire, les principales caractéristiques de la langue française qui complexifient l'apprentissage de la lecture sont exposées. Deuxièmement, la méconnaissance de plusieurs enseignantes de maternelle à l'égard des principales approches pédagogiques relatives à la lecture requiert la présentation de celles-ci. Afin de comprendre la dichotomie entre les approches basées sur le sens et les approches basées sur le code, la présentation de ces approches s'inscrit à l'intérieur de leur contexte historique. Troisièmement, les contenus devant être abordés pour l'apprentissage de la lecture à la maternelle ainsi que les modalités d'enseignement jugées efficaces par la communauté scientifique sont présentés. Quatrièmement, la question des élèves non-répondants, soit ceux n'ayant pas réussi à développer leurs habiletés relatives à la lecture malgré un enseignement reconnu comme étant efficace, est abordée. Ces élèves ont fait l'objet de peu d'études aux États-Unis, et d'aucune encore au Québec. Cinquièmement, un modèle d'organisation et de prestation de services, le Modèle d'intervention à trois niveaux, est décrit. Enfin, ce chapitre se termine par l'objectif de la présente étude.

## 2.1 Caractéristiques de la langue française qui complexifient l'apprentissage de la lecture

Adam (1990) explique que la langue écrite est un système de signes conventionnés auprès d'une population et utilisé dans le but de communiquer. Plusieurs systèmes d'écriture ont existé depuis le début de l'existence de l'écriture. Le système logographique est l'un des premiers à avoir été utilisé par l'homme. Il fonctionne grâce à des logogrammes, c'est à dire des illustrations. À chaque mot correspond un logogramme. Les sociétés l'utilisant sont vite confrontées à ses limites. Certains mots, tels les mots liés aux sentiments ou à des concepts abstraits, se représentent difficilement. De plus, les logogrammes deviennent si importants en nombre qu'il devient impossible de les mémoriser. L'écriture évolue au profit d'une utilisation plus facile. Ainsi, les logogrammes ne représentent plus des mots, c'est-à-dire le sens mais bien des syllabes, c'est-à-dire les sons. Contrairement au système logographique, le système syllabique permet de noter la prononciation du mot. Cependant, la langue est constituée de plusieurs syllabes rendant encore une fois difficile la mémorisation du système ainsi que son utilisation. Peu à peu, le système syllabique se simplifie. Les mots sont représentés par les consonnes initiales et finales. Le peuple grec adapte ce système en ajoutant entre autres des voyelles, et donnant ainsi naissance au système alphabétique. Le système alphabétique, comparativement aux deux systèmes précédents, a l'avantage de se mémoriser plus facilement. S'utilisant plus aisément, l'écriture et la lecture ne sont plus réservées à l'élite des sociétés (Adam, 1990).

Le français fonctionne selon un système alphabétique. Des signes graphiques, les lettres, représentent des phonèmes, les sons. Malgré ses avantages, ce système n'est pas idéal. En fait, certaines de ses caractéristiques peuvent rendre difficile son apprentissage.

En premier lieu, le système alphabétique du français requiert la mémorisation des correspondances entre les phonèmes de la langue et les graphèmes. Bien que la mémorisation soit certainement plus facile dans le cas du système alphabétique que dans les cas des systèmes logographique et syllabique, la faible transparence du français complexifie la tâche. En effet, le français est une langue dite opaque, car toutes les lettres vues ne sont pas prononcées. Bien qu'elle soit constituée de vingt-six lettres, il existe trente-six phonèmes. Plusieurs phonèmes sont représentés par deux, voire même parfois trois lettres (Ecalte et Magnan, 2002).

En deuxième lieu, des difficultés peuvent survenir lorsque l'élève apprend à décoder, c'est-à-dire à utiliser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes afin de lire le mot. D'abord, l'élève doit pouvoir segmenter le mot en graphèmes, donc discriminer les graphèmes simples et les graphèmes complexes (Honig, 2001). Encore une fois, l'opacité de la langue complexifie son apprentissage. Ensuite, il doit fusionner les phonèmes en syllabe et lire le mot (Ecalte et Magnan, 2002). Puis, presque simultanément, il doit retrouver le mot dans son répertoire de mots connus afin d'en rectifier la prononciation, car celle-ci est souvent approximative.

Troisièmement, l'élève est confronté aux irrégularités de la langue. Plusieurs mots de la langue française contiennent les lettres muettes (p. ex. : gars, loup, grand). Ces lettres ne font pas partie de graphèmes complexes. Elles ont parfois une fonction morphologique, comme la lettre *d* dans le mot grand. Dans d'autres cas, elles sont les traces de l'évolution de la langue à travers le temps. Par exemple, le *p* de loup tire son origine de *lupus*, traduction latine du mot loup (Bouffartigue et Delrieu, 2008). Afin d'être mémorisées et bien utilisées, les irrégularités de la langue impliquent le développement d'une structure orthographique interne. Seymour (1997) parle du développement d'une structure à double fondation : le processus alphabétique et le processus logographique. Le processus alphabétique traite les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Le processus logographique repose sur la



reconnaissance du mot ou encore la reconnaissance de structures orthographiques à l'intérieur du mot permettant de l'identifier. À l'école, ce processus correspond à l'apprentissage de mots étiquettes ou encore à la reconnaissance des noms des camarades de classe. Ainsi, selon Seymour (1997), l'apprentissage de la lecture est un procédé mixte.

Quatrièmement, l'élève doit surmonter tous les obstacles attribuables aux caractéristiques de la langue afin d'atteindre le but ultime de la lecture, soit la compréhension. Pour atteindre cet objectif, l'élève utilise un ensemble de processus cognitifs. Selon Giasson (1990, p. 15), «les processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte et au déroulement des activités cognitives durant la lecture». Laplante (2005) présente les processus de lecture à l'intérieur d'un système par enchâssement (voir figure 2.1). Cette représentation illustre que les processus mis en œuvre pendant la lecture sont liés. Ainsi, les difficultés de compréhension de lecture d'un élève (macroprocessus) peuvent être liées à la méconnaissance de certaines correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (microprocessus).

L'évolution des systèmes d'écriture a permis la création du système d'écriture alphabétique, système utilisé en français, mais aussi dans plusieurs autres langues (p. ex. : l'anglais, l'espagnol, le portugais, l'allemand, etc). Afin d'assurer un enseignement efficace de la langue écrite, les caractéristiques de celle-ci doivent être prises en compte.

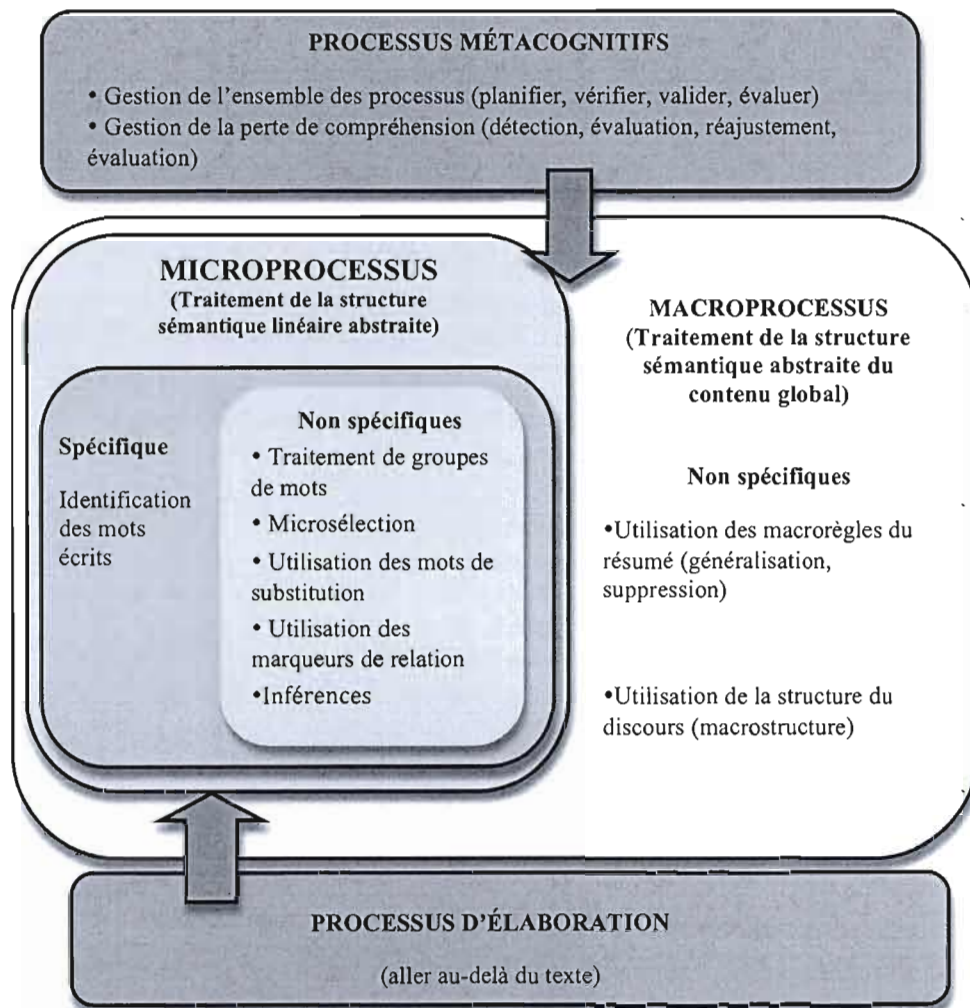


Figure 2.1 : Processus de compréhension en lecture (Laplante, 2005)

## 2.2 Approches pédagogiques

Selon Legendre (2005, p. 118), une approche pédagogique se définit par «une orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités». Pendant de nombreuses années, deux approches pédagogiques en lecture ont été au centre d'importants débats scientifiques et politiques : l'approche centrée sur le sens et l'approche centrée sur le code. Ces débats se sont intensifiés entre 1970 et 1980 (Carnine, Silbert, Kame'enui et Tarver, 2004). Plus récemment, une troisième approche, l'approche équilibrée offre une perspective nouvelle au regard des premiers apprentissages de la lecture.

### 2.2.1 Débat entre l'approche centrée sur le sens et l'approche centrée sur le code

Près de nous, aux États-Unis, l'approche centrée sur le sens a émergé vers la moitié du 19<sup>e</sup> siècle (Adam, 1990). Dans le but d'éduquer convenablement la population et de favoriser le développement de la démocratie, les premiers enseignements de la lecture se sont centrés sur la compréhension de la lecture. Pour ce faire, l'enseignement de nouveaux mots est fait de façon globale et le plus souvent en contexte de lecture. L'enseignante favorise l'apprentissage de mots fréquemment utilisés dans la langue orale, car ils sont plus faciles à mémoriser. Les stratégies de lecture enseignées permettent à l'élève de se dépanner lorsqu'il ne reconnaît pas un mot. Elles consistent en l'utilisation du contexte, des illustrations, de la configuration du mot ainsi que de la lettre initiale.

En 1955, la publication de *Why Johnny can't read* (Flesch, 1955 : voir Adam, 1990) crée une polémique aux États-Unis. Ce livre accuse les approches d'enseignement de la lecture centrées sur le sens d'être responsables des difficultés de lecture de plusieurs élèves, de favoriser l'émancipation des classes sociales déjà privilégiées et donc d'être antidémocratiques. Flesch prône un changement des pratiques en adoptant

une approche centrée sur le code (Adam, 1990). D'après Moats (2000), une approche centrée sur le code organise l'enseignement des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes de façon systématique et entraîne les élèves à utiliser leurs connaissances sur le code alphabétique pour décoder les mots écrits.

Bien que controversé, le livre de Flesch a le mérite d'être le point de départ de bouleversements dans le domaine des sciences de l'éducation. En 1963, Jeanne Chall entreprend d'importants travaux afin de mettre en lumière les meilleures façons d'apprendre à lire à de jeunes élèves. Pour ce faire, elle analyse les recherches existantes, analyse le matériel pédagogique disponible et visite plus de 300 classes aux États-Unis. Dans son livre *Learning to read : The great debate* (1967), Chall constate à quel point la recherche dans le domaine de l'éducation manque de rigueur et de profondeur. Elle attribue ces lacunes entre autres au manque de soutien des chercheurs en éducation par les institutions universitaires.

Chall organise ses analyses afin de comparer les études selon qu'elles appartiennent à une approche centrée sur le sens ou centrée sur le code. Elle démontre qu'un apprentissage centré sur le code produit de meilleurs résultats en reconnaissance de mots, en orthographe et rend plus facile la construction de sens qu'un apprentissage centré sur le sens. Auprès des élèves faibles en lecture et des élèves provenant de milieux socioéconomiques défavorisés, l'enseignement centré sur le code est plus efficace que l'enseignement centré sur le sens. Par contre, Chall (1967) rapporte que certains élèves ne réussissent pas à effectuer les apprentissages et cela dans les deux conditions observées. Bien que les travaux de Chall aient contribué à favoriser les approches centrées sur le code, le débat est relancé quelques années plus tard.

### 2.2.2 Approche de langage intégré

Une nouvelle variante de l'approche basée sur le sens, l'approche de langage intégré, est popularisée entre 1975 et 1990 par Kenneth Goodman et Frank Smith. Cette approche se centre sur les fonctions naturelles de la lecture et de l'écriture : communiquer et comprendre. Inspirés par des théories en linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique, ces auteurs considèrent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit se faire de la même façon que celui du langage oral. Ainsi, stimulés par le besoin de communiquer et motivés par des situations authentiques, les élèves apprennent à lire et à écrire. Cette approche rejette l'enseignement des relations entre les phonèmes et graphèmes car, selon Goodman, un tel enseignement réduit la lecture à une succession de sons ne représentant pas un langage signifiant. Ces relations doivent plutôt être découvertes en apprenant à écrire. Ainsi, les élèves développent des règles personnelles afin de comprendre ces correspondances (Goodman, 1986).

Cette approche est vite popularisée. Plusieurs enseignantes et professionnels de l'éducation créent du matériel qui est ensuite édité. Des revues non-scientifiques mais spécialisés en éducation traitent de l'approche, contribuant à sa popularité.

### 2.2.3 Approche phonique

Afin de faire le point sur les différentes approches dans le domaine de l'enseignement de la lecture et de déterminer celles qui, selon la recherche scientifique, sont les plus efficaces, le Congrès des États-Unis demande l'organisation d'un panel national sur le sujet. À l'instar de Chall en 1967, les chercheurs analysent les travaux d'investigation sur l'enseignement de la lecture des trente dernières années.

En 2000, le National Reading Panel (NRP) publie son rapport. Il identifie les approches misant sur l'enseignement des habiletés phoniques autrefois appelées approches basées sur le code, comme étant les plus efficaces. Plus spécifiquement, l'approche phonique systématique aide davantage les élèves à apprendre à lire que les autres approches. Au regard des élèves à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage ou encore des autres provenant de milieux socioéconomiques défavorisés, le rapport du NRP (2000) détermine que l'approche phonique systématique aide davantage ces élèves dans leur apprentissage que les autres approches.

En maternelle, l'approche phonique vise l'acquisition du principe alphabétique, c'est à dire la compréhension de la relation entre les sons de la langue parlée, les phonèmes, et les graphèmes. Le principe alphabétique se développe par l'enseignement des relations entre les phonèmes et les graphèmes. Cet enseignement est centré sur l'identification de mots, aussi bien en contexte que hors contexte (Carnine *et al.*, 2004)

#### 2.2.4 Approche équilibrée

Depuis plusieurs années, les approches basées sur le code et celles basées sur le sens sont considérées en opposition. Les tenants de chacune d'elles tentent de démontrer, les uns par des moyens scientifiques, les autres par des arguments simples et accessibles, que leur approche est la plus efficace pour apprendre aux élèves à lire. Récemment, cette opposition entre les deux approches s'est atténuée. Selon Moats (2000), cette «paix» est attribuable au contexte politique américain. Les agences de l'État, les regroupements scolaires et le Département de l'éducation des États-Unis, ont statué sur l'approche de la lecture à favoriser dans les classes : l'approche équilibrée.

Moats (2000) critique vivement cette approche d'enseignement de la lecture, qui est à l'encontre des conclusions du NRP (2000). Celles-ci identifient l'enseignement explicite et systématique des habiletés phoniques comme étant bénéfiques pour tous les élèves, notamment les élèves à risque. De plus, toujours selon Moats, l'approche équilibrée ne permet pas aux enseignantes de jeunes élèves de développer leurs connaissances quant aux meilleures pratiques pédagogiques à adopter en classe afin de développer l'apprentissage de la lecture. Au contraire, cette approche confine les enseignantes à leurs pratiques habituelles. Les enseignantes adoptent toujours des pratiques inspirées de l'approche de langage intégré en tentant d'intégrer, au meilleur de leurs connaissances, des enseignements phoniques. Cependant, leur méconnaissance de la recherche en lecture ne leur permet pas d'effectuer un enseignement phonique efficace.

Les conclusions du NRP (2000) permettent d'identifier les pratiques pédagogiques à favoriser afin de permettre à tous les élèves, y compris ceux à risque, d'apprendre à lire. Par contre, un facteur important n'y figure pas: la motivation des élèves. L'approche équilibrée, popularisée par Micheal Pressley (2006) aux États-Unis et par Jocelyne Giasson (2003) au Québec, accorde à la motivation un rôle important dans l'apprentissage de la lecture.

Michael Pressley (2006) étudie les méthodes utilisées par des enseignantes efficaces et dont les élèves progressent en lecture. Il démontre ainsi que les enseignantes ayant les meilleures pratiques utilisent l'approche équilibrée. Pressley (2006) note que cette approche risque d'être choquante pour les représentants les plus extrémistes de l'approche phonique et de l'approche de langage intégré.

L'approche équilibrée favorise un enseignement centré sur les habiletés phoniques tout en offrant aux élèves un environnement scolaire stimulant et sécurisant ainsi que des situations d'apprentissage authentiques et adaptées au niveau de l'élève (Giasson,

2003; Pressley, 2006). Cette approche ne se résume toutefois pas seulement à une combinaison de l'approche de langage intégré et de l'approche phonique. D'après Giasson (2003), selon l'approche équilibrée, l'enseignante est une professionnelle capable d'ajuster ses méthodes d'enseignement selon les besoins de ses élèves. Dans ce contexte, autant les méthodes inspirées de l'approche de langage intégré que les méthodes découlant de l'approche centrée sur le code doivent être utilisées en classe. Compte tenu de l'environnement stimulant qu'elle offre, cette approche représente un levier motivationnel important pour les jeunes élèves débutant leur apprentissage de la lecture (Brodeur *et al.*, 2005).

Dans le contexte de l'enseignement de la lecture, différents travaux ont étudié la motivation et ont permis la définition de ce concept.

Nous définissons la dynamique motivationnelle en contexte scolaire comme un phénomène qui tire ses sources des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisira de s'engager à accomplir les activités qu'on lui propose et persévèrera dans son accomplissement et ce, dans le but de réussir (Viau, 1994 : voir Viau, 1999, p. 30).

Plus précisément, les sources de la motivation sont les perceptions que l'élève entretient face à la valeur de l'activité, à sa compétence dans l'accomplissement de l'activité et ainsi qu'au degré de contrôle qu'il peut exercer sur l'activité (Viau, 1999).

Les perceptions de l'élève sont un concept clé de la motivation. Selon Pressley (2006), les perceptions que peuvent entretenir certains élèves démotivés face à l'apprentissage de la lecture sont erronées. Les élèves démotivés et éprouvant des difficultés d'apprentissage de la lecture attribuent leurs échecs à un manque d'habiletés. En d'autres mots, ils se perçoivent comme étant peu intelligents. De plus, plusieurs de ces élèves attribuant leurs échecs à leur intelligence croient que cette situation est irréversible, l'intelligence étant une mesure stable. Ces fausses



perceptions sont parfois entretenues par un style d'enseignement axé sur la performance et la compétition. Heureusement, ces fausses perceptions peuvent changer en favorisant un enseignement sécurisant, coopératif et sans compétition, où les échecs sont plutôt attribués au manque d'efforts et à l'utilisation de stratégies inappropriées.

### 2.3 Contenus et modalités d'enseignement des premiers apprentissages de la lecture

Afin de soutenir tous les élèves dans leurs premiers apprentissages de la lecture, y compris ceux à risque, les enseignantes doivent intervenir au regard de l'apprentissage des contenus les plus pertinents. Ces contenus sont les habiletés phoniques, la conscience phonémique, le vocabulaire et la compréhension (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Compte tenu de l'importance de la motivation dans l'engagement des élèves dans leur apprentissage, ce phénomène doit aussi être considéré (Pressley, 2006; Viau, 1999). Les enseignantes doivent de plus utiliser les meilleures pratiques d'enseignement. Une pratique est définie comme la «manière d'appliquer une approche, une méthode, une technique, un procédé» (Legendre, 1993, p. 1007). Cette section décrit les contenus à aborder de même que pour chacun d'eux, les modalités d'enseignement les plus efficaces pouvant être intégrés à l'intérieur d'un programme d'enseignement. Rappelons qu'un programme (MEQ, 1978 : voir Legendre, 2005, p. 1091), représente «un ensemble d'activités d'enseignement par lesquelles on cherche à atteindre certains objectifs de formation».

#### 2.3.1 Habiletés phoniques

Le développement des habiletés phoniques permet aux élèves de comprendre le principe alphabétique. L'enseignement de ces habiletés figure en haut de la liste des priorités des enseignements de la maternelle, car le français est une langue alphabétique fonctionnant selon des règles de correspondance graphèmes-phonèmes

complexes. La compréhension de ce principe fondamental en lecture permettra éventuellement aux élèves d'utiliser leurs connaissances sur les correspondances afin de décoder un mot.

L'enseignement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes peut être explicite, inductif, planifié ou encore non planifié (Carnine *et al.*, 2004). Le NRP (2000) regroupe cinq variantes des approches phoniques: analytique, par l'écriture, en contexte, par analogie et synthétique. Dans une approche phonique de type analytique, l'enseignement des correspondances se réalise à l'intérieur de mots connus. En isolant des lettres du mot, l'enseignante démontre la correspondance phonémique. L'enseignement des correspondances par l'écriture débute par la segmentation d'un mot à l'oral. Par la suite, le graphème correspondant est identifié et écrit. Lorsqu'il est réalisé en contexte, l'enseignement des correspondances se déroule de façon implicite et non planifié à l'intérieur de la lecture d'un texte. Selon l'approche par analogie, les nouveaux mots sont enseignés par analogie avec des mots déjà appris. L'analogie peut être utilisée en comparant le graphème d'un nouveau mot au graphème d'un mot connu. Enfin, l'enseignement des correspondances peut s'inspirer de l'approche synthétique. Dans ce cas, l'enseignante enseigne de façon explicite et planifiée la conversion des graphèmes en phonèmes et le décodage.

Au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) offre très peu d'explications aux enseignantes de maternelle quant à l'enseignement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. D'après le programme *Big ideas in beginning reading* de l'Université de l'Oregon, il est possible et même favorable dès la maternelle, d'enseigner aux élèves à utiliser leur compréhension du principe alphabétique afin de décoder des mots de deux syllabiques. Le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation (2009) encourage d'ailleurs une telle pratique. Dans sa trousse d'intervention appuyée par la recherche, il est

mentionné que le décodage de mots d'une syllabe (p. ex. : « lac », « pic » et « fil ») constitue une étape du développement de la lecture et de l'écriture en maternelle.

### 2.3.2 Conscience phonémique

La conscience phonémique est une constituante de la conscience phonologique. Elle consiste en la perception des plus petites unités à l'intérieur du langage oral, les phonèmes. Cette prise de conscience permet la manipulation des phonèmes. Celle-ci peut s'opérer par la segmentation ou la suppression de phonèmes. En principe, la conscience phonémique s'exerce exclusivement à l'oral, sans référence à l'écrit (Ecalte et Magnan, 2003; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

En classe, il est important que l'enseignante se préoccupe du développement de la conscience phonémique de ses élèves, car des études expérimentales ont démontré son importance dans le développement de la lecture (Blachman, Tangel, Ball, Black et McGraw, 1999). Pour ce faire, plusieurs activités se déroulant à l'oral peuvent être animées. Par exemple, les élèves sont invités à isoler les phonèmes à l'intérieur d'un mot. Bien que ces activités se font oralement, l'enseignante peut utiliser un support visuel afin d'identifier la position du phonème à isoler. Par exemple, pour isoler le phonème en position finale du mot *ami*, l'enseignante peut identifier la dernière fenêtre d'un tableau à trois cases (voir figure 2.2).

### 2.3.3 Vocabulaire

Le vocabulaire d'un individu se compose d'un vocabulaire expressif, c'est-à-dire des mots qu'il utilise, et d'un vocabulaire réceptif, c'est-à-dire des mots qu'il comprend. Dans les premières années de l'apprentissage de la lecture, l'élève concentre ses énergies sur l'identification des mots écrits. Lorsque le mot est lu, l'élève le recherche

au sein du répertoire de mots qu'il connaît. S'il le retrouve, il accédera au sens. Sinon, la formation de sens s'en trouvera entravée (Paratore, Cassano et Schickedanz, 2011).

L'enseignement du vocabulaire peut se faire de façon implicite ou explicite. Un enseignement implicite se réalise pendant des périodes de lecture autonome en classe. Cet enseignement peut aussi se faire par des lectures en grands groupes où les mots plus difficiles sont expliqués. Le club de lecture est une activité se prêtant bien à l'enseignement implicite de la lecture et peut donner place à des conversations intéressantes autour de thèmes abordés pendant les lectures. Un enseignement explicite du vocabulaire représente une méthode d'enseignement planifié et structuré. Plusieurs types d'activités se prêtent à ce type d'enseignement. Par exemple, cela peut se réaliser par l'exploration d'un thème en classe. Les élèves peuvent classer les nouveaux mots à l'intérieur d'un tableau divisé selon les classes de mots (Giasson, 1990; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation, 2009). Honig (2001) suggère de développer le vocabulaire en utilisant des catégories liées à l'âge et aux intérêts des élèves (p. ex. : les animaux, les saisons, les vêtements).

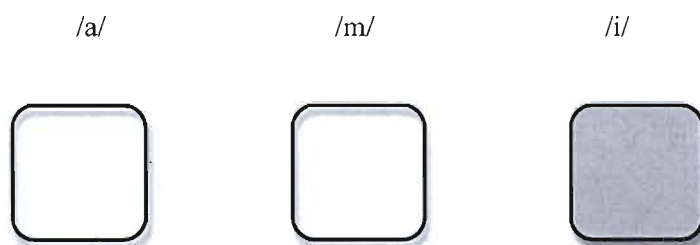


Figure 2.2 : Isolement du phonème final

#### 2.3.4 Compréhension en lecture

La compréhension de ce que l'on lit est la finalité de la lecture. Cependant, y parvenir n'est pas chose simple, surtout pour le lecteur débutant. En effet, la compréhension en lecture requiert la mobilisation de toutes les connaissances impliquées dans l'acte de lire : les connaissances nécessaires au décodage, les connaissances grammaticales (p. ex. : la compréhension des mots de référence et des mots de substitution) et les connaissances générales sur le monde. (Giasson, 1990; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Selon Duke et Carlisle (2011), la compréhension en lecture se construit par l'interaction de trois composantes : le texte (sa structure, son vocabulaire, son sujet), le lecteur (ses connaissances, ses opinions) et le contexte dans lequel la lecture est réalisée. D'après cette définition, le même texte peut donc être interprété différemment d'un lecteur à l'autre.

À la maternelle, l'enseignement de la compréhension se réalise surtout par des activités de compréhension à l'oral (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). En grand groupe, l'enseignante prépare la lecture d'un livre en demandant aux élèves de faire des prédictions à l'aide du titre et des images. Pendant et après la lecture, elle peut poser diverses questions à l'aide des mots interrogatifs souvent utilisés : qui, quand, où. L'enseignante peut aussi utiliser la structure du récit dans ses questions afin de favoriser le développement de la compréhension de cette structure : Que se passe-t-il au début ? Comment se termine l'histoire ?

#### 2.3.5 Motivation

La motivation des élèves, telle que définie par Viau (1999), joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Un élève motivé par ses apprentissages s'engage dans une activité et persévère dans sa réalisation.

En maternelle, l'enseignante a le pouvoir d'influencer la motivation de ses élèves face à la lecture par le choix de ses activités éducatives. L'enseignante peut faire la lecture quotidienne à ses élèves en recourant par exemple à des livres géants. De plus, les élèves sont motivés à consulter les livres si la bibliothèque de la classe est accessible, garnie de beaux livres aux sujets variés. L'enseignante peut également inviter les élèves à discuter des livres qu'ils ont aimés. Ces interactions sociales peuvent motiver des élèves à consulter les livres plus populaires (Pressley, 2006; Viau, 1999). Enfin, l'enseignante peut soutenir les élèves dans l'apprentissage du principe alphabétique, ce qui permet aux élèves d'en venir à décoder des mots de façon autonome. Pressley (2006) souligne que cette capacité à décoder des mots, dans un contexte d'émergence de l'écrit, contribue à accroître la motivation des élèves au regard de la lecture.

En plus du choix des activités éducatives, les comportements de l'enseignante peuvent jouer un rôle important dans le développement de la motivation des élèves en classe. Pressley (2006) a observé les comportements d'une enseignante dont les élèves démontraient une grande motivation dans leur apprentissage. L'enseignante permettait aux élèves de faire des choix en classe. Par exemple, les élèves pouvaient choisir leur lecture en fonction de leurs intérêts. Elle était gentille et accueillante. Elle veillait à développer une relation positive avec ses élèves et trouvait du temps afin de discuter individuellement avec eux. En classe, les activités pédagogiques étaient amusantes et intéressantes. L'enseignante expliquait les buts recherchés par les activités pédagogiques. Enfin, elle soulignait l'importance de l'effort et de la persévérance dans les tâches éducatives.

#### 2.4 Élèves non-répondants

L'importance du rôle de l'enseignante auprès de ses élèves et de leur motivation scolaire a été soulignée. Des chercheurs avancent que la qualité de la relation entre l'enseignante et ses élèves a un impact sur la confiance, l'adaptation avec les pairs et

la réussite scolaire des élèves (Hamre et Pianta, 2006). Par conséquent, compte tenu du rôle fondamental de l'enseignante, des études sur l'impact de programmes de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture implantés par des enseignantes ont été réalisées (pour une recension, voir Brodeur, 2006). Toutefois, malgré les effets positifs de ces interventions auprès de plusieurs élèves, certains ne progressent pas de façon suffisante et sont considérés comme non-répondants. La section suivante présente le corpus des études relatives à ces élèves, ainsi que les caractéristiques de ceux-ci.

Cinq études dans lesquelles des enseignantes de maternelle ont implanté des programmes de prévention ont été identifiées (Al Otaiba et Fuchs, 2006; Elbro et Petersen, 2004; O'Connor, Notari-Syverson et Vadasy, 1996; Schneider, Ennemoser, Roth et Küspert, 1999; Torgesen *et al.*, 1999). Celle de Torgesen et de ses collègues (1999) est considérée, car bien qu'elle porte sur une intervention effectuée par des assistants de recherches, elle fournit des informations utiles étant donné la qualité de l'intervention et des informations relatives à l'identification des non-répondants, et leur identification. Deux de ces études ciblaient les élèves à risque. L'échantillon de Elbro et Petersen (2004) était constitué d'élèves dont au moins un parent est dyslexique tandis que l'échantillon de Torgesen et de ses collègues (1999) regroupe des élèves présentant d'importantes difficultés phonologiques.

Ces études sont présentées selon le contenu et les modalités de présentation des interventions, ainsi que selon les moyens utilisés pour identifier les non-répondants et leurs caractéristiques.

À l'égard des contenus des interventions, les cinq études ont ciblé le développement de la conscience phonologique. Trois d'entre elles (Al Otaiba et Fuchs, 2006; Elbro et Peterson, 2004; Torgesen *et al.*, 1999) ont ciblé une sous-composante de celle-ci, soit la conscience phonémique. Elbro et Petersen (2004), ainsi que Torgesen et ses

collègues (1999), ont aussi ciblé les habiletés phoniques permettant le développement des connaissances relatives aux correspondances graphophonétiques. Dans leur intervention, Torgesen et ses collègues, ainsi que Al Otaiba et Fuchs (2006), ont aussi enseigné le décodage.

Quatre études incluaient des modalités systématiques, c'est-à-dire des séances d'interventions se déroulant plusieurs fois par semaine (Al Otaiba et Fuchs, 2006; Elbro et Peterson, 2004; Schneider *et al.*, 1999; Torgesen *et al.*, 1999). Celles-ci se déroulaient entre trois à six fois par semaine et duraient de dix à trente minutes chacune. Al Otaiba et Fuchs (2006) ont testé l'implantation d'un programme de tutorat par les pairs (trois fois semaine) combiné à des interventions en grand groupe ciblant la conscience phonologique (trois fois semaine). Cette étude inclut donc les modalités d'intervention les plus intensives tout en offrant une aide individualisée grâce au tutorat.

En ce qui concerne les modalités d'identification des non-répondants dans les cinq études recensées, il y en a deux, soit celle réalisée à l'aide de mesures prélevées en fin d'intervention et celle réalisée à l'aide de mesures de progrès entre le début et la fin de l'intervention. Trois études ont utilisé des mesures prélevées en fin d'intervention (Elbro et Peterson, 2004; O'Connor *et al.*, 1996; Torgesen *et al.*, 1999). Elbro et Petersen (2004) ont d'abord calculé les scores des élèves du groupe contrôle (groupe n'ayant pas de difficultés en lecture) aux mesures des habiletés de lecture. Ensuite, les élèves du groupe expérimental se situant sous le 20<sup>e</sup> rang percentile à cette mesure sont identifiés non-répondants. Selon cette méthode d'identification, la proportion d'élèves non-répondants s'élève à 29 %. O'Connor et ses collègues (1996) ont établi un point de coupure afin de distinguer les répondants et les non-répondants. Ce point de coupure correspond à la moitié de la moyenne des élèves aux mesures de conscience phonologique. Les auteurs ont rapporté la proportion de non-répondants selon les habiletés de lecture et d'autres caractéristiques des élèves. Ainsi, 18 % des



élèves ne présentant pas de difficulté particulière à l'école sont non-répondants. Les proportions d'élèves non-répondants éprouvant des difficultés correspondent à 33 % chez les élèves ayant un trouble non-spécifique, à 66 % chez les élèves ayant une limitation intellectuelle, à 38 % chez les élèves ayant un trouble d'apprentissage et à 50 % chez les élèves ayant des troubles de comportement.

Deux études ont mesuré les progrès des élèves entre le début et la fin de l'intervention soit celles de Schneider et ses collègues (1999), ainsi que celle d'Al Otaiba et Fuchs (2006). Dans l'étude de Schneider et ses collègues (1999), les non-répondants sont les élèves n'ayant pas progressé aux mesures de conscience phonologique. Les auteurs ne rapportent pas la proportion d'élèves non-répondants. Al Otaiba et Fuchs (2006) ont utilisé les mesures de dénomination rapide et de segmentation afin d'identifier les non-répondants. Les élèves dont la mesure de progrès se situe sous le 30<sup>e</sup> rang percentile sont considérés non-répondants. La proportion de ces élèves ayant participé à l'intervention en maternelle est de 13 %.

Le tableau 2.1 présente les huit caractéristiques des élèves non-répondants émanant des études recensées. Dans trois études (Elbro et Petersen, 2004; O'Connor *et al.*, 1996; Torgesen *et al.*, 1999), les élèves non-répondants présentaient de faibles habiletés phonologiques. Les difficultés en dénomination rapide, un vocabulaire limité et des difficultés comportementales ont été identifiées dans deux études (Al Otaiba et Fuchs, 2006; Torgesen *et al.*, 1999). Dans deux études (Schneider *et al.*, 1999; Torgesen *et al.*, 1999), une faible mémoire phonologique a été identifiée comme une caractéristique des non-répondants. Les caractéristiques suivantes, soient la provenance d'un milieu défavorisé (Torgesen *et al.*, 1999), une faible mémoire verbale (Al Otaiba et Fuchs, 2006) et un faible Q.I. (O'Connor *et al.*, 1996), sont rapportées comme étant des caractéristiques des non-répondants. Dans aucune des études recensées, le statut de réponse à l'intervention est lié à la connaissance du nom et du son des lettres. Pourtant, tel que le rapportent Brodeur et ses collègues en 2006,

la connaissance du nom des lettres constitue un important indicateur prédictif de la réussite en lecture. De plus, compte tenu des caractéristiques du français, langue fonctionnant selon un système alphabétique, la connaissance du son des lettres est cruciale, car elle permet le développement des connaissances quant aux relations entre les phonèmes et les graphèmes (Byrne, 1996).

Cette recension des études sur les élèves non-répondants aux interventions implantées par les enseignantes de maternelle confirme que les meilleures pratiques enseignantes ne permettent pas à tous les élèves de développer leurs habiletés en lecture. Il est donc primordial d'intervenir le plus tôt possible auprès de ces élèves non-répondants afin de leur permettre de progresser (Haager, Klingner et Vaughn, 2007). Cette recension permet également de dégager, de ces études réalisées en anglais, les caractéristiques des élèves non-répondants, soient une faible conscience phonologique, des difficultés comportementales, une faible mémoire phonologique, un vocabulaire limité, des difficultés de dénomination rapide, la provenance d'un milieu défavorisé, une faible mémoire verbale et un faible Q.I.

Tableau 2.1 : Caractéristiques des élèves non-répondants dans les cinq études recensées

	Al Otaiba et Fuchs (2006)	Elbro et Petersen (2004)	O'Connor <i>et al.</i> (1996)	Schneider <i>et al.</i> (1999)	Torgesen <i>et al.</i> (1999)
Faible conscience phonologique		X	X		X
Faible mémoire phonologique				X	X
Faible mémoire verbale	X				
Vocabulaire limité	X				X
Difficulté de dénomination rapide	X				X
Faible Q.I.			X		
Milieu défavorisé					X
Difficultés de comportement en classe	X				X

## 2.5 Modèle d'enseignement de la lecture à trois niveaux

Afin d'intervenir tôt auprès des non-répondants, les enseignantes et les professionnels doivent pouvoir les identifier. Pour ce faire, Haager, Klingner et Vaughn (2007) proposent une approche basée sur la réponse à l'intervention. Cette approche se réalise selon des interventions structurées en trois étapes : le Modèle d'enseignement à trois niveaux.

Le Modèle à trois niveaux préconise un enseignement appuyé par la recherche, un monitoring des progrès des élèves, de même qu'une intensification des interventions pour les élèves ne répondant pas aux interventions. Le 1<sup>er</sup> niveau de ce modèle correspond aux programmes universels d'enseignement. Ainsi, tous les élèves bénéficient des meilleures pratiques enseignantes issues de la recherche (p. ex. : *Big ideas in beginning reading*). L'évolution des apprentissages des élèves est suivie de près par une évaluation systématique. Les progrès des élèves sont mesurés au moins trois fois pendant l'année. Les élèves n'ayant pas progressé passent au 2<sup>e</sup> niveau d'intervention. Celui-ci propose aux élèves des interventions plus ciblées qu'au niveau précédent. En petits groupes homogènes de quatre à cinq élèves, l'orthopédagogue ou l'enseignante offre un enseignement de la lecture spécifique et plus intensif (environ 30 minutes, quatre fois par semaine). Encore une fois, une attention particulière est apportée à la mesure des apprentissages. Les élèves ne répondant pas aux interventions de 2<sup>e</sup> niveau passent au 3<sup>e</sup> niveau d'intervention. À ce stade, l'orthopédagogue rencontre les élèves individuellement ou en groupe homogène de deux ou trois élèves. Les interventions intensives ciblent spécifiquement les difficultés rencontrées par les élèves (environ 45 à 60 minutes, quatre fois par semaine).

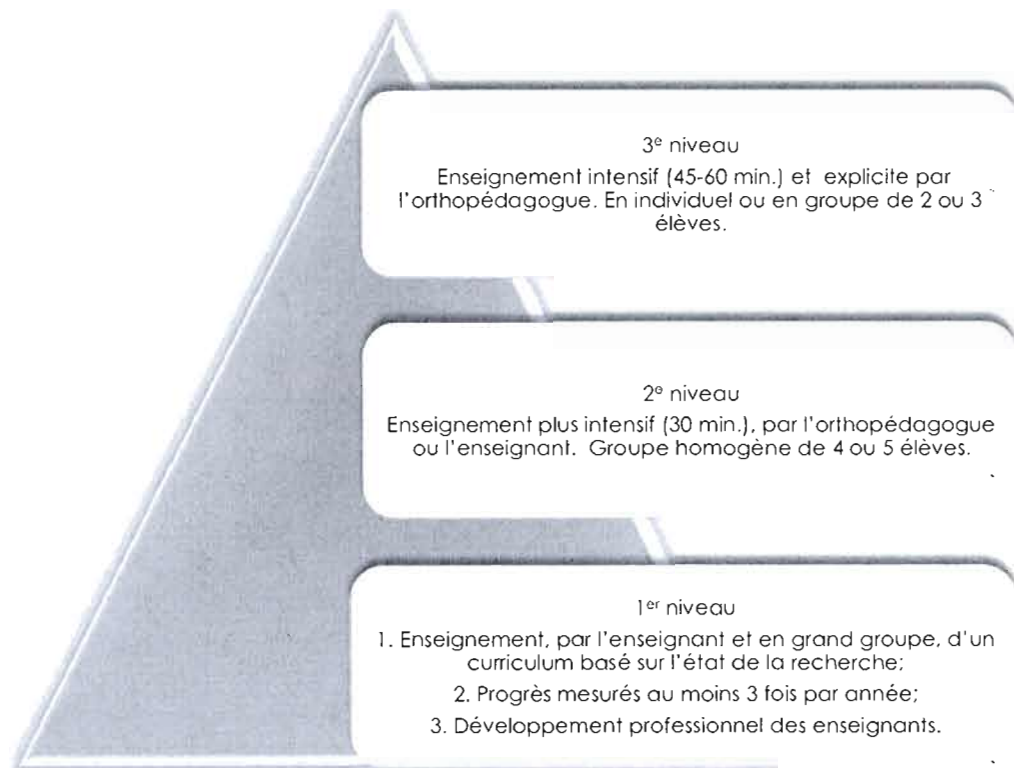


Figure 2.3 : Modèle d'enseignement de la lecture à trois niveaux

Le Modèle à trois niveaux est un cadre structurant les services scolaires qui offre plusieurs avantages. Premièrement, l'implantation du modèle requiert l'utilisation de méthodes pédagogiques basées sur la recherche dès la maternelle. Tous les élèves, y compris ceux à risque, bénéficient des meilleures pratiques éducatives, ce qui devrait réduire le nombre d'élèves en difficulté. Deuxièmement, les évaluations systématiques permettent l'identification précoce des non-répondants. Une fois

identifiés, ces derniers peuvent recevoir les interventions dont ils ont besoin afin de poursuivre leur parcours scolaire. Troisièmement, le modèle permet une identification rapide des élèves présentant des troubles d'apprentissage. Ceux qui ne répondent pas aux interventions du 3<sup>e</sup> niveau sont considérés comme éprouvant des difficultés persistantes et à haut risque de présenter un trouble d'apprentissage.

Au Québec, le programme de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2005; Brodeur *et al.*, 2006; Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau et Fuchs, 2010) s'inscrit dans la perspective du Modèle à trois niveaux. Ce programme, qui s'inspire d'une approche d'enseignement équilibrée, est basé sur l'état actuel de la recherche. Le 1<sup>er</sup> niveau est implanté par l'enseignante et s'adresse à tous les élèves de la classe.

Les contenus abordés dans le programme visent le développement des connaissances relatives au principe alphabétique, à la conscience phonémique, au vocabulaire, aux correspondances graphophonémiques, ainsi qu'à l'identification, la fusion et la segmentation phonémique. Les enseignements sont présentés dans un contexte ludique : Abi, un écureuil, se promène dans la forêt et croise des maisons. À chacune d'elles, il découvre une nouvelle lettre de l'alphabet. Suite à la découverte de la lettre hebdomadaire, l'enseignante anime plusieurs activités afin de favoriser l'apprentissage des contenus mentionnés précédemment. L'enseignante doit rendre explicite chacune des tâches à effectuer. Pour ce faire, elle procède par modelage : elle démontre l'activité à réaliser, accompagne les élèves dans leur pratique guidée et enfin amène les élèves à réaliser l'activité de façon autonome. Les activités seront présentées de façon détaillée dans la section «intervention» du troisième chapitre.

Compte tenu du fait que le programme d'enseignement de la maternelle (MELS, 2006) accorde une grande place aux jeux, à la coopération et aux découvertes, *La forêt de l'alphabet* prévoit aussi des activités d'émergence de l'écrit. Ces activités, inspirées

de Giasson et St-Laurent (1998), prennent les formes suivantes : lecture en grand groupe de livres géants, consultation d'une bibliothèque de classe bien garnie où sont disponibles de beaux et de bons livres pour enfants, des postes d'écoute pour des livres accompagnés de disque compact, un coin jeu école et un coin jeu écriture.

## 2.6 Objectif de recherche

À ce jour, des études francophones réalisées en contexte québécois ont permis de valider le 1<sup>er</sup> niveau d'un programme de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture à la maternelle, *La forêt de l'alphabet*, s'inscrivant dans une approche équilibrée (Brodeur *et al.*, 2005; Brodeur *et al.*, 2006; Dion *et al.* 2010). Par contre, aucune recherche québécoise n'a observé le phénomène des élèves non-répondants aux programmes de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture à la maternelle de 1<sup>er</sup> niveau. Afin de contribuer à l'avancement de l'état des connaissances quant aux élèves non-répondants et quant à l'implantation du Modèle à trois niveaux au Québec, il est primordial d'observer les caractéristiques de élèves non-répondants au programme de 1<sup>er</sup> niveau. Ces connaissances pourront servir à l'élaboration d'interventions plus efficaces aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> niveaux. L'objectif de ce projet de mémoire est donc le suivant :

Décrire les caractéristiques des élèves qui ne répondent pas à l'intervention de 1<sup>er</sup> niveau que représente l'implantation du programme *La forêt de l'alphabet*.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre, consacré à la méthodologie de recherche, se divise en quatre parties. Celles-ci traitent du devis et de l'échantillon de recherche, de l'intervention, des instruments de mesure et enfin du déroulement.

#### 3.1 Devis de recherche et échantillon

Ce projet s'inscrit à l'intérieur d'une recherche longitudinale à devis expérimental qui a déjà été réalisée (Dion *et al.*, 2010). Afin de constituer l'échantillon de l'étude, les chercheurs ont invité des directions d'écoles ainsi que des enseignantes de maternelle de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) à une séance d'information. Ils ont expliqué les fondements scientifiques de leur projet en plus de décrire les interventions en classe et les retombées attendues de celles-ci. Suite à cette rencontre, dix-neuf enseignantes de maternelle ont accepté de participer au projet.

Les écoles participantes ont été assignées à l'une ou l'autre des deux conditions : expérimentation ( $n = 4$ ) ou contrôle ( $n = 4$ ). Pour ce projet de mémoire, seules les données des élèves appartenant à la condition expérimentation ont été utilisées ( $N = 105$ ), puisque ce mémoire concerne uniquement les élèves qui reçoivent l'intervention.

Les quatre écoles de la CSMB où est effectuée l'intervention sont situées dans la couronne ouest de l'Île de Montréal. Les caractéristiques socioculturelles de la population de ce secteur de la ville sont diversifiées : 57 % des mères des élèves du primaire et du secondaire de la CSMB sont nées à l'extérieur du Canada et 45 % des



élèves sont de langue maternelle autre que le français (Bureau des communications de la CSMB, 2009, 2010).

### 3.2 Intervention

L'intervention consiste en l'implantation du programme de *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2008), soit l'adaptation française du programme américain *Scott Foresman Early Reading Intervention* (Simmons et Kame'enui, 2002). Des activités de révision ont été ajoutées au programme. Ces activités sont inspirées d'un autre programme d'enseignement des habiletés de lecture à la maternelle, le *Kindergarten Peer-Assisted Learning Strategies* (Fuchs *et al.*, 2001). Les interventions se sont déroulées de la fin du mois de novembre au mois d'avril.

Les activités du programme de *La forêt de l'alphabet* sont regroupées en quatre blocs par semaine. Les blocs d'activités durent entre quinze et vingt minutes et sont animés en grand groupe. Les activités de chaque semaine se déroulent de la même façon ce qui facilite l'établissement d'une routine en classe.

Le premier bloc de la semaine est constitué d'activités visant le développement du principe alphabétique, du vocabulaire et de la conscience phonémique. Les premières activités permettent la découverte de la lettre vedette. D'abord, le personnage Abi l'écureuil visite une nouvelle maison dans la forêt et découvre la lettre vedette de la semaine. L'enseignante lit ensuite une histoire tirée du livre *Raconte-moi l'alphabet* (Laplante, 2007). En plus de présenter le nom et le son de la lettre, l'histoire offre aux élèves des moyens mnémotechniques facilitant l'apprentissage des correspondances entre le phonème et le graphème. L'enseignante enchaîne en enseignant la production du son de la lettre en explicitant la façon de placer sa bouche et en invitant les élèves à sentir l'air vibrer. Une fois que le nom et le son de la lettre vedette sont enseignés, l'enseignante utilise les cartons représentant les mots de vocabulaire à travailler. Les

élèves doivent identifier les mots dont le son initial ou final correspond au son de la lettre vedette.

Le deuxième bloc d'activités de la semaine vise le développement du principe alphabétique et des correspondances graphophonémiques. L'enseignante rappelle d'abord le nom et le son de la lettre vedette. Ensuite, elle procède à un jeu révisant tous les sons enseignés depuis le début des interventions. Enfin, elle anime une activité de type papier-crayon à l'aide de l'abécédaire (voir appendice C), un cahier d'activité.

Le troisième bloc d'activités de la semaine porte sur le vocabulaire, la conscience phonémique, le principe alphabétique, ainsi que sur la fusion et la segmentation phonémiques. D'abord, le nom et le son de la lettre vedette sont rappelés. Ensuite, l'enseignante utilise les cartons illustrant le vocabulaire afin d'identifier les mots débutant ou se terminant par le son de la lettre vedette. Puis, elle peut choisir d'animer une activité où l'élève doit discriminer, parmi un ensemble de lettres, la lettre vedette. Enfin, selon la lettre enseignée, l'enseignante anime différentes activités de fusion ou de segmentation des phonèmes.

Le quatrième bloc d'activités est une adaptation des activités de tutorat par les pairs, du programme K-PALS (Fuchs *et al.*, 2001). À chaque semaine une nouvelle grille, constituée de quatre activités, est utilisée (voir appendice C). Le temps requis pour compléter une grille est d'environ dix minutes. Les élèves sont placés deux par deux. Un élève ayant de faibles connaissances en littéracie, appelé le lecteur, est jumelé avec un élève ayant davantage de connaissances, le tuteur. Le lecteur réalise en premier l'activité tandis que le tuteur l'écoute et le corrige au besoin. Lorsque le lecteur a terminé l'activité, les élèves changent de rôle. *Dis les sons* est la première activité. Le tuteur pointe les lettres et le lecteur produit le phonème correspondant à cette lettre. Si le lecteur se trompe, le tuteur le corrige et lui fait répéter la bonne

correspondance. La deuxième activité, *Dis le mot*, permet la révision des mots de vocabulaire. Le lecteur doit nommer le mot associé à l'image. La troisième activité est *Le bon son ?* Les élèves identifient la lettre correspondant au phonème initial des images illustrées. À la dernière activité, *Un bon mot ?*, les élèves identifient l'image dont le phonème initial correspond à la lettre révisée.

### 3.3 Instruments de mesure

Le premier instrument est un test de dénomination rapide de lettres (Dion, Brodeur et Campeau, 2007). L'examinatrice présente à l'élève une feuille où l'on retrouve les lettres majuscules et minuscules présentées en ordre aléatoire. Elle dit : « Tu dois nommer le nom des lettres le plus rapidement possible et en essayant de ne pas faire d'erreur ». L'élève dispose de 60 secondes pour nommer le nom des lettres. Le résultat correspond au nombre de lettres correctement nommées (voir appendice D).

Le deuxième instrument mesure de manière exhaustive la connaissance du nom et du son des lettres majuscules et minuscules (voir appendice E). Cette mesure provient d'une batterie de tests mesurant les connaissances alphabétiques et phonologiques des élèves (Brodeur, 2005). Les vingt-six lettres majuscules et minuscules sont présentées en ordre aléatoire. La passation n'est pas chronométrée. L'examinatrice dit à l'élève : « Quel est le nom de cette lettre et quel son fait-elle? ». Un point est alloué pour chaque nom et chaque son corrects.

De plus, un questionnaire sociodémographique à l'intention des parents des élèves a été utilisé (voir appendice F). Il a été élaboré par l'auteure de ce mémoire et révisé par une professeure spécialisée en développement de l'enfant. Le questionnaire est constitué de dix items, mais seulement quatre d'entre eux ont été utilisés pour les fins de la présente étude : la scolarité de la mère, le revenu familial annuel, la langue maternelle de l'enfant et la langue parlée à la maison.

### 3.4 Déroulement

Les chercheurs responsables de l'étude dans laquelle s'inscrit ce mémoire ont obtenu les autorisations éthiques de l'Université du Québec   Montréal et de la CSMB.

L'équipe responsable d'effectuer les évaluations du prétest et du posttest était constituée de sept assistantes de recherche, incluant la coordinatrice de ce projet. La coordinatrice est coauteure du programme *La forêt de l'alphabet* et auteure de ce mémoire. Quatre des assistantes de recherche étaient étudiantes au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale et l'une d'entre elles était étudiante graduée de ce même baccalauréat. Enfin, une assistante était étudiante au doctorat en psychologie. Les assistantes du projet ont été formées avant les séances d'évaluation par la coordonnatrice du projet, assistée par la chercheuse principale.

Les enseignantes ont participé à une formation offerte par une assistante de recherche, coauteure du programme *La forêt de l'alphabet*   la CSMB. La formation s' st déroulée pendant deux demi-journées dans un local de la commission scolaire. Pendant l'implantation du programme, les assistantes et la coordonnatrice ont visité les écoles et les enseignantes une fois par mois.

Le prétest s' st déroulé avant le début de l'implantation du programme, soit à la mi-novembre. Le posttest a été administré au début du mois de mai. Le questionnaire sociodémographique a été distribué aux parents des élèves un an après le posttest.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre consacré aux résultats comprend trois sections. En premier lieu, la procédure utilisée afin d'identifier les non-répondants, ainsi qu'une description sommaire de ces derniers, sont présentées. En deuxième lieu, les caractéristiques des non-répondants en fonction des variables mesurées sont rapportées. En dernier lieu, la langue maternelle ainsi que la langue parlée à la maison par les élèves sont examinées.

#### 4.1 Identification des non-répondants

L'identification du statut de réponse à l'intervention est basée sur les critères utilisés par Elbro et Peterson (2004), O'Connor et ses collègues (1996) et Torgesen et ses collègues (1999). Ainsi, les scores relatifs à la mesure de connaissance du son des lettres administrée en posttest ont été utilisés pour distinguer les répondants et les non-répondants. Les élèves ayant de faibles scores à cette mesure, c'est-à-dire ceux dont la performance se situe sous le 25<sup>e</sup> rang percentile, sont considérés comme n'ayant pas répondu à l'intervention. Parmi les 105 élèves de l'échantillon, 23 %, soit 24 élèves, ont été identifiés non-répondants. Sur un total de cinquante-deux sons de lettres majuscules et minuscules, les non-répondants connaissent en moyenne 13,5 sons (écart-type 5,3), alors que les répondants en connaissent en moyenne 35,3 (écart-type 7,9).

#### 4.2 Caractéristiques des non-répondants

Un test *t* a été utilisé afin de comparer les caractéristiques des répondants et des non-répondants. La comparaison a porté sur la dénomination rapide du nom des lettres (DRL), la connaissance du nom des lettres et de leur son, la scolarité de la mère et le

revenu familial annuel. Le tableau 4.1 présente les moyennes pour chacune des variables. Afin de faciliter l'analyse, les variables liées aux connaissances alphabétiques (la DRL, la connaissance du nom des lettres et la connaissance du son des lettres) et des variables relatives aux caractéristiques sociodémographiques (la scolarité de la mère et le revenu familial annuel) seront analysées en deux temps.

En ce qui concerne les connaissances alphabétiques en début de maternelle, les répondants obtiennent un score significativement plus élevé à la mesure de DRL,  $t(df = 103) = -2,99, p < .001$ , que leurs pairs non-répondants, ce qui correspond à une taille d'effet de forte amplitude (t. e. = .77). Comparativement aux répondants, les non-répondants connaissent un nombre significativement moins grand de noms et de sons de lettres,  $t(df = 103) = -3,79, p < .001$ ,  $t(df = 100) = -2,58, p < 0.05$ , avec, respectivement, une taille d'effet forte (t. e. = .91) et moyenne (t. e. = .65).

Tel que mentionné précédemment, les données sociodémographiques ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire rempli par les parents. Le taux de réponse à ce questionnaire est de 57% (n = 60). Afin de déterminer si les élèves dont les parents ont répondu au questionnaire sont similaires à ceux dont les parents ne l'ont pas fait, nous avons comparé la proportion d'élèves non-répondants dans ces deux groupes. Cette proportion (23% et 25% respectivement) est comparable chez les deux groupes. Le nombre d'années de scolarité de la mère,  $t(df = 58) = -0,76, n. s.$ , ainsi que le revenu familial annuel ne varient pas significativement selon le statut de réponse à l'intervention,  $t(df = 58) = -0,80, n. s.$

Tableau 4.1 : Caractéristiques des élèves selon le statut de réponse à l'intervention

	Répondants	Non-répondants
DRL <sup>a</sup> (n = 105)		
Moyenne	10,9	3,2
Écart-type	12,4	3,9
Nom des lettres <sup>b</sup> (n = 105)		
Moyenne	18,5	5,9
Écart-type	15,7	7,9
Son des lettres <sup>c</sup> (n = 102)		
Moyenne	7,4	1,5
Écart-type	10,9	2,7
Scolarité de la mère <sup>d</sup> (n = 60)		
Moyenne	14,3	13,7
Écart-type	2,5	3,4
Revenu familial <sup>e</sup> (n = 58)		
Moyenne	54 610	60 765
Écart-type	27 066	26 276

<sup>a</sup>Dénomination rapide des lettres en prétest (Dion et al., 2007). <sup>b</sup>Nom des lettres majuscules et minuscules en prétest (Brodeur, 2006). <sup>c</sup>Son des lettres majuscules et minuscules en prétest (Brodeur, 2006). <sup>d</sup>Scolarité de la mère selon le nombre d'années d'étude. <sup>e</sup>Revenu familial annuel

### 4.3 Langues maternelles et langues parlées à la maison

Un test de chi-carré a été utilisé pour comparer les élèves non-répondants et répondants au regard de la langue maternelle (français, autre langue) et de la langue parlée à la maison (français, autre langue). Les deux groupes ne diffèrent pas de manière significative sur le plan de la langue maternelle,  $\chi^2 (N = 59, dl = 1) = 0,26, n. s.$ , ou de la langue parlée à la maison  $\chi^2 (N = 60, dl = 1) = 0,27, n. s.$  Un examen des pourcentages (voir tableau 4.2) suggère néanmoins que de telles différences pourraient exister. En effet, la proportion des non-répondants ayant comme langue maternelle le français (50 %) est plus grande que celle des répondants (35,6 %). À l'inverse, la proportion des non-répondants dont la langue parlée à la maison est le français (46,7 %) est plus petite que celle des répondants (60 %).

Tableau 4.2 : Langue maternelle et langue parlée à la maison

	Langue maternelle		Langue parlée à la maison	
	Répondants	Non-répondants	Répondants	Non-répondants
Français				
Pourcentage	35,6 %	50 %	60 %	46,7 %
Nombre	16	7	27	7
Autre				
Pourcentage	64,4 %	50 %	40 %	53,3 %
Nombre	29	7	18	8



## CHAPITRE V

### DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire est de décrire les caractéristiques des élèves qui, malgré leur participation à une intervention de premier niveau comme *La forêt de l'alphabet*, ne parviennent pas à faire des progrès satisfaisants en lecture.

Des 105 élèves faisant partie de l'échantillon, environ le quart n'a pas répondu à l'intervention. Comme Otaiba et Fuchs (2006), les élèves de notre échantillon provenaient de classes régulières et ne présentaient pas de difficulté d'apprentissage. Pour leur intervention implantée par des enseignantes de maternelle, Al Otaiba et Fuchs (2006) ont observé un taux de non-réponse de 13 %. Les échantillons d'Elbro et Petersen (2004) et de Torgesen et ses collègues (1999) étaient respectivement constitués d'élèves dont un parent était dyslexique et d'élèves ayant des difficultés langagières et phonologiques. Dans l'étude d'Elbro et Petersen (2004), 29 % des élèves sont non-répondants, alors que le taux de non-réponse varie entre 21 % et 36 % selon l'instrument utilisé dans l'étude de Torgesen et ses collègues (1999). La proportion de non-répondants de notre étude est donc relativement élevée compte tenu de la composition de notre échantillon et s'apparente davantage aux proportions obtenues dans les études s'étant intéressées aux élèves à risque. La méthode utilisée afin d'identifier les non-répondants, soit 25 % des scores les plus faibles à la mesure de la connaissance du nom des lettres en posttest, est responsable de cette proportion élevée. Il est important de souligner que ce point de coupure entre les répondants et les non-répondants a été établi dans le but d'obtenir un nombre suffisamment élevé de non-répondants et ainsi pouvoir effectuer des analyses quantitatives.

Les résultats indiquent que la réponse à l'intervention varie en fonction des connaissances alphabétiques des élèves avant l'implantation du programme. Des différences significatives ont été observées entre les élèves répondants et les élèves non-répondants pour les mesures de DRL et de connaissance du nom et du son des lettres. Concernant les mesures de DRL, les résultats concordent avec ceux de Al Otaiba et Fuchs (2006) et de Torgesen et ses collègues (1999). La dénomination rapide est une habileté importante, car plusieurs chercheurs l'ont associée au développement des habiletés de lecture (Adams, 1990; Juel, 1988; O'Connor et Jenkins, 1999). Au regard des mesures relatives à la connaissance du nom et du son des lettres, les non-répondants connaissent significativement moins de sons et de noms de lettres que les répondants. Au début de la maternelle, les répondants connaissent en moyenne le nom de 18,5 lettres tandis que les non-répondants en connaissent 5,9. Quant à la connaissance du son des lettres, les répondants en connaissent 7,4 alors que les non-répondants en connaissent 1,5. Aucune des cinq études recensées portant sur l'implantation d'intervention en lecture par les enseignantes de maternelle n'a identifié ces connaissances relativement au statut de réponse à l'intervention. D'après Foulín (2006, 2007), la connaissance du nom des lettres chez les élèves de maternelle est un indicateur prédictif de l'apprentissage de la lecture. De plus, cette connaissance contribue au développement de la connaissance du son des lettres, qui en retour permet le développement des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, ainsi que le développement de la compréhension du système régissant la langue écrite, c'est-à-dire le système alphabétique (Byrne, 1996).

En ce qui concerne les variables sociodémographiques, aucune différence entre les répondants et les non-répondants n'a été démontrée quant à la scolarité de la mère, bien que la moyenne soit plus élevée chez les répondants que chez les non-répondants. Les résultats concernant le revenu familial sont surprenants. En effet, si aucune différence entre les familles des répondants et des non-répondants n'a été démontrée, celui des non-répondants (60 765 \$) est légèrement plus élevé que celui des

répondants (54 610 \$). Contrairement à ce qui est observé dans l'étude de Torgesen et ses collègues (1999), les non-répondants ne semblent pas provenir de familles plus défavorisées sur le plan économique.

Pour quelles raisons cette étude n'a-t-elle pas établi de lien entre le milieu socioéconomique et le statut de réponse à l'intervention ? Il est possible que des limites méthodologiques aient influencé les résultats. En effet, les données sociodémographiques ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire et seulement 57% des familles y ont répondu. Malgré que l'échantillon original et le groupe ayant répondu au questionnaire ne soient pas différents quant à leur proportion de répondants et de non-répondants, le taux de réponse est faible.

Il est aussi possible que, compte tenu de la composition de notre échantillon, d'autres caractéristiques sociodémographiques soient davantage liées à la réponse à l'intervention que l'éducation de la mère et le revenu familial. Parmi les quatre écoles de l'étude, trois sont situées en zone vulnérable. L'une d'entre elles est caractérisée par une population défavorisée vivant des difficultés familiales et scolaires. Les deux autres sont caractérisées par une importante population immigrante éprouvant des difficultés d'intégration (Centraide du Grand Montréal, 2006, 2007, 2008). Enfin, bien que la quatrième école soit située dans un quartier de classe moyenne à élevée, 28 % des habitants de ce quartier parlent une autre langue que le français ou encore parlent français et une autre langue à la maison (Statistique Canada, 2006). Globalement, notre échantillon semble provenir d'une zone urbaine vulnérable, multiethnique où le français n'est probablement pas la langue la plus couramment utilisée.

Les deux autres caractéristiques sociodémographiques étudiées sont la langue maternelle et la langue parlée à la maison. Le pourcentage des élèves répondants dont le français est la langue maternelle est de 35,6 % tandis que ce pourcentage s'élève à

50 % chez les non-répondants. L'observation de la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison est le français démontre une tendance inverse. Les répondants parlent français à la maison dans une proportion de 60 %, alors que cette proportion chute à 46,7 % chez les non-répondants.

Ceci suggère que la langue parlée à la maison est davantage liée à l'apprentissage de la lecture que la langue maternelle. Les élèves développent davantage leur connaissance du français s'ils y sont exposés quotidiennement et ces connaissances sont utiles en lecture. De plus, dans un contexte multiethnique et plurilingue, il est possible qu'une famille adoptant la langue officielle majoritaire témoigne d'une capacité adaptative à sa nouvelle collectivité. Cette qualité peut être mise à profit pour faciliter l'adaptation scolaire ainsi que les apprentissages des élèves.

Est-ce que les jeunes élèves possédant moins de connaissances sur la langue d'enseignement réussissent moins bien en lecture ? Dans leur étude, Foorman et ses collègues (1997) ont démontré que les élèves d'origine hispanophone progressent moins que les autres élèves aux mesures d'identification de mots, c'est-à-dire que ces élèves démontent de la difficulté à utiliser le traitement orthographique en lecture. Vandervelden et Siegel (1997) ont observé des différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture chez des élèves de maternelle provenant de milieu défavorisé dont le tiers était en apprentissage de l'anglais. Il est possible que le fait de parler une autre langue que le français à la maison, combiné à d'autres variables sociodémographiques telles la vulnérabilité, la pauvreté et l'isolement, soit relié au statut de réponse à l'intervention.

D'après nos résultats, les élèves qui ne répondent pas aux interventions en lecture implantées par les enseignantes de maternelle débutent leur scolarité avec de faibles connaissances relativement au nom et au son des lettres majuscules et minuscules et éprouvent des difficultés en DRL. De plus, bien que les groupes ne soient pas

statistiquement différents, ces élèves semblent provenir de familles n'utilisant pas le français à la maison. Comment ces résultats peuvent-ils être réinvestis afin d'aider les élèves à risque dans l'apprentissage de la lecture ? D'abord, il semble primordial d'ajuster les pratiques enseignantes actuelles en lecture à la maternelle afin que tous les élèves puissent recevoir le meilleur enseignement possible. Pour ce faire, la formation initiale et continue des enseignants doit leur permettre d'apprendre les connaissances issues de la recherche et d'apprendre également à se tenir à jour à ce sujet. Enfin, les résultats démontrent que certains élèves débutent leur maternelle avec peu de connaissances relativement au nom et au son des lettres et que ceci a un impact important sur leur apprentissage de la lecture. L'évaluation de la connaissance du nom et du son des lettres au début de la maternelle permettrait de cibler les élèves à risque et d'ajuster les interventions auprès d'eux. Dans le cadre du Modèle à trois niveaux, la mesure des progrès devrait être réalisée plusieurs fois pendant l'année afin de réajuster les interventions auprès des élèves en difficultés.

Cette étude comporte des forces et des limites. Quant à ses forces, l'étude des élèves non-répondants aux interventions en lecture implantées par des enseignantes de maternelle est un thème peu investigué par la communauté scientifique. À notre connaissance, cette étude est la première à explorer le sujet au Québec. En ce sens, ce projet de mémoire contribue au développement des connaissances relatives aux caractéristiques des élèves non-répondants. En effet, il a permis d'identifier deux nouvelles caractéristiques, soit de faibles connaissances relativement au nom et au son des lettres à l'arrivée à la maternelle.

Quant aux faiblesses de cette étude, soulignons d'abord le faible taux de réponse au questionnaire sociodémographique. Malgré qu'il n'y ait pas de différence entre l'échantillon et le groupe d'élèves dont les parents ont répondu au questionnaire, le faible taux de réponse a pu introduire un biais. Il est ainsi possible que les familles ayant répondu au questionnaire partagent des caractéristiques communes, comme le

niveau d'éducation. Ensuite, la petitesse de l'échantillon d'élèves non-répondants limite la puissance statistique de nos analyses. Tel que le rapportent Al Otaiba et Fuchs dans leur recension (2002), les chercheurs œuvrant dans ce domaine sont souvent confrontés à cette réalité.

En conclusion, cette étude, la première du genre au Québec, a permis d'identifier de nouvelles caractéristiques des élèves non-répondants à l'implantation, par des enseignantes de maternelle, d'un programme de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture. Ainsi, selon nos résultats, les non-répondants débutent la maternelle avec de faibles connaissances quant au nom et au son des lettres. Comme d'autres études l'ont aussi démontré (Al Otaiba et Fuchs, 2006; Torgesen *et al.*, 1999), ces élèves obtiennent de faibles résultats en DRL. Il est primordial de fournir à ces élèves un enseignement additionnel à celui offert dans le cadre de l'implantation de programmes de prévention et de monitorer leurs progrès afin d'ajuster les interventions. De plus, il est urgent d'ajuster les programmes de formation initiale et continue des enseignantes au regard de la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture, afin qu'elles soient en mesure d'intervenir et d'évaluer en fonction de l'état des connaissances issues de la recherche.

Compte tenu de la multiethnicité de Montréal et de l'important taux d'immigration au Québec, la question du lien possible entre l'apprentissage du français comme langue seconde et la réponse aux interventions de premier niveau doit être examinée plus systématiquement. Il est primordial de vérifier si les interventions actuelles conviennent à cette population et si des ajustements doivent être effectués. De plus, afin de mener de futures recherches dans le domaine de l'apprentissage de la lecture à la maternelle, il est urgent d'élaborer un outil de mesure des habiletés verbales validé auprès de la population québécoise francophone. À notre connaissance, il n'existe pas de tel outil actuellement. Aussi, les données relatives aux non-répondants doivent être recueillies auprès d'échantillons plus larges permettant ainsi d'obtenir la puissance

statistique nécessaire à un examen détaillé de ces élèves. Enfin, soulignons que tous les élèves ne débutent pas leur maternelle égaux quant à leurs connaissances alphabétiques. Ceux connaissant peu le nom et le son des lettres ont plus de chance d'éprouver des difficultés d'apprentissage en lecture. L'école peut aider ces élèves à risque grâce à l'utilisation de programmes d'apprentissage comme *La forêt de l'alphabet*. Cependant, des interventions plus précoces, auprès de familles vulnérables où l'on retrouve des enfants en bas âges, pourraient favoriser une meilleure adaptation scolaire de ces derniers.

## RÉFÉRENCES

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2008). *En route vers l'école! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional*. Récupéré le 28 août 2010 de <http://www.santepub-mtl.qc.ca/Publication/pdf/famille/maturitescolaire.pdf>.
- 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*(5), 300-316.
- Al Otaiba, S. et Fuchs, D. (2006). Who are the young children for whom best practices in reading are ineffective? An experimental and longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 39* (5), 414-431.
- Bouffartigue, J. et Delrieu, A. M. (2008). *Trésors des racines latines*. Paris : Éditions Berlin.
- Blachman, B. A., Tangel, D. M., Ball, E. W., Black, R. et McGraw, C. K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-years intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 11*, 239-273.
- Brodeur, M. (2005). *Évaluation de la connaissance du nom et du son des lettres*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L. S. et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation, 24*(1), 171-194.
- Brodeur, M., Dion, É., Godard, L., Gosselin, C., Mercier, J., Laplante, L., Vanier, N., Campeau, M. È., Lapierre, M., Fournier, K. et Potvin, M. C. (2008). *La forêt de l'alphabet, traduction et adaptation du Scott Foresman Early Reading Intervention*. Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 33-54.



- 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, numéro thématique sur la littérature*, 34 (2), 56-83.
- Bureau des communications de la CSMB. (2009). *La CSMB...En un coup d'œil*. Montréal : document inédit.
- Bureau des communications de la CSMB. (2010). *Rapport annuel 2008-2009 de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*. Montréal : document inédit.
- Byrne, B. (1996). The learnability of the alphabetic principle Children's initial hypotheses about how print represents spoken language. *Applies Psycholinguistics*, 17(4), 401-426.
- Carnine, D., Silbert, J., Kame'enui, E. et Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading (4<sup>e</sup> éd.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Centraide du Grand Montréal. (2006). *L'Ouest de l'île de Montréal*. Récupéré le 12 juillet 2010 de [http://www.centraide-mtl.org/static/media/764/ouest\\_de\\_ile.pdf](http://www.centraide-mtl.org/static/media/764/ouest_de_ile.pdf).
- Centraide du Grand Montréal. (2007). *Arrondissement Saint-Laurent*. Récupéré le 12 juillet 2010 de <http://www.centraide-mtl.org/static/media/764/saint-laurent.pdf>.
- Centraide du Grand Montréal. (2008). *Portrait de territoire: Arrondissement Verdun*. Récupéré le 12 juillet 2010 de <http://www.centraide-mtl.org/static/media/764/verdun.pdf>.
- Chall, J. (1967). *Learning to read : The great debate*. New York : McGraw-Hill.
- Dion, É., Brodeur, M., et Campeau, M. È. (2007). *Mesure de dénomination rapide des lettres*. Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal.
- Dion, É., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M. È. et Fuchs, D. (2010). Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low-income students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(2), 87- 96.
- Duke, N. K. et Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. Dans M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, P. P. Afflerbach (Dir.), *Handbook of reading research : Volume IV* (p.199-228). New York : Routledge.

- Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy : A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Récupéré le 28 août 2010 de <http://www.nifl.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Elbro, C. et Petersen, D. K. (2004). Long-term effect of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk of dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 660-670.
- Foorman, B. R., Francis, D. J. Winikates, D., Mehta, P. Schatschneider, C. et Fletcher, J. M. (1997). Early interventions for children with reading disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 255-276.
- Foulin, J.-N. (2006). La connaissance du nom des lettres: précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34(2), 28-55.
- Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs: aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52(4), 431-444.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al Otaiba, S., Yen, L., Yang, N. J, Braun, M. et O'Connor, R. E. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 251- 267.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique (2e éd)*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1998). Prévention des difficultés de lecture : un programme d'intervention en maternelle. *Interaction*, 12(1), 35-37.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language*. Richmond Hill: Scholastic.
- Haager, D., Klingner, J. et Vaughn, S. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore : Brookes.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationship. Dans G. G. Bear et K. M. Minke (Dir.), *Children's needs III : Development, prevention, and intervention*. (p. 55-77). Washington, DC : National Association of School.

- Honig, B. (2001). *Teaching our children to read. The components of an effective, comprehensive reading program*. Californie : Corwin Press, Inc.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Laplante, L. (2005). Processus de compréhension en lecture. Dans C. Labrie, G. Noiseux, L. Bibaud, R. Lévesque (Dir), *Comité d'Intervention en Lecture (CIL) : Un outil d'accompagnement pour l'orthopédagogue dans l'élaboration de ses interventions*. Montérégie : document inédit.
- Laplante, J. (2007). *Raconte-moi l'alphabet*. Sainte-Foy, QC: Les Éditions Septembre.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Moats, L. C. (2000). *Whole language lives on : The illusion of «balanced» reading instruction*. Thomas B. Fordham Foundation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National institute of child health and human development.
- O'Connor, R. E. et Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 159-197.
- O'Connor, R. E., Notari-Syverson, A. et Vadasy, P. F. (1996). Ladders to literacy: The effect of teacher-led phonological activities for kindergarten children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 63(1), 117-130.

- Paratore, J. R., Cassano, C. M. et Schickedanz, J. A. (2011). Supporting early (and later) literacy development at home and at school : The long view (p. 107-135). Dans M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, P. P. Afflerbach (Dir.), *Handbook of reading research, Volume IV* (p.199-228). New York : Routledge.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works. The case for balanced approach* (3e éd.). New York, NY : The Guilford Press.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : Une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Récupéré le 28 août de [http://foundationsforliteracy.ca/index.php/Foundations\\_For\\_Literacy](http://foundationsforliteracy.ca/index.php/Foundations_For_Literacy).
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E. et Küspert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia : Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphologique. Dans L. Rieben, M. Fayol, et C. Perfetti (Dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 385-403). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Simmons, D. C. et Kame'enui, E. J. (2002). *Scott Foresman Early Reading Intervention*. Récupéré le 28 août 2010 de <http://www.scottforesman.com/reading/eri/index.cfm?slide=1>
- Statistique Canada. (2006). *Population selon la langue parlée le plus souvent à la maison et les groupes d'âge, chiffres de 2006, pour le Canada et les subdivisions de recensement*. Document récupéré le 12 juillet 2010 de <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-555/Index-fra.cfm>
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T. et Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 579-593.
- University of Oregon (s. d.). *Big ideas in beginning reading*. Récupéré le 9 mai 2010 de <http://www.reading.uoregon.edu/>.
- Vandervelden, M. C. et Siegel, L. S. (1997). Teaching phonological processing skills in early literacy : A developmental approach. *Learning Disability Quarterly*, 20(2), 63-81.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

**APPENDICE A**

**LETTRES DE CONSENTEMENT**

## LETTRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

{en-tête UQAM}

{date}

Chers parents,

Avec l'aide d'une équipe de l'Université du Québec à Montréal, \_\_\_\_\_, l'enseignante de maternelle de votre enfant, va utiliser de nouvelles activités dans sa classe. Tous les élèves vont y participer. L'objectif est de les aider à apprendre le son des lettres. De plus, toujours en collaboration avec la même équipe, l'enseignante de première année utilisera, l'an prochain, des activités de lecture novatrices en plus de ses stratégies habituelles. Ceci dans le but d'aider les élèves à mieux lire. Encore une fois, toute la classe participera.

Nous voulons savoir si ces activités fonctionnent bien. C'est pour cette raison que nous avons besoin de votre aide et de celle de votre enfant. Avec votre accord, une assistante de recherche va évaluer la connaissance des lettres de votre enfant. Parmi les enfants évalués, quelques uns seront retenus. Leurs progrès seront évalués une fois à chaque deux semaines jusqu'en avril 2006. Ces évaluations reprendront l'année prochaine, de octobre 2006 à avril 2007. Toujours avec votre accord, d'autres évaluations de sa connaissance de la lecture et de la relation enseignante-élève seront aussi réalisées au cours de ces deux années. Nous aurons finalement besoin d'être informés par [nom de l'enseignante] et par l'enseignante de 1<sup>e</sup> année du bulletin de votre enfant.

L'équipe de l'Université du Québec à Montréal s'engage à assurer l'anonymat des enfants évalués lors de la diffusion des résultats. En d'autres termes, il sera impossible d'identifier les enfants participants aux évaluations, incluant le votre si vous acceptez qu'il participe. Pour nous communiquer votre décision, utilisez le coupon-réponse à la page suivante. Nous vous prions de le retourner dès demain à l'école. Nous vous invitons également à donner quelques informations sur la scolarité de la mère et la langue parlée à la maison.

Sachez que vous demeurez libre d'interrompre en tout temps la participation de votre enfant. Sachez aussi que nous sommes très préoccupés du bien-être des enfants et que nous interrompons immédiatement la participation d'un enfant qui, pour quelque raison que ce soit, en exprimerait le souhait. Notez aussi que vous pouvez faire valoir vos droits auprès du Dr. Joseph Josy Lévy (514-987-3000 # 4483 ou 514-987-3000 # 7753), président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Monique Brodeur, Ph.D.

Professeure au Département d'éducation et formation spécialisées à l'UQAM

Téléphone : (514) 987-3000 poste 5672

Courriel : [brodeur.monique@uqam.ca](mailto:brodeur.monique@uqam.ca)



**COUPON À RETOURNER À L'ÉCOLE DÈS DEMAIN****CONSENTEMENT DU PARENT OU DU TUTEUR**

\_\_\_ OUI, j'accepte que mon enfant,

\_\_\_\_\_ (nom de l'enfant), élève de l'école  
\_\_\_\_\_ (nom de l'école), participe au projet.

\_\_\_ NON, je n'accepte pas que mon enfant participe au projet.

\_\_\_\_\_  
Signature du parent

\_\_\_\_\_  
(lien de parenté)

\_\_\_\_\_  
date

Brodeur, Dion, Gosselin, Mercier et Bélanger (2005). UQAM, Département d'éducation et formation spécialisées

## CONSENTEMENT DES PARTICIPANTES ENSEIGNANTES MATERNELLE

### DESCRIPTION DU PROJET

#### INFORMATIONS GÉNÉRALES

Le projet de recherche *Collaboration école-université pour l'implantation, par des enseignants de maternelle et de première année, d'activités novatrices en lecture basées sur la recherche*, subventionné par le ministère de l'Éducation du Québec (Programme « Soutenir la réussite : Programme de soutien à la recherche-action en adaptation scolaire »), se déroule sous la responsabilité de Monique Brodeur, Éric Dion, Catherine Gosselin, Julien Mercier et Jean Bélanger, professeurs au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, en collaboration avec la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

**Ce projet vise l'évaluation d'activités de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture en maternelle puis en 1<sup>e</sup> année, sur les croyances et les pratiques des enseignantes, de même que sur l'apprentissage de leurs élèves. Les activités sont celles présentées lors de la rencontre d'information pour le recrutement.**

Cette recherche implique de la part des enseignantes:

- de signer les formulaires de consentement à la confidentialité et au respect de la propriété intellectuelle (ne pas reproduire le matériel de formation et d'intervention afin de respecter les droits d'auteurs);
- de remplir les questionnaires sur leurs croyances et leurs pratiques à propos des activités du programme (au début et à la fin de l'année);
- de participer à une rencontre de formation d'une journée complète;
- de distribuer et de recueillir un formulaire de consentement auprès de chaque élève;
- de permettre à des assistantes de recherche de l'UQAM de rencontrer, au début de l'année, les élèves pour lesquels les parents auront donné leur consentement pour des mesures;
- de permettre à des assistantes de recherche de l'UQAM de rencontrer aux deux semaines, 12 élèves qui auront été choisis au hasard pour des mesures;
- d'animer en classe 78 activités (matériel fourni lors de la formation) d'une durée de 30 minutes chacune, d'octobre à mai, soit approximativement 3 activités par semaine pour la maternelle;

- de remplir un journal de bord afin de pouvoir vérifier le degré d'implantation du programme, ce qui est essentiel dans une telle recherche;
- de procéder à des évaluations des élèves ;
- de participer à une rencontre bilan;
- de participer, si elles le désirent, à une rencontre reconnaissance facultative;
- de recevoir la visite d'une personne de l'équipe de recherche au bout d'un an après la fin du projet, afin de voir dans quelle mesure les activités proposées lors du projet sont utiles à l'enseignant et s'il les utilise encore et dans quelle mesure.

Les informations recueillies au moyen des questionnaires seront utilisées uniquement par des personnes engagées dans la recherche et seront tenues **confidentielles**, car seules les données de groupe seront traitées et apparaîtront dans le rapport de recherche. Aucune donnée individuelle ne sera communiquée d'aucune façon à qui que ce soit. Les résultats de l'étude seront communiqués aux participants à la fin du projet de recherche, lorsque les données auront été traitées, analysées et interprétées.

La participation des enseignantes à ce projet est volontaire. De plus, une participante est libre de se retirer de la recherche à tout moment, sans avoir à justifier sa décision.

*« Veuillez prendre note que vous pouvez faire valoir vos droits auprès du président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, Dr Joseph Josy Lévy (514-987-3000 # 4483 ou 514-987-3000 # 7753) ».*

Merci de votre collaboration!

---

Monique Brodeur , Ph.D.

---

date

Professeure

Département d'éducation et formation spécialisées

Téléphone : (514) 987-3000 poste 5672

Courriel : [brodeur.monique@uqam.ca](mailto:brodeur.monique@uqam.ca)

UQAM, Département d'éducation et formation spécialisées  
Brodeur, Dion, Gosselin, Mercier et Bélanger (2005)

*Collaboration école-université pour l'implantation, par des enseignants de maternelle et de première année, d'activités novatrices en lecture basées sur la recherche*

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE

Je, ( \_\_\_\_\_ ), reconnais avoir été suffisamment informée du projet de recherche ci-haut mentionné et bien comprendre ce que ma participation à cette recherche implique. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte volontairement d'y participer et j'autorise la responsable à utiliser les résultats de ma participation selon les informations qu'elle m'a fournies.

\_\_\_\_\_  
Signature de la participante

\_\_\_\_\_  
date

### ENGAGEMENT DE LA RESPONSABLE

En tant que responsable de la recherche *Collaboration école-université pour l'implantation, par des enseignants de maternelle et de première année, d'activités novatrices en lecture basées sur la recherche*, je m'engage à mener cette recherche selon les dispositions acceptées par le Comité de déontologie de la recherche de l'Université du Québec à Montréal, à m'assurer que l'intégrité des participants sera respectée tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies.

\_\_\_\_\_  
Monique Brodeur, Ph.D.

\_\_\_\_\_  
date

Professeure

Département d'éducation et formation spécialisées

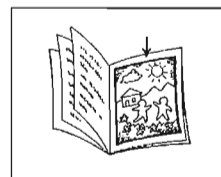
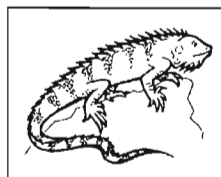
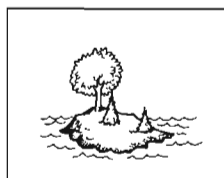
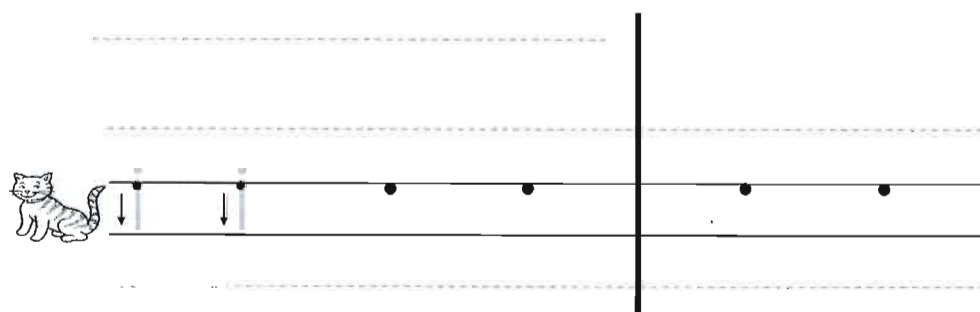
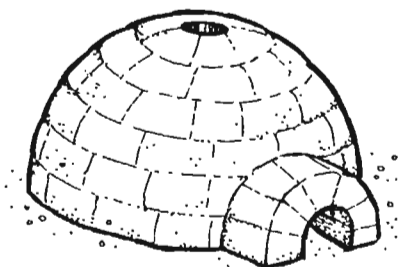
Téléphone : (514) 987-3000 poste 5672

Courriel : [brodeur.monique@uqam.ca](mailto:brodeur.monique@uqam.ca)

« Veuillez prendre note que vous pouvez faire valoir vos droits auprès du président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, Dr Joseph Josy Lévy (514-987-3000 # 4483 ou 514-987-3000 # 7753) ».

## APPENDICE B

### EXEMPLE D'ACTIVITÉ DE TRAÇAGE

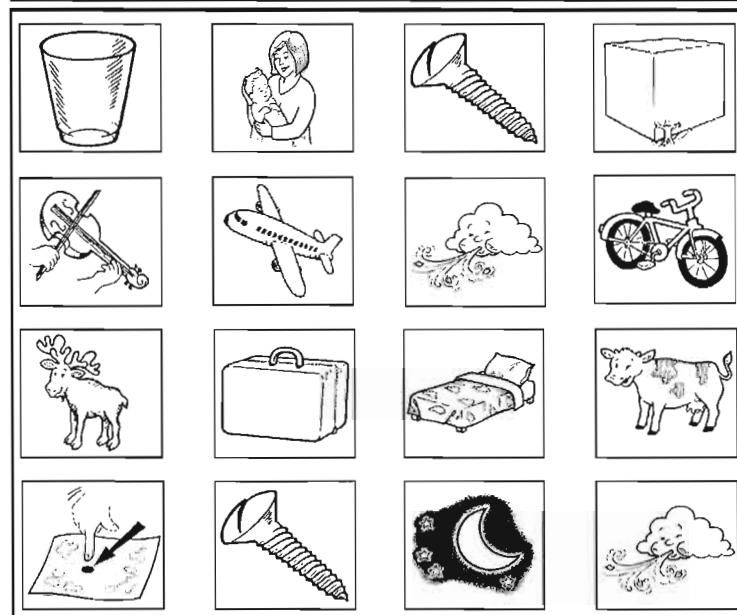
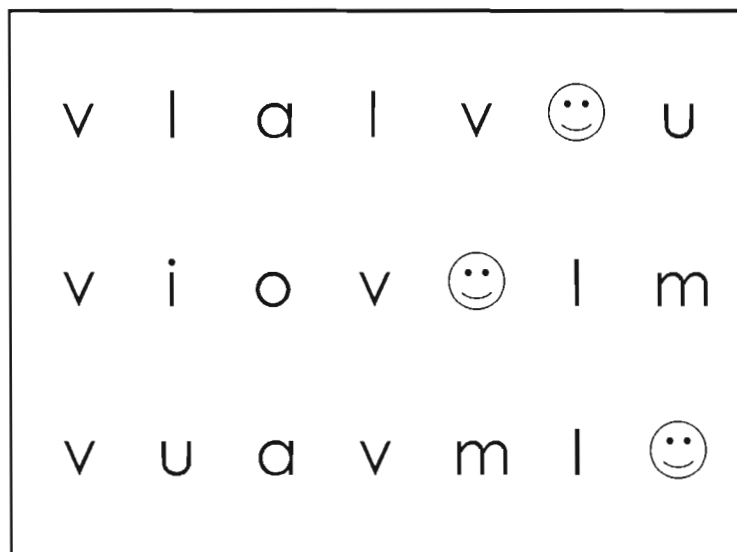


a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

## **APPENDICE C**





### **EXEMPLE DE GRILLE D'ACTIVITÉS APPRENDRE À LIRE À DEUX**

## Grille du «v»


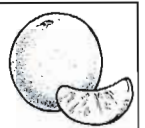








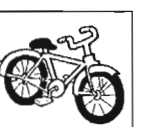
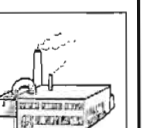
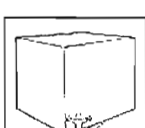
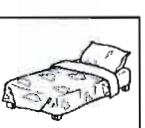
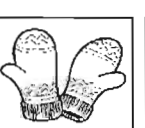





### Grille du «v»

	i	a	o	a
	i	u	v	l
	u	m	o	m
	v	i	m	u

Le bon son ?

v				
a				
u				
i				

Un bon mot ?

## **APPENDICE D**

### **TEST DE DÉNOMINATION RAPIDE**

## Liste de lettres

Y  
H  
U  
K  
G  
J  
N  
K  
H  
O  
P  
G  
A  
W  
G  
D  
Q  
Q  
T  
L  
R  
L  
T  
X  
W

Y  
W  
S  
U  
Y  
P  
R  
F  
Y  
B  
M  
F  
Z  
D  
U  
E  
I  
X  
N  
W  
M  
T  
W  
G  
I

I  
Q  
J  
T  
F  
T  
I  
B  
Y  
I  
O  
P  
K  
Y  
A  
Y  
S  
G  
A  
Y  
H  
F  
C  
R  
U

E  
J  
N  
W  
V  
L  
G  
B  
O  
N  
U  
D  
R  
E  
C  
I  
T  
H  
J  
E  
O  
B  
B  
K  
G

**APPENDICE E**

**TEST DE CONNAISSANCE DU NOM ET DU SON DES LETTRES  
MAJUSCULES ET MINUSCULES**

## 1. Nom et son des lettres

- Présenter la feuille de stimuli comportant les lettres. L'examinatrice dit à l'élève qu'il aura à dire le nom et le son des lettres de l'alphabet. L'examinatrice montre la lettre B et dit : *Le nom de cette lettre est B et elle fait le son /B/*, et ainsi de suite pour les deux autres lettres servant d'exemple (N et F).
- Examinatrice: *Regarde chaque lettre attentivement, (pointer)*
- Examinatrice: *Dis-moi le nom et le son des lettres pour que je puisse t'entendre*
- **POINTAGE:** 1 point par nom et 1 point par son corrects de lettre

### 1.1 Nom et son des lettres majuscules (commencer par la colonne de gauche)

Examinatrice: *Quel est le nom de cette lettre et quel son fait-elle?*

J	U	C	Q
G	D	M	Y
L	W	X	I
Z	T	V	K
S	F	H	P
A	N	R	
E	O	B	

Total nom et son des lettres majuscules: \_\_\_\_/26 \_\_\_\_/26

### 1.2 Nom et son des lettres minuscules (commencer par la colonne de droite)

Examinatrice:

j	u	c	q
g	d	m	y
l	w	x	i
z	t	v	k
s	f	h	p
a	n	r	
e	o	b	

TOTAL NOM ET SON DES LETTRES MINUSCULES: \_\_\_\_/26 \_\_\_\_/26

**APPENDICE F**

**QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE**

Code de l'enfant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

69

**Projet de recherche-action en lecture réalisé en collaboration avec la commission  
scolaire Marguerite Bourgeoys et l'Université du Québec à Montréal:**

*La forêt de l'alphabet et Apprendre à lire à deux*

1- Votre famille est-elle - Intacte <input type="checkbox"/> - Reconstituée <input type="checkbox"/> - Monoparentale <input type="checkbox"/>		
2- Nombre d'enfants dans la famille ? _____		
3- Âge des parents : Mère _____ Père _____		
4- Scolarité des parents. Indiquez la dernière année terminée.		
	<b>Mère</b>	<b>Père</b>
Primaire	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
Secondaire	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
Collégial	1 2 3	1 2 3
Universitaire	1 2 3, 3 et plus	1 2 3, 3 et plus
5- Occupations des parents Mère : _____ Père : _____		
6- Indiquez votre revenu familial annuel brut :		
a. de \$ 0,00 à 15 999 <input type="checkbox"/>	e. de 30 000 à 39 999 <input type="checkbox"/>	i. de 70 000 à 79 999 <input type="checkbox"/>
b. de \$ 16 000 à 19 999 <input type="checkbox"/>	f. de 40 000 à 49 999 <input type="checkbox"/>	j. de 80 000 à 89 999 <input type="checkbox"/>
c. de 20 000 à 23 999. <input type="checkbox"/>	g. de 50 000 à 59 999 <input type="checkbox"/>	k. 90 000 et plus <input type="checkbox"/>
d. de 24 000 à 29 999 <input type="checkbox"/>	h. de 60 000 à 69 999 <input type="checkbox"/>	
7- Âge de la mère à la naissance de l'enfant : _____		
8- Âge du père à la naissance de l'enfant : _____		
9- Langue parlée à la maison : _____		
10- Langue maternelle de l'enfant : _____		