

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS SOUTENUS D'UN PROGRAMME D'ENRICHISSEMENT DE LA
LECTURE IMPLANTÉ EN PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
LAURENCE BERGERON

DÉCEMBRE 2007

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

Tout d'abord, je souhaite remercier Éric Dion, mon directeur de recherche, pour son dévouement, sa passion pour la recherche et son réel désir d'aider les élèves en difficulté.

Merci aux assistantes de recherche: Aimée Benoît, Marie-Ève Campeau, Marie-Hélène Guay, Danika Landry, Léonie Lemire-Théberge, Marie-Christine Potvin, Catherine Roux, Marielle Vaucelle et Delphine Vuattoux. Sans elles, la collecte de données aurait été impossible ! Merci aussi à Randy Lavoie-Belley et à Karyne D'Agostino pour leur aide précieuse lors de l'entrée des données.

Merci à ma famille, toujours encourageante et présente. Merci aussi à mes amis et à mon amoureux, qui ont aussi embarqué dans cette aventure qu'est la maîtrise...Que ce soit pour discuter d'université ou de bien d'autres choses, votre présence fût grandement salulaire!

Je dois absolument remercier les enseignants qui ont ouvert leur classe à l'innovation pédagogique et aussi à leurs élèves, dont les efforts ont été constants tout au long du projet. Ils se sont investis dans cet apprentissage fondamental qui contribuera à faire d'eux des citoyens avertis et ouverts sur le monde: savoir lire.

L'intervention utilisée dans ce mémoire a été adaptée en français et pré-testée avec le soutien du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). L'étude expérimentale et la collecte des données ont été rendues possibles par le soutien du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CSRH). J'ai aussi eu la chance de me voir offrir des bourses par ces deux organismes, ainsi qu'une bourse de la Faculté des sciences de l'éducation. Je les remercie énormément.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE.....	3
1.1 Enseignement de la lecture dans les écoles québécoises.....	4
1.2 Pratiques d'enseignement issues de la recherche.....	10
1.2.1 Enseignement individuel.....	11
1.2.2 Interventions multimodales.....	13
1.2.3 Enrichissement de l'enseignement de la lecture en classe ordinaire.....	15
1.3 Effets à long terme des pratiques issues de la recherche.....	23
1.4 Question de recherche.....	29
1.5 Objectif et hypothèses.....	29
CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE.....	31
2.1 Échantillon et devis de recherche.....	31
2.2 Intervention.....	35
2.3 Instruments d'évaluation	40
2.4 Procédure.....	44

CHAPITRE III : RÉSULTATS.....	47
3.1 Scores aux épreuves de lecture au post-test et au suivi.....	49
3.2 Analyses inférentielles au post-test et au suivi.....	52
3.3 Analyses descriptives.....	53
3.4 Pratiques d'enseignement de la lecture.....	54
CHAPITRE IV : DISCUSSION.....	59
CONCLUSION.....	65
APPENDICE A LETTRES DE CONSENTEMENT	67
APPENDICE B EXEMPLE DE GRILLE D'ACTIVITÉS.....	72
APPENDICE C ÉVALUATION : DÉNOMINATION RAPIDE DES LETTRES.....	75
APPENDICE D ÉVALUATION : FLUIDITÉ EN LECTURE DE MOTS.....	77
APPENDICE E ÉVALUATION : FLUIDITÉ EN LECTURE DE SONS.....	79
APPENDICE F ÉVALUATION EN LECTURE À LA FIN DE LA PREMIÈRE ANNÉE.....	81
APPENDICE G ÉVALUATION EN LECTURE À LA FIN DE LA DEUXIÈME ANNÉE.....	86
APPENDICE H QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.....	94
RÉFÉRENCES.....	97

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Caractéristiques des élèves au pré-test (début de la première année) en fonction du niveau initial d'habiletés en lecture et de la condition expérimentale.....	34
3.1 Habiletés en lecture au post-test (fin de la première année).....	50
3.2 Habiletés en lecture au suivi (fin de la deuxième année).....	51
3.3 Tailles d'effet au post-test et au suivi, selon les épreuves et le niveau initial d'habileté en lecture.....	54
3.4 Pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants de première année.....	56
3.5 Pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants de deuxième année.....	58

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PALS	Peer-Assisted Learning Strategies
NRP	National Reading Panel

RÉSUMÉ

L'importance de la lecture n'a plus à être démontrée. Cet apprentissage, long et complexe, permet l'accès à tout un monde de formation et d'informations. Il importe donc de prévenir les difficultés pouvant survenir lors de l'acquisition de cette habileté, en intervenant rapidement. C'est dans une telle optique qu'ont été développés et testés plusieurs programmes d'enrichissement de la lecture s'adressant aux élèves du début du primaire. Ce mémoire vise à évaluer les effets d'un programme destiné aux élèves de première année, *Apprendre à lire à deux*. En particulier, le mémoire cherche à déterminer si ce programme exerce un effet préventif, c'est-à-dire s'il y a un effet positif soutenu sur les habiletés en lecture des élèves.

Trente et un enseignants et leurs élèves ont participé à l'étude. Un schème expérimental a été utilisé. Les classes de première année ont été assignées au hasard à une condition contrôle (activités régulières d'enseignement) ou à une condition intervention. Dans les classes de cette dernière condition, l'enseignement de la lecture a été enrichi à l'aide des activités du programme *Apprendre à lire à deux*. Les activités visaient l'apprentissage des habiletés suivantes : connaître le son des lettres, décoder des mots réguliers et lire globalement des mots irréguliers. De plus, les élèves devaient lire de courtes histoires. Les activités étaient réalisées en tutorat par les pairs, c'est-à-dire que les élèves étaient jumelés deux à deux, un plus fort avec un plus faible. Les habiletés en lecture de sept élèves (cinq faibles et deux moyens) par classe ont été évaluées immédiatement après que les activités aient été discontinuées, soit à la fin de la première année, et un an plus tard, alors que les élèves étaient à la fin de leur deuxième année du primaire.

Des analyses descriptives (tailles d'effet) et inférentielles (multi-niveaux) ont été réalisées afin de déterminer si l'intervention avait des effets immédiats au post-test et si ces éventuels effets bénéfiques se maintenaient avec le temps, c'est-à-dire s'ils étaient encore détectables au suivi. Ces analyses ont été réalisées séparément pour les élèves initialement faibles et moyens, parce que nous avons formulé l'hypothèse que les acquis seraient plus susceptibles de s'estomper entre le post-test et le suivi pour les élèves les plus faibles. Les analyses réalisées au post-test à la fin de la première année indiquent que le programme a eu des effets bénéfiques sur les habiletés en lecture des élèves, en particulier pour les élèves moyens, mais aussi pour les élèves faibles. Malheureusement, ces acquis se sont généralement estompés entre le post-test et le suivi, sauf en ce qui concerne les habiletés de décodage des élèves faibles. Contrairement à ce qui était prévu, c'est donc chez ces derniers élèves que des acquis durables ont été observés.

Nous considérons que les résultats sur la dissipation des gains en lecture indiquent qu'il est préférable de miser sur un enrichissement continu de l'enseignement de la lecture plutôt que sur une approche strictement préventive, c'est-à-dire visant uniquement les élèves plus jeunes.

Mots-clés : Enseignement- lecture- première année primaire- effets soutenus- tutorat par les pairs

INTRODUCTION

L'écrit est omniprésent dans notre société. La vie quotidienne requiert une constante utilisation de la lecture, que ce soit pour consulter une recette, pour comprendre et signer un contrat ou pour trouver de l'information. Il ne se passe pas une journée sans que nous n'ayons à lire. Avoir accès à l'écrit signifie avoir accès au monde. En ce sens, des défis de plus en plus grands attendent les jeunes sur le marché du travail. Une bonne maîtrise des habiletés en lecture est essentielle à leur intégration et à leur réussite sociale et professionnelle.

Depuis que l'école existe, les enseignants et décideurs publics se questionnent quant au choix des méthodes pour enseigner les rudiments et les subtilités de la lecture. Malgré l'essor récent de la recherche empirique en éducation, il n'y a pas de consensus quant à l'approche à utiliser. Ceci dit, des constats ont émergé de la recherche sur l'enseignement de la lecture aux élèves à risque de milieu défavorisé et ces constats sont recensés dans le cadre du présent mémoire.

Notre recension des études visant à identifier des méthodes d'enseignement efficaces de la lecture indique qu'il existe très peu de données sur l'efficacité à long terme de ces méthodes. Nous avançons qu'il s'agit d'une lacune importante. Les politiques scolaires incitent les écoles à concentrer au premier cycle du primaire leurs efforts de prévention et d'enrichissement des activités d'enseignement. Ces politiques reposent sur l'idée non testée que l'intensification des efforts au premier cycle du primaire est suffisante pour orienter tous les élèves sur une trajectoire de réussite en lecture.

Dans le cadre de ce mémoire, nous effectuons un suivi longitudinal du développement des habiletés en lecture d'élèves ayant participé à des activités

d'enrichissement de l'enseignement de la lecture dont la faisabilité et l'efficacité à court terme sont bien établies. Ces activités sont implantées en première année du primaire. Il s'agit d'activités de tutorat par les pairs reposant sur une approche équilibrée de l'enseignement de la lecture. Les élèves des classes participant à l'intervention seront comparés, à la fin du premier cycle du primaire, à des élèves de classes contrôles. Cette comparaison permettra de déterminer si les effets immédiats de l'intervention s'estompent, se maintiennent ou même s'intensifient avec le temps et si tous les élèves participants maîtrisent suffisamment bien la lecture à la fin du premier cycle du primaire pour considérer qu'ils sont orientés sur une trajectoire de réussite en lecture.

Le premier chapitre présente la problématique ainsi qu'une recension des écrits théoriques et des études empiriques sur les méthodes d'enseignement de la lecture. Ce chapitre débute par la présentation des grandes lignes du débat sur l'enseignement de la lecture au Québec et ailleurs en Amérique du Nord. Il recense ensuite les données sur l'efficacité des différentes méthodes d'enseignement de la lecture. Ce chapitre présente également les études expérimentales qui ont évalué les effets à long terme de leur intervention. Il se termine par l'objectif de la présente recherche, ainsi que les hypothèses. Le deuxième chapitre présente la méthodologie de l'étude expérimentale dont sont tirées les données utilisées pour ce mémoire. Le troisième chapitre est composé des résultats de cette recherche, obtenus suite à divers types d'analyses. Finalement, le quatrième chapitre présente la discussion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

Apprendre à lire est un processus complexe et exigeant dont la réussite est cruciale à la poursuite du cheminement scolaire. En effet, plusieurs autres domaines d'apprentissage (p. ex. : les mathématiques et l'histoire) utilisent la lecture comme support pour transmettre l'information (Carnine, Silbert, Kame'enui, Tarver et Jungjohann, 2006; Gersten, Baker, Smith-Johnson, Dimino et Peterson, 2006; Goupil, 1997). Malheureusement, en milieu urbain et plus particulièrement dans les quartiers défavorisés, un nombre important d'élèves rencontrent des difficultés lors de l'acquisition de cette habileté (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003; Snow, Burns et Griffin, 1998). Si les lacunes en lecture des élèves concernés ne sont pas résolues, elles perturberont l'ensemble de leur cheminement scolaire, entraîneront leur démotivation, occasionneront des retards et des échecs répétés, tout en engendrant des coûts importants pour le système scolaire (p. ex. : référence en orthopédagogie, redoublement) (Juel, 1988; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003; Spira, Bracken et Fischel, 2005). À plus long terme, ces élèves risquent de faire face au décrochage scolaire, à une intégration sociale difficile et à une employabilité réduite (Adams, 1990; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 1998). Il apparaît donc important, voir essentiel, d'enrichir les pratiques actuelles d'enseignement de la lecture afin de prévenir ces difficultés et leurs conséquences.

1.1 Enseignement de la lecture dans les écoles québécoises

La nécessité d'enrichir les pratiques d'enseignement de la lecture apparaît d'autant plus importante que les programmes actuels d'enseignement de la lecture ne semblent pas répondre aux besoins de tous les élèves, plus particulièrement ceux présentant des difficultés. Une partie du problème réside dans la polarisation du débat opposant les approches axées sur le code aux approches axées sur le sens. Dans le cadre de ce débat à teneur fortement idéologique, les deux approches en sont venues à être vues comme incompatibles (Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block et Morrow, 2001).

Les approches axées sur le code mettent l'accent sur l'apprentissage des phonèmes (les différents sons de la langue), les correspondances graphophonologiques (les relations entre les lettres et les sons qu'elles produisent) et la précision lors de la lecture (la lecture juste du mot). L'enseignement systématique du décodage, c'est-à-dire de la reconnaissance des mots à partir de l'analyse du son des lettres les formant, est associé à ces approches. Comme son nom l'indique, cette approche insiste sur la maîtrise, par l'élève, du code alphabétique. La maîtrise de ce code est vue comme essentielle puisqu'elle permet à l'élève de reconnaître efficacement les mots, incluant ceux qu'il rencontre pour la première fois à l'écrit. Il n'est donc pas étonnant que les tenants de cette approche insistent sur la nécessité d'enseigner très tôt au cours du cheminement scolaire, et de manière systématique, le code alphabétique (Carnine, Silbert, Kame'enui et Tarver, 2004; Pierre, 2003a).

Pour leur part, les approches axées sur le sens insistent sur la nécessité de mettre l'élève en situation de lecture authentique le plus rapidement possible afin que ce dernier réalise l'intérêt de cette activité. De ce point de vue, l'enseignement de la lecture doit débiter par la lecture de textes intéressants et variés, même si cette

lecture est incomplète et que le contenu du texte est en partie inféré. Afin d'accélérer le processus d'exposition à l'écrit, les tenants de cette approche proposent d'enseigner à l'élève à reconnaître les mots les plus courants à l'écrit et les plus familiers à l'oral. Pour lire les mots qui ne leur ont pas été enseignés, les élèves sont encouragés à se servir du contexte (c'est-à-dire des mots qui précèdent et suivent le mot plus difficile à lire), des illustrations accompagnant le texte et de la première lettre du mot. La reconnaissance globale des mots (comme des images ou des pictogrammes) est associée à cette approche (p. ex. méthode «Dick and Jane», voir chapitre 1, dans Pressley *et al.*, 2001). Pour les tenants de cette approche, le code alphabétique n'a pas de sens en soi et son apprentissage est inutilement ardu et démotivant. Des auteurs comme Goodman (1986) recommandent donc de laisser les jeunes élèves découvrir l'écrit de manière naturelle et spontanée, comme ils l'auraient vraisemblablement fait pour le langage oral. La philosophie de cet auteur, dite du langage intégré («whole language»), est associée aux approches axées sur le sens.

Au cours des dernières années, des chercheurs ont tenté de concilier les approches axées sur le code et celles axées sur le sens en encourageant le développement d'une approche équilibrée qui intègre l'enseignement systématique des habiletés de base (p. ex. : correspondances graphophonologiques) à des activités stimulantes et signifiantes (par la mise en contexte de ces habiletés) (Cowen, 2003). Malgré cette possibilité de conciliation, le débat québécois et nord-américain sur l'enseignement des rudiments de lecture est encore très polarisé et influence l'enseignement (voir Pierre, 2003b). Bien que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)¹ n'explicite pas sa prise de position dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), un examen de ce dernier ainsi que du matériel d'enseignement approuvé indique une préférence pour les approches axées sur le sens au détriment d'un enseignement systématique du code alphabétique. Les activités d'apprentissage

¹ Lors du remaniement ministériel du 18 février 2005, le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

retrouvées dans ce matériel prennent souvent la même forme. Typiquement, quelques correspondances graphophonologiques et plusieurs mots à reconnaître globalement sont introduits. Les élèves doivent ensuite utiliser ces nouvelles connaissances pour lire des textes longs et complexes traitant d'une thématique commune. La lecture de ces textes exige beaucoup d'autonomie de la part de l'élève. En fait, les élèves ne reçoivent qu'un soutien minimal pour reconnaître les mots. À titre d'exemple, considérons les trois stratégies générales proposées par les matériels approuvés *Astuce et compagnie* (Carrières et Dupont, 2000) et *Lexibul 1* (Lachapelle et Péladeau, 1999) : la reconnaissance globale des mots (la globalisation), l'utilisation du contexte (le survol du texte) et le repérage des indices morphologiques (p. ex. : la terminaison «-ent» des verbes à la troisième personne du pluriel). Ces manuels suggèrent aux élèves d'utiliser le décodage, notamment à l'aide des syllabes ou de quelques graphèmes complexes, sans toutefois prévoir d'activités d'enseignement explicite de cette habileté.

Le MELS, via ses choix concernant le matériel d'enseignement, encourage donc un enseignement de la lecture cohérent avec les approches axées sur le sens. L'orientation adoptée sur le terrain est moins polarisée, à tout le moins en milieu défavorisé. Plusieurs enseignants oeuvrant dans ce type de milieu utilisent le matériel approuvé, mais le complètent à l'aide d'activités visant un enseignement plus ou moins systématique du code alphabétique, de toute évidence en réponse à la nécessité perçue d'offrir un tel enseignement. Les activités proposées par *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2001) représentent un exemple typique de telles adaptations. Ce livre présente chacune des lettres et des graphies complexes (p. ex. : «ou», «au», «on») par l'entremise d'une histoire, d'une illustration et d'un geste dont l'objectif est d'aider l'élève à retenir la forme et le son des lettres. La popularité de ce type de matériel indique que des enseignants croient toujours en la nécessité et en l'apport de l'enseignement des correspondances graphophonologiques. L'enseignement du décodage est donc peu à peu réintroduit dans les écoles, en complément aux

approches axées sur le sens, selon le jugement des enseignants. Plusieurs enseignants travaillant auprès de clientèles défavorisées récupèrent aussi des exercices alphabétiques d'anciens manuels, ou en élaborent eux-mêmes.

Quelles sont les conséquences des orientations générales proposées par le MELS sur la réussite des élèves et en particulier, en ce qui nous concerne, ceux de milieu défavorisé? Il est impossible de répondre directement à cette question. Brièvement, la difficulté découle du fait que les orientations générales proposées par les décideurs scolaires sont souvent ambiguës. Elles sont par conséquent rarement implantées de manière uniforme et les variations dans leur degré d'implantation sont elles-mêmes influencées par la réussite des élèves (c'est-à-dire que les orientations sont implantées de manière plus consistante auprès des segments de la population pour qui elles sont plus pertinentes) (Tyack et Cuban, 1995). Dans un tel contexte, l'identification empirique d'une relation de cause à effet entre les orientations du programme d'enseignement et la réussite des élèves est extrêmement difficile et, même dans le meilleur des cas, sujette à des interprétations alternatives. En d'autres termes, nous ne pouvons démontrer que les orientations proposées par le MELS sont en partie responsables des difficultés en lecture rencontrées par plusieurs élèves provenant d'un milieu défavorisé.

Ceci dit, plusieurs sources d'informations convergentes suggèrent qu'un enseignement inspiré exclusivement des approches axées sur le sens répond mal aux besoins des lecteurs débutants de milieu défavorisé et que ces derniers retirent de grands bénéfices d'un enseignement systématique du code alphabétique (National Reading Panel, 2000). Nous avons déjà relevé les adaptations apportées au matériel inspiré des approches axées sur le sens par les enseignants oeuvrant en milieu défavorisé. Ces adaptations témoignent, selon nous, du caractère inadéquat et incomplet d'une approche axée exclusivement ou fortement sur le sens.

Dans un même ordre d'idées, plusieurs observateurs et praticiens familiers avec l'enseignement des rudiments de la lecture en milieu défavorisé ont relevé la difficulté des élèves à mémoriser et à différencier l'important nombre de mots globaux qu'ils rencontrent dans le matériel inspiré des approches misant sur le sens. Beck (2006) fait une analyse particulièrement éclairante de la question. Dans le cadre de sa pratique, elle a observé que les lecteurs débutants de première année du primaire arrivaient à apprendre sans trop de difficulté les premiers mots globaux qui leur étaient enseignés, mais que les choses se compliquaient lorsque davantage de mots étaient introduits. À un certain point, ses élèves n'étaient plus capables d'identifier des mots qu'ils reconnaissaient pourtant quelques semaines plus tôt. Selon elle, le problème découle du fait que ses élèves ne pouvaient pas utiliser le code alphabétique pour mémoriser et différencier les mots qui leur étaient présentés en globalisation. En l'absence d'un système de discrimination efficace (le code alphabétique ne leur avait pas été enseigné), les mots apparaissaient vraisemblablement aux élèves comme autant d'amalgames de petits signes étranges. Le système de discrimination rudimentaire qu'ils s'élaboraient suffisait apparemment à la tâche pour la gestion d'un petit nombre de mots, mais pas plus, ce qui n'est pas étonnant considérant les similitudes orthographiques de plusieurs mots (p. ex. : bouche/mouche/couche) (Vellutino, 2003). Selon Beck, cette expérience démontre que la reconnaissance globale n'est pas suffisante et que cette reconnaissance doit s'appuyer sur des connaissances graphophonologiques.

Il est aussi informatif de comparer les élèves de milieu défavorisé et de milieu favorisé sur le plan de l'émergence de l'écrit, c'est-à-dire des connaissances accumulées avant leur entrée à l'école (Teale et Sulzby, 1986). Pour des auteurs comme Carnine et ses collègues (2004), les élèves de la classe moyenne se tirent relativement bien d'affaire dans un contexte d'enseignement inspiré des approches

axées sur le sens parce que ces élèves connaissent déjà, du moins en partie, le code alphabétique au début de leur première année du primaire ou parce que leurs parents compensent, au moment opportun, les limites de l'enseignement offert à l'école en enseignant eux-mêmes à leur enfant le code alphabétique. Ces impressions sont confirmées par des études descriptives des pratiques parentales de soutien à l'apprentissage de la lecture. Durant la période précédant l'entrée à l'école, le temps de contact avec l'écrit et les échanges entourant les livres est estimé à plusieurs centaines d'heures pour les enfants de milieu favorisé, alors que certains enfants de milieu défavorisé entrent au préscolaire sans qu'un adulte ne leur ait jamais fait la lecture (cf. Adams, 1990). Le code alphabétique est complexe et il n'est pas étonnant que plusieurs élèves n'arrivent pas à le comprendre lorsqu'ils ne reçoivent pas un soutien optimal de la part de l'enseignant.

Est-ce que les arguments présentés ci-dessus impliquent que l'enseignement doit être centré uniquement sur le code alphabétique et que les arguments des tenants des approches axées sur le sens sont complètement dépourvus de fondement? Pas nécessairement, et ce pour deux raisons. Premièrement, l'orthographe et les correspondances lettres-sons de langues comme le français ou l'anglais sont complexes. Elles contiennent en fait plusieurs exceptions qui diminuent la transparence du système (Pierre, 2003a). Il est donc difficile de décoder certains mots, car ils ne suivent pas tous les règles habituelles du décodage, c'est-à-dire que les lettres qui les forment ne produisent pas le son normalement associé à ces lettres (p. ex. le «s» muet à la fin de «pas»). Pour cette raison, il est utile d'enseigner aux élèves à reconnaître globalement les mots fréquemment utilisés, mais dont l'orthographe est irrégulière. Ceci fait en sorte qu'il n'est pas nécessaire que les élèves aient maîtrisé toutes les subtilités du code alphabétique, incluant ses nombreuses exceptions, pour pouvoir commencer à lire des textes. Deuxièmement, des chercheurs comme Pressley (2001) insistent sur la nécessité de faire mettre en pratique, le plus rapidement possible, les habiletés de base dans un contexte de lecture

signifiant. Une telle mise en pratique permettrait aux élèves de réaliser l'utilité et l'intérêt de notions qui pourraient autrement leur paraître abstraites (p. ex. : la différence entre le son du «b» et du «p»). De tels arguments militent en faveur d'une approche équilibrée combinant des aspects des approches axées sur le code et sur le sens.

Malheureusement, comme c'est presque toujours le cas en éducation au Québec et ailleurs, le débat sur l'enseignement des rudiments de la lecture repose essentiellement sur des arguments théoriques et sur des observations informelles, ce qui polarise inévitablement les opinions et empêche l'établissement de consensus raisonnables. Un nombre croissant d'études empiriques rigoureuses permettent néanmoins de jeter un nouvel éclairage sur ce débat. Ces résultats sont examinés à la section suivante.

1.2 Pratiques d'enseignement issues de la recherche

Un certain nombre d'interventions destinées à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture chez les élèves de milieu défavorisé ont été élaborées en recherche. Nous recensons dans ce qui suit les interventions destinées aux lecteurs débutants dont les effets ont été le mieux étudiés. Elles sont regroupées en trois catégories : (1) les interventions de type orthopédagogique misant sur l'enseignement individuel, (2) les interventions multimodales impliquant une réorganisation de l'enseignement en classe ordinaire et des modalités de services et, (3) l'enrichissement de l'enseignement en classe ordinaire.

1.2.1 Enseignement individuel

Torgesen et ses collègues ont réalisé l'étude la plus ambitieuse et la mieux connue sur la pertinence d'offrir un enseignement individuel aux élèves à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage en lecture et provenant de milieu défavorisé (Torgesen, Wagner, Rashotte, Rose, Lindamood, Conway *et al.*, 1999). Pour recruter l'échantillon, 1 436 élèves de maternelle ont été soumis à une épreuve de dénomination rapide des lettres ainsi qu'à diverses épreuves de lecture. Les élèves les plus faibles, soit 12% de la population évaluée, ont été assignés au hasard à une des quatre conditions : (1) contrôle (évaluations et services normalement offerts en milieu scolaire), (2) révision des activités de lecture présentées en classe, (3) pratique de reconnaissance globale de mots, ou (4) enseignement systématique du code alphabétique (son des lettres et décodage). Pour les trois conditions d'intervention, les élèves étaient suivis en individuel, quatre fois par semaine, à raison de 20 minutes par séance. Les séances ont eu lieu de la moitié de la maternelle (cinq ans) jusqu'à la fin de la deuxième année du primaire. L'intervention était offerte par du personnel qualifié. L'enseignement de la lecture en classe ordinaire était inspiré des approches axées sur le sens, un enseignement similaire à celui présentement offert au Québec. À la fin de la deuxième année, seuls les élèves assignés à la condition d'enseignement systématique du code alphabétique ont obtenu de meilleurs résultats que leurs vis-à-vis de la condition contrôle aux épreuves d'habiletés de base en lecture (décodage de pseudo-mots, c'est-à-dire des mots fictifs dont la structure syllabique est conforme aux sonorités de la langue, et reconnaissance de mots). Malgré le temps consacré aux interventions, les élèves ayant révisé les activités de lecture présentées en classe ou ayant pratiqué la reconnaissance de mots globaux ne lisaient pas mieux que les élèves du groupe contrôle à la fin de la deuxième année. Ces résultats appuient l'idée selon laquelle il est important d'offrir un enseignement systématique du code alphabétique aux lecteurs débutants de milieu défavorisé. Il est à noter cependant que ce dernier

enseignement n'a pas permis aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats aux tests de compréhension complétés à la fin de la deuxième année, ce qui suggère que l'enseignement systématique du code alphabétique est nécessaire, mais qu'il n'est pas suffisant pour répondre aux besoins des élèves de milieu défavorisé.

Reading Recovery représente un autre exemple de programme d'enseignement individuel (Center, Wheldall, Freeman, Outhred et McNaught, 1995; Clay, 1985; Schwartz, 2005). À saveur constructiviste, l'enseignement mise sur la résolution des problèmes rencontrés par l'élève dans un contexte de lecture authentique. Il ne s'agit donc pas d'une séquence d'activités préétablies, mais davantage de discussions autour d'un livre, d'une démarche d'accompagnement, accompagnées d'activités d'écriture (Pinnell, Lyons, DeFord, Bryk et Seltzer, 1994). L'intervention est adaptée aux besoins particuliers de l'élève et est offerte dans le cadre de sessions quotidiennes de 20 minutes pendant un maximum de 20 semaines. Elle a lieu au cours de la première année du primaire. L'intervention est apparemment complexe à appliquer puisqu'elle requiert que l'intervenant reçoive une formation d'un an, ce qui engendre parfois la critique qu'il s'agirait davantage d'un programme de formation que d'intervention (Saint-Laurent, 2000). Au-delà des principes très généraux ayant guidé son élaboration (p. ex. : la lecture est une activité sociale), il est difficile de déterminer en quoi elle consiste précisément. Aussi, les chercheurs ayant recensé la littérature empirique sur l'efficacité de *Reading Recovery* ont noté les importants problèmes méthodologiques des études disponibles, notamment l'absence de groupe contrôle comparable, l'absence de répartition aléatoire des élèves aux conditions expérimentales et la possibilité de biais de sélection (pour une recension récente, voir D'Agostino et Murphy, 2004). Ces problèmes méthodologiques empêchent de déterminer si un enseignement individuel cohérent, en apparence, avec les approches axées sur le sens, aide réellement les lecteurs débutants en difficulté.

1.2.2 Interventions multimodales

Différentes interventions multimodales ont été développées et mises en application. *Success for All* est cependant la seule à avoir été évaluée de manière satisfaisante (Borman, Hewes, Overman et Brown, 2003). L'intervention est destinée aux élèves de milieu très défavorisé. Les écoles participantes offrent un enseignement systématique du vocabulaire et du code alphabétique à l'aide d'un matériel conçu expressément à cette fin. Le décloisonnement est pratiqué de manière systématique : les élèves du premier cycle sont fréquemment évalués et regroupés par niveau d'habileté, 90 minutes par jour, pour réaliser des activités de lecture. Les élèves qui accusent du retard sont rapidement repérés et rencontrés en individuel, 20 minutes par jour, aussi longtemps que nécessaire. En fait, bien qu'il ne s'agisse pas de la seule modalité d'intervention, *Success for All* mise sur une utilisation massive de l'enseignement individuel. Un soutien est aussi offert aux familles, notamment pour que les parents soient réceptifs à l'enseignement en classe, mais aussi pour minimiser les retards et les absences qui constituent des problèmes endémiques en milieu défavorisé (Slavin, Madden, Karweit, Livermon et Dolan, 1990).

L'efficacité de *Success for All* a initialement été évaluée dans le cadre d'études quasi-expérimentales (pour une recension de ces études, voir Borman *et al.*, 2003). Dans le cadre de ces études, des écoles prêtes à implanter toutes les modalités d'intervention étaient d'abord recrutées. Des écoles desservant des clientèles comparables étaient ensuite sollicitées pour servir de groupes contrôles. En comparaison avec les élèves de ces dernières écoles, les élèves ayant bénéficié des activités de *Success for All* ont mieux réussi à différentes épreuves de lecture, notamment celles touchant les habiletés de base en lecture, mais aussi la compréhension, ce qui donne l'impression que l'intervention regroupe une combinaison d'éléments permettant de répondre

adéquatement aux besoins en lecture des élèves de milieu défavorisé. Cependant, de l'aveu même des chercheurs responsables du développement de l'intervention, ces études quasi-expérimentales souffrent d'une limite suffisamment importante pour soulever des doutes quant à la validité de leurs résultats (cf. Borman, Slavin, Cheung, Chamberlain, Madden et Chambers, 2005a). Il est important de réaliser que la mise en place de *Success for All* exige une remise en question et une volonté de travail en équipe exceptionnelles de la part de l'équipe d'enseignants des écoles participantes. En ce sens, il y a de bonnes raisons de croire que les équipes d'enseignants des écoles *Success for All* des écoles quasi-expérimentales étaient plus cohésives, plus compétentes et plus motivées que les équipes d'enseignants des écoles contrôles. Cette différence sur le plan des équipes pourrait expliquer une partie des progrès supérieurs en lecture des élèves.

Afin de contourner ce problème méthodologique, une étude expérimentale à grande échelle (n = 41 écoles), avec répartition aléatoire des écoles aux conditions expérimentales, a été entreprise. En comparaison avec les élèves des écoles n'ayant pas appliqué les modalités d'intervention de *Success for All* en maternelle et en première année, les lecteurs débutants des écoles *Success for All* démontrent de meilleures habiletés de décodage un an après le début des modalités d'intervention (Borman *et al.*, 2005a). Des résultats similaires ont été observés à la fin de la deuxième année d'implantation (Borman, Slavin, Cheung, Chamberlain, Madden et Chambers, 2005b). Ces résultats confirment la pertinence du programme d'intervention multimodale. Il est à noter cependant que les différences entre les élèves des écoles *Success for All* et les élèves des écoles contrôles sont nettement moins prononcées que dans les premières études quasi-expérimentales à petite échelle menées par les développeurs du programme (Madden, Slavin, Karweit, Dolan et Wasik, 1993; Slavin *et al.*, 1990), mais aussi que des progrès supérieurs sont observés uniquement au plan du décodage. En particulier, les données de l'étude

expérimentale n'ont pas révélé de progrès supérieurs au plan de la compréhension. Il est impossible de déterminer, à ce moment, si ces résultats plus modestes sont attribuables au fait que *Success for All* répond moins bien que prévu aux besoins des lecteurs débutants ou, de manière alternative, si les multiples modalités d'intervention du programme n'ont pas été implantées systématiquement par les écoles participantes, ce qui est tout à fait possible dans le cadre d'une étude à grande échelle. Les données sur la fidélité d'implantation des modalités d'intervention de *Success for All* devraient être publiées sous peu par les chercheurs responsables de l'étude expérimentale (cf. Borman *et al.*, 2005a), ce qui devrait permettre de départager ces deux options. D'ici là, il est raisonnable de considérer que *Success for All* aide les élèves de milieu défavorisé à mieux décoder. Il faut cependant garder à l'esprit qu'il n'assure pas, comme son nom le suggère, la réussite de tous les élèves dans tous les domaines de la lecture.

1.2.3 Enrichissement de l'enseignement de la lecture en classe ordinaire

L'implantation des interventions dont il a été question ci-dessus entraîne des coûts considérables, notamment parce que ces interventions misent exclusivement (p. ex. : Torgesen *et al.*, 1999) ou de manière importante (Slavin *et al.*, 1990) sur l'enseignement individuel offert par un intervenant qualifié. Pour donner une idée des coûts, précisons que Torgesen et ses collègues ont offert environ 100 heures d'enseignement individuel à 12 % des élèves du premier cycle des écoles où leurs interventions étaient implantées, ce qui est bien au-delà des capacités d'offre de services orthopédagogiques des écoles québécoises défavorisées. En effet, dans plusieurs écoles, une seule orthopédagogue doit souvent répondre aux besoins des élèves de tous les degrés scolaires. Dans un même ordre d'idées, Slavin et ses

collègues (1990) estiment à plus de 400 000\$ (\$US en 1990) les coûts annuels de fonctionnement de la formule intégrale de *Success for All*, pour une seule école.

En d'autres termes, ces interventions sont dispendieuses parce qu'elles misent sur l'ajout de ressources. Par contraste, les interventions axées sur l'enrichissement de l'enseignement en classe misent sur une utilisation plus stratégique des ressources déjà disponibles, soit le titulaire de classe et, dans certains cas, les bons lecteurs parmi les élèves de classe. Ce faisant, les coûts d'implantation de ces interventions sont beaucoup plus modestes que ceux des interventions misant sur une utilisation massive de l'enseignement individuel à l'extérieur de la classe. L'enseignement en sous-groupe homogène et le tutorat par les pairs représentent les formes d'enrichissement de l'enseignement de la lecture les mieux connues.

L'enseignement explicite en sous-groupe des rudiments de la lecture représente la première forme d'intervention développée et testée en recherche pour tenter de prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture chez les lecteurs débutants de milieu défavorisé (cf. Becker, 1977). Pour ces activités d'enrichissement, l'enseignant regroupe les élèves en fonction de leurs habiletés en lecture, constituant ainsi des sous-groupes homogènes au plan des habiletés en lecture. L'enseignant intervient auprès d'un sous-groupe d'élèves pendant que le reste de la classe vaque à d'autres activités (p. ex. : des travaux individuels). Le son des lettres, le décodage, la reconnaissance de mots globaux, puis la lecture de courtes phrases sont enseignés de manière extrêmement systématique en suivant une procédure planifiée jusque dans le moindre détail (voir Carnine *et al.*, 2004). L'évaluation des progrès des élèves est intégrée à l'enseignement et le rythme de progression du sous-groupe dans la séquence d'activités est fonction des progrès des élèves de ce sous-groupe. De plus, la composition des sous-groupes est aussi ajustée en fonction des progrès individuels (p.

ex. : un élève initialement placé dans le sous-groupe faible qui réaliserait des progrès importants pourrait être transféré dans le sous-groupe moyen).

Les données sur l'efficacité de cette approche auprès des lecteurs débutants de milieu défavorisé proviennent du projet *Follow Through*, un projet à très grande échelle réalisé aux États-Unis à la fin des années 1960 (Stebbins, St-Pierre, Proper, Anderson et Cerva, 1976). Le but premier de ce vaste programme était d'améliorer les chances de réussite scolaire des élèves provenant de milieu défavorisé (Kennedy, 1977). Les écoles participantes devaient choisir un modèle d'intervention, par exemple l'enseignement explicite de la lecture en sous-groupe, et implanter ce modèle avec l'aide de ses concepteurs. Les écoles participantes étaient appariées à des écoles contrôles desservant une clientèle comparable. Les résultats de ce projet sont encore à ce jour au centre de controverses (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005), notamment parce que les élèves des écoles où des interventions inspirées d'approches axées sur le sens ont été implantées ont moins bien réussi que les élèves des écoles contrôles où les activités habituelles d'enseignement de la lecture ont continué d'être utilisées (Stebbins *et al.*, 1976). À l'inverse, les élèves des écoles où l'enseignement explicite en sous-groupe a été implanté ont mieux réussi aux épreuves de lecture que leurs vis-à-vis des écoles contrôles, ce qui a aussi contribué à susciter la controverse.

Malheureusement, en raison des nombreuses failles méthodologiques du projet *Follow Through*, il est impossible de statuer sur la valeur des modèles d'intervention, notamment l'enseignement explicite en sous-groupe des rudiments de la lecture, un point qui a d'ailleurs été concédé par un chercheur (Carnine, 1997) associé au développement de ce dernier modèle. Kennedy (1978), dans son analyse de la méthodologie de *Follow Through*, relève trois failles majeures. Premièrement, *Follow Through* n'est pas une étude expérimentale, ni même une étude quasi-expérimentale

bien réalisée, puisque les écoles ayant implanté les modèles d'intervention n'étaient pas comparables, au départ, aux écoles contrôles. Deuxièmement, et bien que ça ne soit pas le cas en ce qui concerne l'enseignement explicite en sous-groupe des rudiments de la lecture, plusieurs des chercheurs impliqués dans *Follow Through* en étaient à leur première collaboration avec les écoles et l'implantation de certains modèles d'intervention s'est avérée très variable d'une classe et d'une école à l'autre. Troisièmement, par mesure d'économie, l'évaluation des habiletés en lecture des élèves s'est centrée sur des habiletés faciles à évaluer à l'aide d'épreuves standardisées, essentiellement les habiletés de base, au détriment d'habiletés plus avancées.

En l'absence d'études mieux contrôlées, nous connaissons mal l'efficacité des activités d'enseignement explicite en sous-groupe des rudiments de la lecture, à tout le moins dans un contexte d'implantation en classe ordinaire, avec de jeunes élèves. Cette lacune apparaît d'autant plus problématique que l'implantation des activités en sous-groupe est plus difficile et plus coûteuse que ne le suggèrent les descriptions présentées dans la littérature scientifique et professionnelle (p. ex. : Carnine *et al.*, 2004). En fait, leur implantation demande que l'enseignant consacre toute son attention au sous-groupe et laisse le reste de la classe sans supervision. Dans un tel contexte, de nombreux problèmes de gestion de classe peuvent survenir. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants soient réticents à utiliser, seuls dans leur classe, des activités de ce type (p. ex. : Hacker et Tenent, 2002).

Le tutorat par les pairs représente une autre tradition d'enrichissement de l'enseignement. Pour ce type d'activité, tous les élèves de la classe sont placés deux à deux, un lecteur plus fort avec un lecteur plus faible, pour réaliser à tour de rôle des activités d'apprentissage. Plutôt que de travailler en équipe de quatre ou cinq

membres, comme c'est le cas pour la pédagogie coopérative (p. ex. : Stevens, Madden, Slavin et Farnish, 1987), les élèves travaillent en paires, ce qui simplifie le déroulement des activités (gestion plus simple des tours de parole, meilleur respect de la séquence d'activités prévues). Des études ont démontré que les routines proposées sont suffisamment simples pour que même de très jeunes élèves soient capables de réaliser les activités correctement et d'en bénéficier sur le plan des apprentissages liés à la lecture (Fuchs, Fuchs, Eaton, Young, Mock et Dion, 2004; Fuchs, Fuchs et Karns, 2001; Fuchs, Fuchs, Thompson, Al Otaiba, Yen, Yang *et al.*, 2001). De plus, faire travailler les élèves à deux plutôt qu'à quatre ou cinq réduit les possibilités d'exclusion des élèves plus faibles par leurs coéquipiers, une situation malheureusement observée fréquemment dans le cadre des activités de pédagogie coopérative (Fuchs, Fuchs, Kazdan, Karns, Calhoon, Hamlett *et al.*, 2000 ; Jenkins et O'Connor, 2003). Lorsque les élèves travaillent deux à deux, ils n'ont pas d'autre alternative que de travailler ensemble et de porter attention à leur partenaire.

Les premiers travaux empiriques sur l'efficacité du tutorat par les pairs ont été réalisés par Delquadri, Greenwood et les membres de leur équipe. Ces chercheurs ont mis sur pied le *Classwide Peer Tutoring* (CWPT) (Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta et Hall, 1986). Il s'agit d'une forme de tutorat simple, peu dispendieuse et facile à gérer pour l'enseignant. L'ensemble des élèves de la classe réalisent simultanément les activités, d'où l'appellation de «*classwide*». Deux à deux, les élèves pratiquent la lecture (reconnaissance de mots), l'épellation et l'arithmétique. Les coûts liés à l'implantation sont minimes, puisque les activités sont réalisées en utilisant le matériel disponible en classe (p. ex. : exercices tirés d'un manuel). De plus, il suffit de quelques minutes à l'enseignant pour entraîner les élèves à utiliser ces activités. Afin de soutenir la motivation, les paires d'élèves sont regroupées en deux grandes équipes. Les paires accumulent des points pour leur équipe en réalisant les activités rapidement et correctement. À la fin de la semaine, l'équipe avec le plus de points est

déclarée gagnante et l'autre équipe est félicitée pour ses efforts. Plusieurs études utilisant un schème à cas unique ont démontré la faisabilité et l'efficacité du CWPT (p. ex. : Sideridis, Utley, Greenwood, Delquadri, Dawson, Palmer *et al.*, 1997). L'évaluation la plus ambitieuse du CPWT a été publiée en 1989 par Greenwood, Delquadri et Hall. Dans le cadre de cette étude expérimentale et longitudinale, des élèves de première année de milieu très défavorisé ont été assignés aléatoirement à une condition intervention ou à une condition contrôle. À partir du début de la première année et jusqu'à la fin de la quatrième année, les enseignants des élèves de la condition intervention ont implanté les activités du CPWT, à raison de 30 minutes par jour en épellation, en lecture et en arithmétique, pour un maximum quotidien de 90 minutes. En comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle (activités régulières d'enseignement), les élèves de la condition intervention ont obtenu des scores nettement meilleurs en lecture, en composition et en mathématiques à la fin de la quatrième année.

Plus récemment, Fuchs, Fuchs et les membres de leur équipe ont développé les programmes d'activités *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS). Les activités proposées par ces chercheurs ont conservé les procédures simples d'application développées par Delquadri et ses collègues pour le CWPT, c'est-à-dire des activités structurées réalisées en paires par des élèves d'habiletés différentes avec un concours hebdomadaire opposant deux grandes équipes. Cependant, au lieu d'utiliser le matériel et les manuels scolaires disponibles en classe, les activités du PALS sont réalisées à l'aide de matériel conçu expressément à cette fin en considérant les développements récents en recherche sur l'enseignement de la lecture. Un de ces programmes s'adresse particulièrement aux élèves débutant l'apprentissage de la lecture. Il s'agit du programme *First-Grade Reading Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS première année) (Fuchs, Fuchs, Svenson, Thompson, McMaster *et al.*, 2001). Le PALS première année combine la pratique du son des lettres, le

décodage, la reconnaissance globale des mots irréguliers au plan orthographique et la mise en pratique de ces habiletés dans le cadre d'une lecture de textes suivis formés de mots connus des élèves, car appris lors des activités précédentes.

L'efficacité du PALS première année a été examinée dans le cadre de quatre études expérimentales (Mathes et Babyak, 2001; Mathes, Howard, Allen et Fuchs, 1998; Mathes, Torgesen, Clancy-Menchetti, Santi, Nicholas, Robinson et Grek, 2003; Mathes, Torgesen, Howard Allor, 2001). Dans ces études, de larges échantillons d'élèves et d'enseignants (c'est-à-dire de 20 à 36 classes) ont été assignés aléatoirement à une condition contrôle (activités régulières d'enseignement) ou à une condition intervention. Les enseignants assignés à la condition intervention remplaçaient une partie de leurs activités régulières d'enseignement par les activités du PALS première année. Ces activités étaient implantées par l'enseignant, pendant environ quatre mois, avec le soutien occasionnel d'un assistant de recherche. La qualité d'implantation a été évaluée par des observations en classe. Dans chaque classe, des élèves initialement faibles, moyens ou forts en lecture (en début d'année) ont été sélectionnés pour l'évaluation des effets des activités sur l'apprentissage de la lecture.

En comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle, les élèves faibles et moyens ayant participé aux activités du PALS ont réalisé des progrès nettement plus importants sur le plan du décodage. Les bénéfices sont détectables, mais moins évidents pour les élèves initialement forts, probablement parce que ces derniers maîtrisaient déjà le code alphabétique et certains rudiments du décodage au moment de leur entrée en première année. Les progrès sur le plan de fluidité en lecture se sont avérés plus inconsistants d'une étude à l'autre, mais généralement assez importants pour être considérés significatifs au plan éducatif, particulièrement en ce qui concerne les élèves initialement faibles. En comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle, les élèves de la condition intervention lisaient de manière plus fluide et

faisaient moins d'erreurs, ce qui est une excellente chose car une lecture fluide est considérée comme un préalable à la compréhension (Gough et Tunmer, 1986; Hoover et Gough, 1990). En fait, l'élève qui lit rapidement, sans trop faire d'efforts pour reconnaître les mots, devrait pouvoir s'attarder au contenu du texte et comprendre ce dernier. Cette relation semble s'observer chez les élèves ayant participé aux activités du PALS, en particulier chez les élèves moyens qui comprennent nettement mieux que leur vis-à-vis du groupe contrôle. Les bénéfices sur le plan de compréhension sont néanmoins non négligeables et significatifs au plan éducatif pour les élèves faibles. Ces résultats sont importants; rappelons effectivement que l'implantation d'approches beaucoup moins accessibles que le PALS première année n'ont pas permis d'enregistrer de bénéfices au plan de la compréhension (Borman *et al.*, 2005a; Torgesen *et al.*, 1999). Il faut cependant noter que les études ayant évalué l'efficacité du PALS première année ont été réalisées auprès d'échantillons relativement diversifiés au plan socio-économique et que les concepteurs du programme mentionnent des études (non publiées à ce jour) où n'ont pas été observés d'effets significatifs sur le plan de la compréhension (Fuchs et Fuchs, sous presse). Il apparaît important de mieux établir l'effet du PALS première année sur le développement des habiletés en lecture des élèves de milieu défavorisé, notamment en ce qui concerne la compréhension, d'autant plus que ce programme présente plusieurs avantages pratiques.

Deux des concepteurs (Fuchs et Fuchs, 2001) du PALS première année décrivent ces avantages. Conçu pour la première année du primaire, le programme répond à la nécessité d'intervenir tôt au cours du cheminement scolaire des élèves à risque, avant que ces derniers accumulent du retard, qu'ils perdent confiance en leurs moyens et qu'ils se démotivent (p. ex. : Chapman, Tunmer et Prochnow, 2000). Les concepteurs du programme rappellent que l'idée de prévention implique d'intervenir à un moment où les difficultés ne sont pas encore aisément détectables et, par conséquent, à un moment où il est difficile de distinguer les élèves qui ont besoin de soutien (p. ex. : en

orthopédagogie) de ceux qui vont se révéler plus autonomes sur le plan des apprentissages. Ils soulignent aussi qu'intervenir de manière préventive implique d'intervenir à un moment où les écarts entre les élèves ne sont pas encore trop marqués, ce qui laisse penser qu'un même type d'intervention peut, à ce stade de l'apprentissage de la lecture, répondre adéquatement aux besoins de la majorité des élèves, incluant ceux dont les progrès sont satisfaisants. Il est avantageux, dans cette perspective, d'offrir les activités de prévention à l'ensemble des élèves de la classe. C'est précisément ce que des programmes de prévention universelle comme le PALS première année, ou son prédécesseur le CWPT, permettent de faire.

1.3 Effets à long terme des pratiques issues de la recherche

Depuis quelques années, les chercheurs (p. ex. : Fuchs et Fuchs, 2001; Slavin, 1996; Snow *et al.*, 1998) et les décideurs publics (Ministère de l'Éducation, 2001, 2003) incitent le milieu scolaire à miser sur la prévention, notamment en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage en lecture. Les écoles sont encouragées à consacrer une partie importante de leurs ressources (p. ex. : en temps d'orthopédagogie et d'orthophonie) au préscolaire et au premier cycle du primaire. Le rationnel est simple : en principe, il est plus facile de corriger les problèmes de lecture dès leurs premières manifestations qu'après des années de difficultés, de frustrations et de retards accumulés. C'est probablement Stanovich (1986) qui a formulé ce rationnel de la manière la plus convaincante en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture (voir aussi Cunningham et Stanovich, 1998). Référant à une citation biblique, le chercheur a désigné par l'appellation «d'effet Mathieu» le phénomène selon lequel les élèves forts en lecture deviendraient avec le temps de plus en plus forts, alors que les élèves faibles accumuleraient un retard de plus en plus marqué à mesure qu'ils avancent dans leur cheminement scolaire. Une intervention précoce représente ainsi un investissement plus sensé (efficace, éthique, stratégique au plan des coûts, etc.)

qu'une intervention tardive. Dans un contexte de ressources limitées, cette politique encourage les écoles à concentrer leurs efforts d'intervention sur le début du cheminement scolaire au détriment des cycles plus avancés.

Sans vouloir remettre en question la pertinence de la prévention, il faut souligner que cette vision de l'intervention n'est appuyée que par un petit nombre d'études, à tout le moins dans le domaine de la lecture. Pour démontrer que la prévention en lecture est faisable, il faut faire la démonstration que l'intervention a effectivement des effets préventifs, c'est-à-dire qu'elle permet d'empêcher l'apparition des difficultés durant sa période d'application, mais aussi par la suite, après qu'elle ait été discontinuée. Il s'agit donc de faire un suivi longitudinal des élèves ayant reçu l'intervention précoce en les comparant à un groupe similaire d'élèves n'ayant pas reçu cette intervention. Si l'intervention a effectivement joué un rôle préventif, les élèves traités devraient maintenir leurs acquis et ne pas développer de difficultés au cours de la période de suivi. Nous considérons dans ce qui suit que les études expérimentales avec suivi longitudinal dans le cadre desquelles une intervention en lecture a été offerte tôt au cours du cheminement scolaire, c'est-à-dire au préscolaire ou au début du primaire. Puisque nous nous intéressons à la prévention des difficultés en lecture, nous ne recensons pas les études dans le cadre desquelles l'intervention a été offerte aux élèves déjà identifiés comme présentant des difficultés (p. ex. : Gunn, Smolkowski, Biglan, Black et Blair, 2005).

Greenwood, Terry, Utley, Montagna et Walker (1993) ont suivi un échantillon d'élèves de milieu défavorisé assignés aléatoirement à une condition contrôle (activités d'enseignement régulières) ou à une condition intervention. Cette dernière condition impliquait l'utilisation d'activités de tutorat par les pairs en lecture, mais aussi en épellation et en arithmétique. Les activités de tutorat par les pairs (CWPT) ont été implantées en classe par les enseignants du début de la première année jusqu'à la fin de la quatrième année du primaire (voir Greenwood, Delquadri et Hall, 1989).

Les habiletés en lecture des élèves ont été évaluées deux ans après que les activités d'intervention aient été discontinuées, soit à la fin de la sixième année du primaire des élèves. Les analyses révèlent que les gains enregistrés par les élèves de la condition intervention se sont en partie estompés entre la fin de l'intervention et le suivi. Néanmoins, ces élèves lisaient encore nettement mieux que leurs vis-à-vis de la condition contrôle à la fin de la sixième année. Ces résultats sont très encourageants. Il faut cependant noter que le fait d'introduire une intervention durant une période s'étendant de la première à la quatrième année (soit l'équivalent des deux premiers cycles du primaire) déborde du cadre de ce qui est habituellement considéré comme de la prévention et ressemble davantage à une amélioration continue des pratiques d'enseignement. Il n'est pas possible de déterminer, sur la base de ces résultats, si une intervention implantée seulement au début du cheminement scolaire (p. ex. : en maternelle ou en première année) aurait été suffisante pour enligner l'élève sur une trajectoire de réussite en lecture.

S'adressant à une clientèle initialement plus jeune, Ball et Blachman (1991) ont offert à des élèves à risque de maternelle (cinq ans) une intervention visant le développement de la conscience phonologique (c'est-à-dire la capacité à discriminer à l'oral les sons représentés par les lettres) ou de la connaissance du son des lettres. L'intervention était offerte en sous-groupe (cinq élèves) par du personnel de recherche qualifié, au cours de séances de 20 minutes, quatre fois par semaine pendant sept semaines. L'objectif de l'étude était de déterminer si une intervention offerte en maternelle permettait de faciliter l'apprentissage des rudiments de la lecture l'année suivante, en première année du primaire. Tel qu'attendu, les effets bénéfiques de l'intervention étaient toujours observables à la fin de la première année, autant sur le plan du décodage (pseudo-mots) que de la reconnaissance des mots (Ball, 1997). Il faut cependant noter qu'au suivi, Ball a choisi de n'évaluer que les élèves ayant une faible connaissance des lettres. Trente-huit élèves ont donc participé au suivi, ce qui ne représente que 42% de l'échantillon initial.

Byrne et Fielding-Barnsley (1991) ont, pour leur part, offert une intervention visant le développement de la conscience phonologique à des sous-groupes de quatre à six élèves de maternelle (quatre ans). L'intervention était implantée par des assistants de recherche, à raison d'une séance de 30 minutes par semaine pendant 12 semaines. Cette étude est remarquable dans la mesure où les élèves ayant reçu l'intervention et leur vis-à-vis de la condition contrôle ont été suivis jusqu'en cinquième année du primaire, soit six ans après la fin de l'intervention. À ce dernier moment, les chercheurs avaient réussi à retracer 81,7% de l'échantillon initial. Les effets positifs de l'intervention étaient observables un an plus tard, à la fin de la maternelle, particulièrement en ce qui concerne le décodage (lecture de pseudo-mots) et les scores à certaines épreuves de conscience phonologique (Byrne et Fielding-Barnsley, 1993). Les effets bénéfiques de l'intervention sur les habiletés de décodage, bien qu'atténués, étaient détectables à la fin de la première année et à la fin de la deuxième année (Byrne et Fielding-Barnsley, 1995). À la fin de la deuxième année, les élèves ayant participé à l'intervention ont aussi obtenu de meilleurs résultats à une épreuve de compréhension. Finalement, en cinquième année, soit six ans après la discontinuation de l'intervention, les élèves du groupe expérimental étaient toujours substantiellement plus forts que leurs vis-à-vis du groupe contrôle aux mesures de décodage et de lecture de mots irréguliers au plan orthographique (Byrne, Fielding-Barnsley et Ashley, 2000). Ces résultats appuient certainement l'idée qu'une intervention bien conçue utilisée tôt au cours du cheminement scolaire peut atténuer, de façon durable, les difficultés en lecture et, ce faisant, jouer effectivement un rôle préventif.

Il est à noter que dans les études de Ball, de Byrne et de leurs collègues, les interventions ont été offertes par du personnel de recherche libéré des contraintes habituelles de l'enseignement et tenu, en principe, à des standards élevés sur le plan de l'implantation des interventions. Pour une variété de raisons, il est possible que le

personnel scolaire ne puisse ou ne souhaite pas appliquer les interventions de manière aussi assidue et intégrale. Par conséquent, les effets de ces interventions pourraient être moins prononcés et s'estomper plus rapidement lorsque les interventions en question sont implantées par du personnel scolaire plutôt que par du personnel de recherche. Deux études sur l'effet soutenu d'interventions implantées par des intervenants déjà présents dans le milieu scolaire permettent d'examiner cette hypothèse.

Vasady, Sanders et Peyton (2006) ont examiné les effets d'une intervention offerte par des volontaires non-enseignants, la plupart sans expérience d'intervention auprès de la clientèle-cible. Les activités d'enseignement explicite du code alphabétique et du décodage ont été offertes en maternelle (cinq ans), en individuel, quatre fois semaine et à raison de 30 minutes par séance. Les élèves de la condition intervention et leurs vis-à-vis de la condition contrôle ont été évalués immédiatement après la période d'intervention et un an plus tard, à la fin de la première année du primaire. Les importants gains observés chez les élèves du groupe intervention, notamment sur le plan du décodage, se sont essentiellement maintenus jusqu'à la fin de la première année. Ces résultats suggèrent qu'une intervention implantée par du personnel scolaire, dans ce cas des volontaires, peut jouer un rôle préventif. Cependant, comme le reconnaissent ses auteurs, l'étude n'est pas sans limite. Près de la moitié (45%) des élèves n'ont pas été revus au suivi et la validité du schème expérimental a été compromise par le fait que les écoles ont décidé d'offrir l'intervention à certains élèves du groupe contrôle alors que ces derniers étaient en première année.

Il est à souligner qu'une seule étude expérimentale s'est intéressée à l'effet soutenu d'une intervention implantée dans des conditions typiques d'enseignement, c'est-à-dire par des enseignants titulaires à des classes entières. Il s'agit de l'étude de Fuchs, Fuchs, Thompson, Al Otaiba, Yen, Yang, Braun et O'Connor (2001). Les enseignants et leurs élèves de maternelle (cinq ans) ont poursuivi leurs activités habituelles

(condition contrôle) ou ont implanté des activités d'entraînement à la conscience phonologique, avec ou sans soutien à l'apprentissage des rudiments du décodage. La durée de l'intervention variait entre 16 et 20 semaines selon la condition. Les séances avaient lieu trois fois par semaine et duraient entre 15 et 20 minutes chacune. Les élèves ont été évalués immédiatement à la fin de l'intervention, au printemps, et six mois plus tard, à l'automne suivant alors qu'ils venaient de commencer leur première année. Puisque l'intervention s'adressait à des classes entières, il a été possible d'examiner ses effets pour des élèves de différents niveaux d'habiletés, ici des élèves faibles, moyens et forts. L'intervention combinée (conscience phonologique et soutien à l'apprentissage du décodage) s'est avérée plus efficace que l'intervention simple (conscience phonologique seulement) pour toutes les catégories d'élèves. Les effets positifs de cette intervention se sont maintenus entre la fin de la maternelle et le début de la première année pour les élève faibles et moyens. Pour les élèves forts, les gains réalisés au cours de l'intervention se sont accentués entre l'évaluation en post-test et au suivi. Ces résultats sont particulièrement encourageants puisque, tel que mentionné précédemment, les interventions ont été implantées par des enseignants dans des conditions proches de celles normalement en cours dans les écoles. De plus, l'étude a porté sur un large échantillon de 404 élèves, dont la moitié provenaient de milieu défavorisé. Aussi, plus du trois-quarts des élèves (77%) ont été revus au suivi. Il faut reconnaître cependant que la période du suivi n'était que de courte durée, essentiellement l'été entre la maternelle et la première année, une période au cours de laquelle aucun enseignement formel n'est normalement offert aux élèves.

En bref, nos connaissances sur le rôle préventif d'interventions offertes par des enseignants dans des conditions normales de pratique sont très limitées. Cette lacune est attribuable au fait que la plupart des interventions ont été implantées par du personnel de recherche dans des conditions particulières. Dans un même ordre d'idées, les suivis longitudinaux n'ont été, au mieux, que de courte durée et souvent avec des pertes importantes de participants.

1.4 Question de recherche

Lorsque des élèves participent à des programmes d'enrichissement de la lecture, il est important de déterminer si les difficultés de lecture sont effectivement résolues après une intervention systématique ou s'il s'avère nécessaire de poursuivre l'implantation de ce type de stratégie lors des années subséquentes. D'où la question de recherche suivante : les élèves à risque conservent-ils leurs acquis en deuxième année du primaire, par rapport au décodage, à la fluidité et à la compréhension, lorsqu'ils ne participent plus aux activités structurées, systématiques et explicites d'*Apprendre à lire à deux* ?

1.5 Objectif et hypothèses

L'objectif du présent projet est d'utiliser des données tirées d'un schème expérimental afin de déterminer si les effets positifs d'un programme de prévention se maintiennent au suivi, un an plus tard, soit à la fin de la deuxième année. Des classes de première année du primaire ont été attribuées aléatoirement à une condition contrôle (activités régulières d'enseignement seulement) ou à une condition intervention (ajout des activités d'*Apprendre à lire à deux* aux activités régulières d'enseignement). Les élèves participants ont été évalués à la fin de la première année et un an après la discontinuation de l'intervention, à la fin de leur deuxième année du primaire.

Trois hypothèses sont envisagées. Premièrement, il est possible que les effets positifs détectés à la fin de la première année se soient estompés au suivi, en d'autres termes que les élèves du groupe intervention soient revenus au niveau des élèves du groupe contrôle. Deuxièmement, il est possible que les effets positifs de l'intervention se

maintiennent au suivi, en d'autres termes que la différence entre le groupe intervention et le groupe contrôle soit de la même amplitude à la fin de la deuxième année qu'elle était à la fin de la première année. Troisièmement, il est possible que les effets positifs de l'intervention s'accroissent avec le temps, c'est-à-dire que l'écart entre les élèves des deux conditions soit plus grand à la fin de la deuxième année qu'à la fin de la première année.

Également, il est possible que les résultats et le niveau d'amélioration des élèves puissent varier en fonction de leur classement initial. Au début de la première année, suite à une évaluation portant sur le nom des lettres, nous avons sélectionné des élèves moyens et des élèves faibles. Les élèves faibles, étant à la base plus vulnérables, ont davantage de chances de se retrouver dans le premier scénario présenté ci-haut. C'est-à-dire que leurs progrès ne seraient plus visibles et que ces élèves nécessiteraient davantage de soutien et seraient les premiers à bénéficier d'activités complémentaires, correspondant à un enseignement plus explicite et systématique. Pour leur part, les élèves d'abord identifiés, au début de la première année, comme étant de niveau moyen ont peut-être de meilleures chances de conserver leurs acquis. En effet, lorsqu'un élève ne présente pas de difficultés particulières et qu'il participe à des activités visant à enrichir la pédagogie, il est plus susceptible d'en bénéficier. Pour ces derniers, le deuxième ou le troisième scénario s'appliquerait davantage.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

2.1 Échantillon et devis de recherche

Les élèves de 31 classes de première année du primaire participent à l'étude. Ces classes sont réparties dans 16 écoles affiliées à la Commission scolaire de Montréal. Les écoles sont situées pour la plupart dans les secteurs est et nord de la ville. Elles desservent des clientèles défavorisées ou très défavorisées. En moyenne, 47,5% des familles desservies par ces écoles déclarent un revenu inférieur au seuil de pauvreté (minimum = 36,1%, maximum = 61,6%; MELS, 2005). Le nombre de classes participantes par école varie entre une et trois, avec une moyenne de 1,94.

Les enseignants ont été recrutés par le biais d'une conférence offerte à la commission scolaire, ainsi que par différents réseaux de contacts, notamment des références de la part des directions. Toutes les écoles ont été visitées par le chercheur principal au moment du recrutement. Cette rencontre a permis de discuter du détail des interventions (voir ci-dessous), de réitérer le caractère volontaire de la participation et d'expliquer le rationnel du schème de recherche.

Un devis expérimental a été utilisé pour assigner les classes participantes aux conditions. Des trios d'écoles similaires ont été créés en considérant le nombre de classes participantes dans l'école, la proximité géographique, le type de clientèle

(d'immigration récente ou non) et les statistiques de défavorisation du MELS. Au sein de chacun des trios, une école a été assignée, au hasard, à la condition contrôle, alors que les deux autres ont été assignées à la condition intervention. Pour encourager le soutien entre les enseignants participants et pour maintenir l'intégrité des conditions (c'est-à-dire pour éviter que les enseignants contrôles utilisent le matériel d'intervention), toutes les classes participantes d'une même école ont été assignées à la même condition. Au total, 11 classes ont été assignées à la condition contrôle, alors que 20 classes ont été assignées à la condition intervention. Les enseignants ont choisi volontairement de participer à la recherche et aucune récompense ou rémunération n'a été offerte autre que la possibilité de conserver le matériel d'enseignement (d'une valeur d'environ 350\$) à la fin de l'étude.

Les enseignants de la condition contrôle ont continué d'utiliser leurs activités d'enseignement habituelles. De leur côté, les enseignants de la condition intervention ont utilisé les activités d'*Apprendre à lire à deux* de la mi-octobre à la fin avril. Six des 20 classes de la condition intervention ont été choisies au hasard pour piloter, en plus, une deuxième intervention, *Attention je lis!*. Des analyses préliminaires ont permis de déterminer que les résultats des élèves des six classes en question ne se distinguent pas, au plan statistique, des résultats des élèves des autres classes de la condition intervention, possiblement en raison du trop petit nombre de classes impliquées. Par conséquent, les analyses sont réalisées en combinant les 20 classes de la condition intervention.

L'ensemble des élèves des classes de la condition intervention participaient aux activités d'*Apprendre à lire à deux*. Cependant, aussi bien dans la condition intervention que dans la condition contrôle, seulement sept élèves par classe ont été sélectionnés pour les évaluations. Afin de sélectionner ce sous-échantillon, tous les

élèves pour lesquels le consentement parental avait été obtenu (voir appendice A) ont complété une brève évaluation de leur connaissance du nom des lettres (voir section Instruments). Sur la base des résultats à ce test, les quatre élèves les plus faibles en lecture de la classe ont été sélectionnés. Trois élèves représentatifs du niveau moyen d'habiletés en lecture du groupe-classe ont aussi été sélectionnés. Dans une des classes, seulement cinq élèves ont pu être recrutés, car il s'agissait d'une classe combinée de première et deuxième année, comprenant un grand nombre d'élèves de deuxième année. Un total de 215 élèves (n de filles = 99, n de garçons = 116) ont initialement été recrutés pour les évaluations. De ce nombre, 8 ont abandonné l'étude en raison d'un déménagement. Les caractéristiques de l'échantillon sont présentées au tableau 2.1.

Tableau 2.1

Caractéristiques des élèves au pré-test (début de la première année) en fonction du niveau initial d'habiletés en lecture et de la condition expérimentale

Variable	Habiletés en lecture	Condition	
		Contrôle (n = 77)	Apprendre à lire à deux (n = 138)
Sexe (%) (filles/garçons)	Faible	44,7/55,3	50,6/49,4
	Moyen	46,7/53,3	40,4/59,6
Nom des lettres ^a (moyenne et écart-type)	Faible	17,4 (7,8)	22,5 (10,7)
	Moyen	29,7 (8,7)	34,4 (10,3)
Son des lettres et des graphies ^a (moyenne et écart-type)	Faible	3,7 (4,0)	5,1 (4,3)
	Moyen	7,2 (5,4)	10,3 (5,0)
Reconnaissance de mots ^a (moyenne et écart-type)	Faible	0,2 (0,4)	0,3 (0,6)
	Moyen	0,5 (0,7)	1,0 (1,6)

Note. ^a : Le score correspond au nombre de stimuli nommés correctement en une minute.

Comme l'étude a été réalisée en milieu défavorisé, où l'instabilité résidentielle est courante (Buerkle et Hansen, 2006), un certain niveau d'attrition était prévisible. Les élèves dont la famille a déménagé au cours des quatre premières semaines de l'étude

ont été remplacés par des compagnons de classe de même niveau d'habiletés en lecture. Au-delà de cette limite, les élèves n'ont pas été remplacés. Par ailleurs, un compagnon de classe sélectionné pour remplacer un élève qui n'a finalement pas déménagé a été conservé dans l'échantillon. Incluant les substituts, 213 élèves ont été évalués à la fin de la première année, ce qui correspond à 99,1% de l'échantillon de départ. À la fin de la deuxième année, au moment du suivi, 196 élèves ont été évalués, soit 91,2% de l'échantillon de départ. De ce nombre, 19 avaient déménagé et changé d'école, mais ont été retracés en utilisant les informations fournies par le parent ou tuteur sur le formulaire de consentement (téléphone au domicile, nom et coordonnées d'une personne contact). Dix-sept autres élèves déménagés n'ont pas été retracés. Au moment du suivi, les 196 élèves retracés étaient dispersés dans 27 écoles et 52 classes.

2.2 Intervention

Pour réaliser les activités d'*Apprendre à lire à deux*, les élèves des classes intervention sont jumelés deux à deux. Afin de former les paires, l'enseignant dresse la liste de ses élèves en ordre décroissant de leur performance en lecture. La liste est ensuite séparée en deux parties. L'élève le plus fort de la classe se retrouve avec le plus fort de la moitié plus faible. L'écart entre les habiletés des élèves est donc plus constant. Les élèves sont jumelés de façon à ce que l'écart soit assez grand pour qu'une aide puisse être apportée au plan des habiletés en lecture, mais sans que l'élève fort ne s'ennuie avec son partenaire. Également, l'enseignant tient compte des affinités personnelles et des élèves présentant des problèmes de comportement. Le sexe des enfants n'intervient pas dans la procédure. L'élève le plus fort est appelé le tuteur et le plus faible, le lecteur. Cette appellation a uniquement pour but de différencier les élèves lors de l'établissement de l'ordre dans lequel les élèves lisent.

Afin d'encourager une participation soutenue des élèves, un concours a lieu de façon hebdomadaire. Pour ce faire, les paires sont aussi regroupées en deux grandes équipes. Les paires accumulent des points pour leur équipe en réalisant correctement les activités d'*Apprendre à lire à deux*. Les points sont comptabilisés à la fin de la semaine et l'équipe avec le plus de points est déclarée gagnante et félicitée. L'autre équipe est également félicitée pour ses efforts.

Les activités d'enrichissement de la lecture ont lieu trois fois par semaine, au cours de séances d'environ trente minutes. À chaque séance, les élèves reçoivent une nouvelle grille, sur laquelle sont regroupées quatre activités d'apprentissage. Les activités sont les suivantes : *Quel est le son?*; *Dis les sons/colle les sons*; *Lis les mots* et *Lis l'histoire* (voir appendice B pour un exemple de grille d'activités). Le lecteur réalise l'activité en premier. Pendant ce temps, le tuteur l'écoute et corrige ses erreurs. Lorsque le lecteur a terminé, les élèves de la paire alternent alors les rôles, jusqu'à ce que le temps attribué à chaque activité soit écoulé.

Lors de la première activité, *Quel est le son?*, les élèves doivent lire à tour de rôle les sons de lettres et de graphies complexes (p. ex. : «ou»). Lorsqu'un élève dit les sons, l'autre est attentif à la lecture de son partenaire, lui signale ses erreurs et le félicite. L'objectif du tutorat par les pairs est de permettre aux élèves de recevoir une rétroaction immédiate et de qualité sur leur lecture. Pour cette activité comme pour les suivantes, les élèves reçoivent des consignes précises sur la procédure à suivre lorsque leur partenaire fait une erreur (pour l'utilité de telles consignes, voir Topping, 1988). Ils doivent dire : «Non, ce n'est pas le bon son. Le bon son est [son de la lettre]. Répète le son et recommence la ligne». Des étoiles sont aussi intercalées entre les graphèmes. Lorsque l'élève qui lit en rencontre une, son partenaire doit le féliciter. L'activité *Quel est le son?* entraîne les élèves à associer, sans hésitation, les

lettres et leurs sons. Cela leur permet de se concentrer sur les aspects plus complexes de la lecture (p. ex. : l'identification des mots inconnus et la compréhension du sens du texte). La capacité à associer rapidement les lettres et leurs sons est un des meilleurs prédicteurs du développement des habiletés en lecture (p. ex. : Speece et Ritchey, 2005). L'activité dure trois minutes.

La deuxième activité, *Dis les sons/colle les sons*, permet de pratiquer le décodage de mots réguliers au plan orthographique et formés exclusivement de lettres et de graphies vues par les élèves lors de l'activité précédente. Dans le cadre de l'activité, les mots sont présentés avec une flèche indiquant le sens du décodage (cette flèche est retirée après quelques activités) et avec un point sous chaque lettre ou graphie représentant un son distinct. Les lettres qui ne doivent pas être prononcées sont imprimées en caractère plus pâle. Les élèves doivent prononcer séparément chacun des sons du mot, puis enchaîner immédiatement en fusionnant ces sons pour prononcer le mot de manière naturelle. Cette façon de pratiquer le décodage est empruntée à l'enseignement direct des rudiments de la lecture en sous-groupe (cf. Carnine *et al.*, 2004). Elle encourage les élèves à reconnaître le mot en examinant toutes les lettres qui le forment (plutôt qu'en essayant, par exemple, de deviner le mot en regardant seulement sa première lettre). L'explicitation de la logique du décodage et la pratique guidée de cette habileté facilitent grandement l'apprentissage de la lecture chez les élèves à risque (McCandliss, Beck, Sandak, et Perfetti, 2003 ; Ehri et Wilce, 1987). L'activité dure quatre minutes.

Pour *Lis les mots*, la troisième activité, les élèves apprennent à reconnaître globalement des mots fréquents à l'écrit, mais dont la graphie est irrégulière et ne permet pas le décodage. Par exemple, les mots «est», «dans» et «avec» sont présentés au cours de cette activité. Des étoiles sont encore une fois intercalées dans la liste de

mots, signalant aux élèves qu'ils doivent se féliciter. Le but de cette activité de globalisation est de permettre aux élèves de lire des textes, même s'ils ne maîtrisent pas encore toutes les subtilités de l'orthographe, incluant ses nombreuses exceptions. La pratique de reconnaissance rapide de mots, en conjonction avec un enseignement du décodage, permet d'améliorer la fluidité de lecture et la compréhension de textes (p. ex. : Tan et Nicholson, 1997). L'activité dure trois minutes.

Pour *Lis l'histoire*, la quatrième et dernière activité de la grille, les élèves lisent une courte histoire. Les mots utilisés dans l'histoire ont été vus lors des activités *Dis les sons/colle les sons* et *Lis les mots*. Parfois, un ou deux nouveaux mots sont introduits, il s'agit des «mots surprise». Le but de cette activité est que les élèves puissent mettre rapidement les stratégies en pratique, lors d'une activité de lecture signifiante. Les élèves peuvent ainsi réaliser l'utilité des apprentissages (p. ex. : le son des lettres), puisque ces connaissances sont immédiatement appliquées à la lecture d'une histoire (p. ex. : McCandliss *et al.*, 2003). L'activité dure cinq minutes.

À partir de février, lorsque les élèves sont devenus relativement habiles en lecture, une nouvelle activité est ajoutée aux précédentes. Il s'agit de *Lire à deux*. Cette activité consiste en la lecture de petits livres d'une collection québécoise. Toujours deux à deux, les élèves lisent une page à tour de rôle. Cette fois-ci, c'est le tuteur qui commence à lire et le lecteur relit ensuite la même page. Chaque paire lit un livre différent, adapté au niveau du lecteur, selon le jugement de l'enseignant qui assure la rotation des livres. En lien avec les recommandations des tenants des approches axées sur le sens (p. ex. : Goodman, 1986), il s'agit d'une activité de lecture authentique. L'activité dure dix minutes.

Toutes les activités de la séance, incluant *Lire à deux*, sont supervisées et chronométrées par l'enseignant. Il introduit, au besoin, les notions nécessaires à la réalisation des activités, c'est-à-dire le son des nouvelles lettres et graphies de l'activité *Quel est le son?* et les nouveaux mots globaux de l'activité *Lis les mots*. Il pratique aussi le décodage des mots de l'activité *Dis les sons/colle les sons* avec la classe. Finalement, il présente les «mots surprise» et le titre du texte de *Lis l'histoire*.

Apprendre à lire à deux a été adapté du *First-Grade Reading PALS* (Mathes et al., 1998). Tout en respectant les principes de ce dernier programme, les contraintes propres à langue française ont également été prises en considération lors de l'adaptation des activités. Lucie Godard, professeure au Département de linguistique et de didactique des langues (UQAM) a été consultée. L'ordre d'introduction des lettres et de leurs sons proposé dans le matériel *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2001) a été adopté, en procédant du simple (p. ex. : «a», «i») au complexe (p. ex. : «ph», «ill», «ien»). Le concept du «e» silencieux à la fin du mot, une orthographe fréquente en français mais pas en anglais, a aussi été introduit. Les mots globaux les plus fréquemment utilisés dans les manuels d'enseignement approuvés par le MELS ont été retenus. MANULEX, la banque de fréquence d'occurrence des mots dans les manuels français a aussi été consultée pour cette sélection (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004). Les textes de la version originale du PALS n'ont pas été traduits. De nouveaux textes traitant de thèmes contemporains susceptibles d'intéresser les filles et les garçons québécois de première année du primaire ont été composés. Suivant les recommandations du MELS, ces textes alternent les styles narratifs et informatifs. Leur longueur varie entre 10 et 105 mots. Finalement, le manuel destiné à l'enseignant (Fuchs, Fuchs, Svenson, Yen, Thompson et McMaster, 2001) a été complètement revu et adapté en français (Dion, Borri-Anadon, Vanier, Potvin et Roux, 2005). Le premier auteur de la version originale des activités et du manuel, Douglas Fuchs, a autorisé cette adaptation.

2.3 Instruments d'évaluation

Habilités en lecture : début de la première année du primaire

Au début de la première année, les élèves ont été soumis à trois épreuves de fluidité en lecture. Ces épreuves concernaient respectivement le nom des lettres, le son des lettres et des graphies et la lecture de mots. La connaissance du nom des lettres a été évaluée en pré-test, à l'aide d'une liste de lettres minuscules et majuscules placées dans un ordre aléatoire (voir appendice C). L'élève devait nommer le plus de lettres possible en une minute. Le score à ce test correspond au nombre de lettres nommées correctement. Plusieurs études ont démontré qu'en dépit de la simplicité de cette mesure, la dénomination rapide des lettres des lecteurs débutants est un excellent prédicteur des progrès en lecture au cours du premier cycle du primaire (O'Connor et Jenkins, 1999; Stage, Sheppard, Davidson et Browning, 2001).

Pour mesurer la connaissance du son des lettres et des graphies ainsi que la lecture de mots, de brèves évaluations adaptées des *Curriculum-Based Measurements* (Deno, 1985) ont été utilisées. L'élève devait lire deux listes de mots. La première liste était composée d'une sélection aléatoire de 100 mots utilisés dans les manuels d'enseignement de la lecture approuvés par le MELS. L'élève devait lire le plus de mots possible en une minute (voir appendice D). La seconde liste était composée de mots courts dans lesquels une lettre ou une graphie est soulignée. Encore une fois, l'élève disposait d'une minute pour prononcer le plus de sons de lettres ou de graphies mises en contexte (voir appendice E). Les différentes lettres et les graphies de la langue française étaient représentées dans cette liste. Un score a été calculé pour chacune des évaluations : le nombre de mots lus correctement à la minute et le nombre de sons lus correctement à la minute. Chez les lecteurs débutants, ces scores

sont fortement corrélés avec ceux d'évaluations plus complètes des habiletés en lecture (p. ex. : Compton, 2000; Hosp et Fuchs, 2005).

Habiletés en lecture : fin de la première année du primaire

Une évaluation complète des habiletés en lecture a été réalisée à la fin de la première année du primaire à l'aide d'une batterie de tests élaborée en collaboration avec Alain Desrochers du Département de psychologie de l'Université d'Ottawa. Elle comporte trois épreuves (voir appendice F). Dans le cadre de la première épreuve, une liste de mots placés en ordre de difficulté est présentée à l'élève. Ce dernier dispose de 45 secondes pour lire le plus de mots possible. Le score de fluidité est égal au nombre de mots lus correctement. La cohérence interne de l'épreuve a été évaluée en distinguant les mots pairs et impairs de la liste et en calculant la corrélation entre le nombre de mots pairs et impairs lus correctement. La corrélation est presque parfaite, $r = .97$. La seconde épreuve est similaire à la première sauf que l'élève doit, dans ce cas, lire des pseudo-mots. Il s'agit d'une épreuve de décodage pur puisque l'élève ne peut reconnaître globalement les mots (p. ex. : Speece, Ritchey, Cooper, Roth et Schatschneider, 2004). L'élève dispose, encore une fois, de 45 secondes. Le score de décodage est égal au nombre de pseudo-mots lus correctement. La cohérence interne, telle qu'indiquée par la corrélation entre le nombre de pseudo-mots pairs et impairs lus correctement est élevée, $r = .94$. La troisième épreuve est un test de compréhension de texte. L'élève dispose de trois minutes pour lire, à voix haute, un texte narratif de 110 mots. Il doit ensuite répondre oralement à des questions de repérage d'informations ou d'inférences simples. Les réponses sont notées et codées comme bonnes (1), partiellement bonnes (0,5) ou erronées (0). Le score de compréhension est égal au nombre de bonnes réponses. Afin d'établir un accord interjuges, les réponses de 20% des élèves ont été codifiées par un deuxième assistant

de recherche. Le pourcentage d'accord varie, selon la question, entre 95,4% et 100%. La cohérence interne du score de compréhension, tel qu'indiquée par l'alpha de Cronbach, est satisfaisante, $\alpha = .76$.

La lecture du texte à voix haute par l'élève a aussi permis de calculer un score de fluidité de reconnaissance des mots. Ce score correspond au nombre de mots lus correctement à la minute. Les deux scores de fluidité, celui calculé à partir de la liste de mots et celui calculé à partir du texte, sont très fortement corrélés ($r = .93$). En raison de sa meilleure validité d'apparence, le score de fluidité calculé à partir de la lecture du texte est utilisé dans les analyses.

Habilités en lecture : fin de la deuxième année du primaire

Une évaluation complète des habiletés en lecture a aussi été réalisée au suivi, à la fin de la deuxième année du primaire, à l'aide d'une batterie de tests élaborée, encore une fois, en collaboration avec Alain Desrochers. Cette batterie comporte quatre épreuves (voir appendice G). Pour la première épreuve, l'élève doit lire une liste de mots, alors que pour la deuxième épreuve, il doit lire une liste de pseudo-mots. Dans les deux cas, il dispose de 45 secondes pour lire la liste et le score est égal au nombre total de mots ou de pseudo-mots lus correctement. Ces deux types d'épreuves représentent de bons indices du niveau d'habiletés en lecture des élèves à la fin de la deuxième année (Hosp et Fuchs, 2005; Speece *et al.*, 2004). Dans le cas présent, la cohérence interne, telle qu'indiquée par la corrélation entre le nombre de mots ou le nombre de pseudo-mots pairs et impairs lus correctement, est excellente pour les deux échelles ($r = .96$ et $r = .90$, pour les mots et pseudo-mots respectivement). Pour la troisième épreuve, l'élève doit lire, à voix haute et en quatre minutes, un texte narratif (308 mots, voir appendice G). Il doit ensuite répondre oralement à des questions de

repérage d'informations ou d'inférences simples. Ses réponses sont notées et codées comme bonnes (1), partiellement bonnes (0,5) ou erronées (0). Le score de compréhension est égal au nombre de bonnes réponses. Le pourcentage d'accord interjuges, basé sur les réponses de 30% des élèves, varie, selon la question, entre 88,1% et 100%. L'alpha de Cronbach indique que la cohérence interne du score de compréhension est acceptable, $\alpha = .65$.

Suivant Tan et Nicholson (1997), une mesure de rappel des idées principales est également recueillie. Lors de cette quatrième épreuve, l'élève doit expliquer à l'assistant de quoi parle le texte («Si tu devais retourner en classe et expliquer à ton enseignant ce que le texte raconte, qu'est-ce que tu lui dirais?»). Au besoin, l'élève est incité à élaborer («Qu'est-ce qui arrive au début de l'histoire? Et ensuite?», etc.). Le score de rappel correspond au nombre d'idées principales du texte mentionnées par l'élève lors du rappel (voir appendice G). La capacité de l'élève à identifier et à se remémorer les idées principales du texte est généralement considérée comme un bon indice de compréhension chez les lecteurs qui ont maîtrisé les rudiments de la lecture (Kintsch et van Dijk, 1978; van den Broek, Tzeng, Ridsen, Trabasso et Basche, 2001).

Finalement, la lecture du texte à voix haute par l'élève a permis de calculer un score de fluidité correspondant au nombre de mots lus correctement à la minute. Comme pour l'épreuve au post-test à la fin de la première année, les deux scores de fluidité (liste de mots et texte) sont très fortement corrélés ($r = .90$). Seul le score de fluidité calculé à partir de la lecture du texte est utilisé dans les analyses.

Questionnaire sur les pratiques d'enseignement de la lecture

Au moment du post-test et au suivi, les enseignants de première et de deuxième années ont complété un questionnaire sur leurs pratiques d'enseignement de la lecture (voir appendice H). Les questions portent sur le matériel utilisé pour enseigner la lecture ainsi que sur les stratégies de reconnaissance de mots et de compréhension présentées aux élèves. D'autres questions concernent le recours à des types non conventionnels d'activités (c'est-à-dire autres que l'enseignement magistral et le travail individuel) ainsi que l'utilisation des services d'orthopédagogie. Un format de réponse ouvert a été utilisé pour la plupart des questions. La qualité des réponses (p. ex. : clarté, niveau de détails) s'est avérée très variable d'un enseignant à l'autre. Seule l'information utilisable et en apparence fiable est présentée dans les analyses.

2.4 Procédure

Sept assistantes de recherche, dont une coordonnatrice, ont participé à la collecte des données décrites dans le présent mémoire. L'auteure du mémoire faisait partie de cette équipe. Trois assistantes étaient étudiantes à la maîtrise en sciences de l'éducation. Les quatre autres étudiaient au doctorat en psychologie. Chaque classe participante a été assignée à une assistante et cette dernière a réalisé toutes les opérations de recherche pour cette classe. Elle a donc pu ainsi se familiariser avec l'enseignant et les élèves. L'équipe de recherche s'est rencontrée chaque semaine pendant toute la durée de l'intervention en première année, soit d'octobre 2005 à avril 2006. Ces rencontres ont permis de résoudre les problèmes d'implantation des activités d'*Apprendre à lire à deux* et de maintenir l'uniformité des procédures d'évaluation. Le chercheur principal et la coordonnatrice se sont chargés de

l'animation des réunions, de la formation et de la supervision des assistantes. La collecte de données au suivi a été réalisée par sept assistantes de recherche. Quatre d'entre elles faisaient partie de l'équipe originale, incluant l'auteure du mémoire qui a coordonné ce volet de la collecte de données. L'équipe responsable du suivi était formée de deux étudiantes à la maîtrise en éducation. Les cinq autres étaient étudiantes au doctorat en psychologie.

Au début de l'étude, les enseignants de la condition intervention ont été libérés une demi-journée en octobre 2005 afin de recevoir une formation sur les activités, ainsi que le matériel nécessaire à l'implantation des activités. Cette formation a été offerte par le chercheur principal ou par la coordonnatrice du projet. Lorsque cela s'est avéré possible, l'assistante de recherche assignée à la classe a aussi assisté à la formation. Par la suite, l'assistante était disponible pour soutenir l'enseignant dans son implantation des activités de tutorat par les pairs. Pour leur part, les enseignants de la condition contrôle ont reçu la formation et le matériel à la fin de l'année scolaire, en juin 2006.

Toutes les évaluations ont été réalisées en individuel, dans un local calme à proximité de la classe. Les pré-tests (dénomination rapide des lettres, fluidité en lecture de sons et de mots) ont été réalisés au début d'octobre 2005, avant le début de l'implantation des activités de tutorat par les pairs. Le post-test (évaluation complète des habiletés en lecture en première année) a été réalisé en avril 2006. Des évaluations hebdomadaires des progrès des élèves en lecture ont aussi eu lieu pendant toute la durée de la période d'intervention, soit d'octobre 2005 à mars 2006. Les résultats de ces évaluations ne sont pas présentés dans ce mémoire.

Le suivi a eu lieu en avril 2007, alors que les élèves étaient à la fin de la deuxième année du primaire, un an après que les activités d'*Apprendre à lire à deux* aient été discontinuées. L'évaluation a été réalisée en individuel, à l'école, dans un local à proximité de la classe.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

L'objectif de cette étude est de déterminer si les gains réalisés dans le cadre de l'intervention offerte en première année se maintiennent, s'accroissent ou s'estompent au cours de l'année suivante. En plus d'examiner les moyennes des élèves des conditions contrôle et intervention, nous réalisons deux séries d'analyses : des analyses inférentielles et des analyses descriptives. Étant donné les différences détectées entre les élèves des deux conditions au pré-test (voir tableau 2.1), toutes ces analyses sont réalisées en incluant, comme contrôle statistique, le score de dénomination rapide des lettres au pré-test. Également, puisque nous avons formulé l'hypothèse que le maintien des gains pouvait être lié au niveau d'habileté initial, le statut de l'élève (faible ou moyen) est considéré dans toutes les analyses.

Une approche analytique de type multi-niveaux est utilisée pour les analyses inférentielles puisque les données individuelles sont regroupées par classe et, en particulier, que ce sont des classes entières, plutôt que des élèves pris individuellement, qui ont participé (ou non) à l'intervention. Plus généralement, cette approche analytique ne présume pas d'une indépendance statistique des données. Elle tient plutôt compte du fait que les élèves d'une même classe sont susceptibles de se ressembler sur le plan des habiletés en lecture (et de se distinguer des élèves des autres classes) parce qu'ils proviennent d'un même bassin de population, parce qu'ils ont un vécu scolaire commun et parce qu'ils partagent le même enseignant au moment de l'intervention.

Les analyses inférentielles multi-niveaux ont été réalisées à l'aide du logiciel *Hierarchical Linear Modelling* (HLM; Raudenbush et Bryk, 2002). Plus spécifiquement, un modèle à deux niveaux est utilisé: l'élève (niveau un) est considéré comme niché dans la classe (niveau deux) (p. ex. : Jackson, Larzelere, St-Clair, Corr, Fichter et Egertson, 2006). Les variables dépendantes (c'est-à-dire les scores au test de compréhension de texte à la fin de la deuxième année) et les mesures au pré-test (dénomination rapide des lettres, statut initial de l'élève) sont considérées comme des caractéristiques individuelles, c'est-à-dire des variables de niveau un. La condition expérimentale (contrôle vs. *Apprendre à lire à deux*) est considérée comme une caractéristique de la classe, c'est-à-dire une variable de niveau deux. La présence d'interaction entre le statut de l'élève au pré-test (niveau un) et la condition expérimentale (niveau deux) a été examinée en créant une variable de niveau un correspondant au produit arithmétique des valeurs aux variables de statut et de condition. Cette procédure est analogue à celle utilisée avec la régression multiple (cf. Cohen et Cohen, 1983). L'inclusion d'une variable représentant les interactions permet ici de déterminer si l'efficacité de l'intervention varie en fonction du statut de l'élève (p. ex. : si l'intervention est plus efficace pour les élèves faibles que pour les élèves moyens).

Les analyses descriptives reposent sur un examen des tailles d'effet. Puisque la condition expérimentale est une variable de deuxième niveau (c'est-à-dire de classe), ce calcul a été réalisé en considérant les moyennes de classe plutôt que les résultats individuels des élèves, après avoir contrôlé les différences initiales à la mesure de dénomination rapide des lettres (cf. Raudenbush, 1997). La taille d'effet permet de quantifier l'amplitude de l'écart entre la condition intervention et la condition contrôle au post-test et au suivi, et, par extension, l'efficacité de l'intervention à ces deux moments.

3.1 Scores aux épreuves de lecture au post-test et au suivi

Le tableau 3.1 présente les moyennes et les écarts-type des scores des élèves faibles et moyens des deux conditions à l'évaluation en post-test, à la fin de la première année. À noter que les élèves faibles et moyens de la condition intervention obtiennent généralement de meilleurs scores que leurs vis-à-vis de la condition contrôle. La seule exception concerne la compréhension des élèves faibles qui ne semble pas meilleure dans une condition que dans l'autre. À noter que ces résultats individuels bruts ne tiennent pas compte de la différence initiale entre les élèves des deux conditions et qu'ils peuvent, par conséquent, être trompeurs.

Tableau 3.1

Habilités en lecture au post-test (fin de la première année)			
Variable	Habilités en lecture	Condition	
		Contrôle (n=78)	Apprendre à lire à deux (n=135)
Décodage (moyenne et écart-type)	Faible	7,3 (7,5)	11,3 (7,8)
	Moyen	14,3 (9,6)	20,0 (8,8)
Fluidité de lecture (moyenne et écart-type)	Faible	21,4 (18,3)	27,9 (18,1)
	Moyen	31,9 (21,1)	48,8 (22,5)
Compréhension de texte (moyenne et écart-type)	Faible	1,6 (1,6)	1,9 (1,6)
	Moyen	2,2 (1,5)	3,3 (1,4)

Le tableau 3.2 présente les moyennes et les écarts-type des scores des élèves faibles et moyens des deux conditions au suivi, à la fin de la deuxième année. À noter ici que l'avantage des élèves du groupe intervention semble s'être estompé, même s'il est encore visible aux épreuves de décodage et de fluidité. Encore une fois, les résultats ne tiennent pas compte des différences initiales entre les élèves des deux conditions.

Tableau 3.2

		Habilités en lecture au suivi (fin de la deuxième année)	
		Condition	
Variable	Habilités en lecture	Contrôle	Apprendre à lire
		(n=68)	à deux (n=128)
Décodage (moyenne et écart-type)	Faible	20,2 (9,8)	23,7 (8,0)
	Moyen	26,1 (8,4)	28,5 (8,0)
Fluidité de lecture (moyenne et écart-type)	Faible	57,8 (33,4)	64,9 (24,8)
	Moyen	71,2 (25,9)	80,0 (30,3)
Compréhension de texte (moyenne et écart-type)	Faible	4,6 (2,2)	4,5 (2,6)
	Moyen	5,6 (2,4)	5,9 (2,2)
Rappel du texte (moyenne et écart-type)	Faible	3,2 (1,9)	3,1 (1,8)
	Moyen	4,0 (1,7)	3,9 (1,8)

3.2 Analyses inférentielles au post-test et au suivi

Les analyses multi-niveaux sont réalisées séparément pour les données au post-test et pour les données au suivi. Tel que mentionné précédemment, le score de dénomination rapide des lettres est inclus comme contrôle statistique dans toutes ces analyses.

Les analyses réalisées au post-test indiquent un effet direct (sans interaction) de l'intervention sur les habiletés de décodage, $t = 2,06$, d.l.=29, $p < .05$. En comparaison avec leur vis-à-vis de la condition contrôle, les élèves faibles et moyens décodent mieux. L'absence d'effet d'interaction indique que, pour cette variable, l'intervention n'a pas eu un effet plus marqué pour les élèves faibles que pour les élèves moyens. Un effet d'interaction significatif ou marginalement significatif a par contre été détecté pour la fluidité, $t = 2,18$, d.l. = 207, $p < .05$, et pour la compréhension, $t = 1,79$, d.l. = 207, $p = .07$. Pour ces deux variables, l'effet de l'intervention s'est avéré plus marqué pour les élèves moyens que pour les élèves faibles.

Les analyses réalisées au suivi confirment que plusieurs différences en faveur des élèves de la condition intervention ne sont plus statistiquement significatives à ce moment. Au suivi, les élèves de la condition contrôle ne diffèrent plus des élèves de la condition intervention sur le plan de la fluidité, $t = 0,74$, d.l.=29, n.s., et de la compréhension de texte, $t = -0,68$, d.l.=29, n.s. Les élèves des deux conditions obtiennent aussi des résultats similaires à la mesure de rappel, $t = -0,77$, d.l.=29, n.s., complétée seulement au suivi. En fait, la seule différence détectable concerne le décodage. Au suivi, les élèves de la condition intervention décodent toujours mieux que leurs vis-à-vis de la condition contrôle. La différence n'est cependant que

marginalement significative, $t = 1,75$, d.l.=29, $p = 0,09$. Aucun effet d'interaction impliquant le statut initial ne s'est avéré significatif au suivi.

3.3 Analyses descriptives

L'examen des tailles d'effet (tableau 3.3) permet de comparer directement les effets de l'intervention au post-test et au suivi. Pour ce qui est du décodage, les effets de l'intervention semblent s'être moins estompés pour les élèves faibles (.50 au suivi contre .58 au post-test) que pour les élèves moyens (.24 au suivi contre .59 au post-test). Pour ce qui est de la fluidité, l'effet de l'intervention s'est clairement estompé, autant pour les élèves faibles (.12 au suivi contre .26 au post-test) que pour les élèves moyens (.38 au suivi contre .93 au post-test). Notons néanmoins que les tailles d'effet pour la fluidité demeurent d'une amplitude substantielle, en particulier pour les élèves moyens. Pour ce qui est de la compréhension de texte, les effets de l'intervention se sont considérablement estompés pour les élèves moyens (.17 au suivi contre 1.25 au post-test). Pour ce qui est des élèves faibles, rappelons que l'intervention n'avait pas eu d'effet détectable (significatif) sur leur compréhension au post-test. Ces effets ne se sont pas accentués avec le temps (-.28 au suivi contre .18 au post-test). En fait, la taille d'effet est négative au suivi, ce qui laisse entendre que l'intervention s'est ultimement avérée nuisible pour ce groupe d'élèves. Notons cependant que les analyses multi-niveaux et que les résultats bruts suggèrent que les élèves faibles des deux conditions sont, en fait, similaires au suivi. Finalement, les tailles d'effet sont aussi négatives pour la mesure de rappel complétée seulement au suivi (-.12 et -.21 pour les élèves faibles et moyens respectivement). Cependant, encore une fois, les analyses multi-niveaux et les résultats bruts suggèrent plutôt que les élèves des deux conditions sont équivalents à cette mesure.

Tableau 3.3

Tailles d'effet au post-test et au suivi, selon les épreuves et le niveau initial d'habileté en lecture

	Niveau d'habileté en lecture	
	Faible	Moyen
Décodage		
Post-test	.58	.59
Suivi	.50	.24
Fluidité		
Post-test	.26	.93
Suivi	.12	.38
Compréhension de texte		
Post-test	.18	1.25
Suivi	-.28	.17
Rappel		
Suivi	-.12	-.21

3.4 Pratiques d'enseignement de la lecture

Les résultats des élèves aux épreuves en lecture sont mis en contexte en considérant les pratiques régulières d'enseignement (autres que l'intervention) dans les classes des deux conditions, en première année et en deuxième année. Rappelons que les activités d'intervention n'occupaient qu'une fraction du temps consacré à l'enseignement de la lecture en classe.

Le tableau 3.4 présente les informations utilisables du questionnaire sur les pratiques d'enseignement en première année, c'est-à-dire le nombre d'heures consacrées à

l'enseignement de la lecture, le type de matériel utilisé, la fréquence d'enseignement du décodage et le nombre d'heures d'orthopédagogie dont bénéficiaient les élèves.

Les scores continus ont été comparés à l'aide de tests *t*. Le khi-carré a été utilisé pour les variables catégorielles lorsque le nombre de répondants inscrits par cellule était suffisant. Aucune différence significative n'a été détectée entre les classes des deux conditions sur le plan des pratiques d'enseignement de la lecture. Les résultats à ces tests suggèrent donc que les classes des deux conditions ne se distinguent que par la présence de l'intervention expérimentale. Même si un examen des données descriptives présenté dans le tableau suggère certaines différences (p. ex. : sur le plan de l'utilisation de la littérature jeunesse), il faut souligner que le nombre de répondants par cellule sont petits et que les questions n'ont possiblement pas été interprétées d'une manière uniforme par tous les enseignants. Il est donc raisonnable de considérer que les différences détectées au post-test entre les élèves des deux conditions soient attribuables à l'intervention.

Tableau 3.4

Pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants de première année									
Variable	Intervention			Contrôle			<i>t</i>	d.l.	χ^2
	M	e.t.	%(n)	M	e.t.	%(n)			
Temps (heures/sem) consacré à la lecture	8,1	3,0		6,9	3,5		0,94	28	
Matériel									
Approuvé			95 (19)			60 (6)			-
Maison			15 (3)			40 (4)			-
Phonique			75 (15)			40 (4)			2,17
Littérature jeunesse			15 (3)			50 (5)			2,58
Enseignement du décodage									
Jamais/occasionnellement			28 (5)			0 (0)			-
Fréquemment			61 (11)			56 (5)			
Tous les jours			11 (2)			44 (4)			
Temps (heures/sem) d'orthopédagogie ^a	1,9	1,4		1,9	0,9		0,04	24	

Note. a = pour l'ensemble des élèves de la classe.

Le tableau 3.5 présente les informations utilisables du questionnaire sur les pratiques d'enseignement en deuxième année. Il s'agit encore une fois du nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la lecture, du type de matériel utilisé, de la fréquence

d'enseignement du décodage et du nombre d'heures d'orthopédagogie offertes aux élèves. Les données descriptives et les tests statistiques (test *t* et khi-carré) ne suggèrent pas de différence entre les classes ayant accueilli, en deuxième année, les élèves des deux conditions. Ceci implique que les différences et similitudes observées au suivi chez les élèves des deux conditions peuvent être mises en lien, sans ambiguïté, avec l'intervention en première année.

Tableau 3.5

Pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants de deuxième année

Variable	Intervention			Contrôle			<i>t</i>	d.l.	χ^2
	M	e.t.	%(n)	M	e.t.	%(n)			
Temps (heures/sem) consacré à la lecture	5,2	2,3		5,4	2,8		0,23	46	
Matériel									
Approuvé			97 (32)			94 (15)			-
Maison			27 (9)			25 (4)			0,03
Phonique			18 (6)			19 (3)			0,00
Littérature jeunesse			30 (10)			25 (4)			0,15
Enseignement du décodage									
Jamais/occasion- nellement			49 (16)			63 (10)			0,86
Fréquemment			33 (11)			25 (4)			
Tous les jours			18 (6)			12 (2)			
Temps (heures/sem) d'orthopéda- gogie ^a	2,2	1,3		2,8	1,2		1,59	46	

CHAPITRE IV

DISCUSSION

L'objectif de cette recherche était de déterminer si un programme implanté tôt au cours du cheminement scolaire, soit en première année du primaire, exerce un effet préventif. En particulier, nous voulions déterminer si le programme a des effets positifs soutenus qui perdurent après son interruption, laissant entendre que les élèves participants sont enlignés sur une trajectoire de réussite en lecture. Trois scénarios ont été envisagés : une disparition, un maintien ou une accentuation des effets de l'intervention. Seuls les deux derniers scénarios (le maintien ou l'accentuation) sont compatibles avec l'idée d'un effet préventif de l'intervention. Le premier scénario, une disparition des effets de l'intervention entre la discontinuation du programme et le suivi, indiquerait plutôt que le programme n'a pas d'effet préventif. Nous avons avancé l'hypothèse que si ce scénario se manifestait, il était plus probable que ce soit pour les élèves les plus vulnérables, c'est-à-dire les élèves initialement plus faibles en lecture.

De manière générale, les effets de l'intervention se sont estompés au point de ne plus être détectables au suivi. C'est en particulier le cas pour ce qui est habituellement considéré comme l'indice le plus valide de réussite en lecture, c'est-à-dire la compréhension. En effet, autant les analyses inférentielles que descriptives indiquent que les effets de l'intervention n'étaient plus visibles à la plupart des mesures recueillies au suivi. À ce moment, les habiletés en lecture des élèves des deux conditions sont devenues généralement similaires. Deux explications peuvent être avancées pour comprendre ce patron de résultats. Tout d'abord, il est possible, pour diverses raisons, que les élèves de la condition contrôle aient, au cours de leur

deuxième année, rattrapés leurs vis-à-vis de la condition intervention. De manière alternative, il se peut que les élèves de la condition intervention aient perdu leur avance et soient revenus au niveau des élèves de la condition contrôle. En l'absence de normes pour les instruments de mesure, il s'avère impossible de trancher entre ces deux explications. La deuxième explication apparaît cependant plus probable puisque les résultats des élèves sont généralement faibles au suivi dans les deux conditions, particulièrement (mais pas exclusivement) à l'épreuve de rappel. La faiblesse des résultats pour les élèves de la condition intervention nous apparaît d'autant plus étonnante que plusieurs enseignants se sont dits emballés par les habiletés en lecture de ces élèves au début de la deuxième année. Dans cette perspective, nous pouvons penser que le programme régulier d'enseignement ne répond pas aux besoins des élèves de milieu défavorisé et qu'une intervention préventive en première année n'est pas suffisante pour corriger ce problème. Nous pouvons aussi penser à un effet de compensation : sachant que les élèves de la condition intervention arrivaient avec de bonnes habiletés en lecture, les enseignantes de deuxième année ont peut-être négligé l'enseignement de la lecture au profit de celui des autres matières, notamment les mathématiques. Malheureusement, les réponses au questionnaire sur les pratiques d'enseignement de la lecture en deuxième année ne se sont pas avérées suffisamment précises pour détecter un éventuel effet de compensation.

Il est important de mentionner une exception au patron de résultats décrit ci-dessus : au suivi, les élèves de la condition intervention décodaient toujours mieux que leurs vis-à-vis de la condition contrôle. En fait, contrairement à l'hypothèse selon laquelle les acquis s'estomperaient de façon plus marquée chez les élèves les plus vulnérables, le maintien des acquis sur le plan du décodage est particulièrement évident pour les élèves initialement faibles. En ce sens, le programme a un effet préventif, mais seulement pour les problèmes de décodage des élèves les plus faibles. Comment expliquer ce résultat? Il faut noter qu'en raison du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et de la nature du matériel d'enseignement approuvé

(p. ex. : *Astuce et compagnie*; Carrières et Dupont, 2000), les élèves de la condition intervention sont probablement les seuls à avoir été exposés à un enseignement systématique du décodage. Les résultats de plusieurs études suggèrent que ce type d'enseignement est le seul qui permette aux élèves faibles d'apprendre à décoder correctement (p. ex. : Torgesen *et al*, 1999; Vasady, Sanders et Peyton, 2006). Même si les gains réalisés dans le cadre du programme se sont en partie estompés, les élèves faibles de la condition intervention étaient, au suivi, encore meilleurs que leur vis-à-vis de la condition contrôle. En effet, les élèves de la condition contrôle continuent à être très faibles sur le plan du décodage, probablement parce que cette habileté ne leur a pas été enseignée de manière suffisamment systématique. Par contraste, les élèves moyens sont peut-être davantage en mesure d'apprendre à décoder de manière autonome avant la fin de la deuxième année, qu'ils soient exposés ou non à des activités d'enseignement systématique de cette habileté. Bien entendu, cette explication des facteurs responsables du maintien des acquis sur le plan du décodage relève de la spéculation. Il est néanmoins intrigant de noter que c'est sur le plan des habiletés de décodage des élèves faibles que des effets soutenus d'interventions précoces sont le plus souvent observés (Ball, 1997; Byrne et Fielding-Barnsley, 1993; Fuchs, Fuchs, Thompson, Al Otaiba, Yen, Yang, Braun et O'Connor, 2001; Vasady, Sanders et Peyton, 2006).

Globalement, nos résultats indiquent donc un maintien des acquis en ce qui concerne le décodage, mais pas en ce qui concerne la fluidité et la compréhension. Quelles sont les implications générales de ces résultats pour l'enseignement de la lecture en milieu défavorisé? Selon nous, ces résultats suggèrent qu'il est important de miser sur un enseignement systématique du décodage et de ses prérequis tôt au cours du cheminement scolaire. Ceci pourrait permettre aux enseignants de consacrer plus de temps, par la suite, à la pratique de la fluidité en lecture et à un enseignement systématique des connaissances et des stratégies requises pour la compréhension. De ce point de vue, un enseignement systématique et précoce du décodage est essentiel,

mais il n'est pas suffisant. L'enrichissement de l'enseignement doit se poursuivre après la première année et viser des habiletés de lecture plus avancées. Parmi les habiletés pertinentes, mentionnons la fluidité en lecture, le vocabulaire, les stratégies de compréhension (p. ex. : trouver l'idée principale des paragraphes) et l'identification du schème du texte (voir Dion, Roux, Lemire-Théberge, Guay, Bergeron et Brodeur, accepté).

Même si elle n'a pas été testée de manière satisfaisante, l'idée selon laquelle la réussite en lecture des élèves de milieu défavorisé requiert un enrichissement continu de l'enseignement (plutôt qu'une approche uniquement préventive) n'est pas nouvelle. Pour prendre un exemple connu, le programme multimodal *Success for All* mise sur l'intervention au préscolaire et au premier cycle du primaire, mais prévoit des activités d'enrichissement jusqu'à la fin du primaire (Madden *et al.*, 1993). Greenwood et les membres de son équipe (1989, 1993) ont aussi implanté des activités d'enrichissement en lecture, en écriture et en mathématiques de la première à la quatrième année. Ils ont obtenu de bons effets sur la réussite scolaire des élèves de milieu très défavorisé de leur échantillon. L'idée d'offrir continuellement un enseignement enrichi apparaît particulièrement pertinente pour les élèves de milieu défavorisé qui ne reçoivent pas nécessairement un soutien suffisant en lecture à la maison. Pour ces élèves, l'enseignement offert en classe est apparemment déterminant.

Dans un autre ordre d'idées, cette étude comporte des forces et des limites. Pour ce qui est des forces, l'étude repose premièrement sur un schème randomisé, ce qui facilite grandement l'étude de l'efficacité d'interventions pédagogiques. L'assignation aléatoire des enseignants et des élèves aux conditions réduit le risque que des facteurs confondants (p. ex. : le fait que les enseignants de la condition intervention soient plus motivés que leurs vis-à-vis de la condition contrôle) biaisent les résultats et donnent l'impression que l'intervention testée est efficace alors qu'elle

ne l'est pas. De plus, un suivi d'une durée non négligeable a été réalisé et le taux de rétention des élèves dans l'étude s'est avéré excellent, en particulier pour un échantillon de milieu défavorisé où le taux de mobilité des familles est typiquement élevé.

Évidemment, l'étude n'est pas sans limite. Malgré le soin accordé au pairage des écoles lors de l'assignation aléatoire aux conditions, les élèves de la condition intervention se sont avérés initialement plus forts que les élèves de la condition contrôle au moment du pré-test. La présence de cette différence initiale s'explique par le fait que nous avons dû appairer les écoles sur la base de statistiques socio-économiques et de proximité géographique plutôt qu'en considérant les habiletés en lecture des élèves de notre échantillon (ces habiletés ont été évaluées après l'assignation aux conditions). Le contrôle statistique des différences initiales entre les élèves des deux conditions peut atténuer l'influence de ces différences. Ce contrôle ne peut cependant garantir que les résultats des analyses statistiques sont les mêmes que si les élèves des deux conditions avaient été identiques au départ (Shadish, Cook et Campbell, 2002). Notons aussi, parmi les limites, que les habiletés en lecture des élèves ont été évaluées à l'aide d'instruments qui en sont à leurs premiers stades de développement. Nous avons dû utiliser ces instruments, faute d'options. À notre connaissance, il n'existe pas d'instrument validé et standardisé pour évaluer les habiletés en lecture des élèves francophones. Cette lacune sur le plan de l'instrumentation est particulièrement problématique en ce qui concerne la compréhension, une habileté difficile à opérationnaliser et, par le fait même, à évaluer.

Tel que mentionné précédemment, les résultats de la présente étude soulèvent des doutes quant à l'efficacité d'une approche misant exclusivement sur la prévention. Il encourage en fait un enrichissement continu des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé. Cette idée pourrait être davantage étudiée empiriquement en incluant,

dans les échantillons, des élèves de milieu plus favorisé. Il serait ainsi possible de déterminer si les effets d'une intervention précoce se maintiennent davantage en milieu favorisé qu'en milieu défavorisé. Aussi, il serait pertinent d'inclure d'autres moments d'évaluation en deuxième année, par exemple en début d'année ou en décembre. Ceci permettrait de voir comment et à partir de quel moment les effets de l'intervention commencent à s'estomper. Finalement, et surtout, nous pourrions examiner les facteurs pédagogiques influençant le maintien des effets dans le temps en offrant à certains élèves un enseignement enrichi en deuxième année.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était de mesurer, à partir d'un schème expérimental, les effets soutenus d'un programme de prévention des difficultés en lecture. Ce programme, *Apprendre à lire à deux*, misait sur un enseignement explicite des habiletés de base en lecture et permettait aux élèves de mettre immédiatement en application ces habiletés dans un contexte signifiant.

Les résultats de cette recherche démontrent que l'intervention précoce en milieu défavorisé est nécessaire. En effet, à la fin de la première année, les élèves qui ont bénéficié de l'intervention affichaient de meilleurs scores aux différentes sous-épreuves de l'évaluation en lecture. Cependant, l'analyse des résultats au suivi suggère que ces gains n'ont pas été suffisants pour enligner les élèves sur une trajectoire de réussite à tous les indicateurs en lecture. Si les gains se sont avérés durables en ce qui concerne le décodage, ça n'a pas été le cas en ce qui concerne la compréhension. Il apparaît donc stratégique de miser sur un enrichissement continu des pratiques d'enseignement de la lecture plutôt que sur une approche strictement préventive.

Par ailleurs, les résultats sur l'efficacité immédiate du programme, c'est-à-dire à la fin de la première année, confirment la pertinence d'un enseignement explicite des habiletés de base en lecture, à tout le moins en ce qui concerne les élèves de milieu défavorisé. Nous considérons important de noter que les résultats mitigés observés au suivi ne discréditent pas le programme. Ce dernier ciblait en priorité les habiletés de base en lecture et c'est dans ce domaine que ses effets se sont avérés les plus durables. C'est peut-être parce que le programme ne comportait pas d'activité d'enseignement explicite de la compréhension que les élèves les plus faibles n'ont

pas progressé en compréhension et que les progrès des élèves moyens se sont avérés transitoires.

Les résultats de l'étude soulèvent également des doutes quant à la pertinence de l'approche axée sur le sens préconisée par le MELS. Il nous est apparu clairement que les enseignants appréciaient l'intervention et reconnaissaient sa pertinence. D'ailleurs, le simple fait que cette étude ait pu être réalisée témoigne de l'intérêt des enseignants oeuvrant en milieu défavorisé pour une alternative à l'approche préconisée par les décideurs publics. Il est donc crucial de poursuivre les travaux afin d'enrichir l'enseignement de la lecture offert aux élèves des différents niveaux scolaires.

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, [nom de l'enseignante] va utiliser de nouvelles activités pour enseigner la lecture cette année dans sa classe. Tous les élèves de la classe vont participer à ces activités.

L'équipe de l'Université du Québec à Montréal veut déterminer à quel point ces activités facilitent l'apprentissage de la lecture. 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, [nom de l'assistante] va évaluer la connaissance des lettres chez votre enfant. Parmi les enfants évalués, quelques uns seront retenus et leurs progrès en lecture seront évalués à toutes les semaines jusqu'en avril. Toutes ces évaluations seront réalisées par [prénom de l'assistante] à un moment convenu avec [nom de l'enseignante] pour ne pas déranger votre enfant et le reste de la classe. Une évaluation plus complète des habiletés en lecture sera également réalisée à la fin de l'année par [prénom de l'assistante]. Des membres de l'équipe iront aussi observer à l'occasion en classe en prenant bien soin de ne pas déranger.

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 vôtre si vous acceptez qu'il participe. Pour nous communiquer votre décision, utilisez le coupon-réponse à la page suivante. 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.

En terminant, nous souhaitons évaluer à nouveau les habiletés en lecture des enfants participants à la fin de la deuxième année du primaire pour voir s'ils ont continué à faire de bons progrès. Comme il est possible que vous déménagiez et que votre enfant change d'école, nous vous demandons de nous donner le nom et le numéro de téléphone d'un parent ou d'un ami qui pourra, au besoin, nous aider à vous rejoindre.

En vous remerciant,
Catherine Roux
Coordonnatrice
Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal
(514) 571-5420
roux.catherine@courrier.uqam.ca

Coupon-réponse

Veillez cocher un des choix suivants :

OUI, j'accepte que mon enfant,
_____, (nom de votre enfant)
participe aux évaluations. Je comprends que cette participation est volontaire et qu'elle peut
être interrompue en tout temps.

NON, je n'accepte pas que mon enfant participe aux évaluations.

Signature du parent ou tuteur

Si vous acceptez que votre enfant soit évalué :

Votre nom (en lettres moulées) _____ et votre numéro de
téléphone à la maison _____

Le nom d'un parent ou d'un ami (en lettres moulées) _____ et un numéro
de téléphone où nous pouvons le joindre _____

Note : votre parent ou ami ne sera contacté que si votre enfant a changé d'école et que nous
ne sommes pas capables de vous joindre au numéro à domicile que vous nous avez donné.

Pour votre information, l'équipe de recherche de l'Université du Québec à Montréal est
dirigé par Éric Dion, professeur-chercheur au Département d'éducation et formation
spécialisées. Si vous avez des questions, vous pouvez le joindre directement au (514) 987-
3000, poste 4970 ou à l'adresse dion.e@uqam.ca.

Vous pouvez également appeler le Service de la recherche et de la création de l'UQAM
(514) 987-7060 si vous désirez formuler une plainte, ou encore si vous avez des questions
d'ordre général sur ce qu'implique le consentement à participer à une étude ou sur vos droits
en tant que participant. En cas de besoin, vous pouvez rejoindre ce service par écrit à
l'adresse suivante : Service de la recherche et de la création, local D-3600, UQAM, Case
postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal, Qc, H3C 3P8.

LETTRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS

[en-tête UQAM]

[date]

Objet : Consentement de l'enseignant à la participation au projet de recherche sur le tutorat par les pairs en lecture en première année.

Madame, Monsieur,

Je vous ai déjà exposé les termes de votre participation à la recherche et vous m'avez déjà signifié verbalement votre consentement. Je suis tenu par le Service de la recherche de mon institution d'obtenir votre consentement écrit. Pour vous resituer :

J'ai sollicité votre participation à un projet sur l'enrichissement de l'enseignement de la lecture en première année. Puisqu'il s'agit d'une étude expérimentale, vous avez consenti verbalement à être assigné à une des conditions suivantes : contrôle (évaluations seulement) et tutorat par les pairs (*Apprendre à lire à deux*).

Les évaluations sont les mêmes dans toutes les conditions. L'assistante de recherche assignée à votre classe sélectionnera sept de vos élèves et évaluera les habiletés en lecture de ces élèves chaque semaine d'octobre à avril. Des observations seront aussi réalisées en classe à l'occasion. Finalement, l'assistante réalisera une évaluation formelle des habiletés en lecture des élèves vers la fin de l'année, probablement en mai. L'assistante se chargera de toutes ces évaluations et les réalisera à des moments convenus avec vous.

Si vous avez été sélectionné pour la condition tutorat par les pairs, nous vous libérerons une demi-journée pour vous former et vous offrirons tout le matériel pour réaliser les activités d'*Apprendre à lire à deux*. L'assistante de recherche sera disponible pour vous aider à implanter ces activités qui visent la pratique des habiletés de base en lecture.

Si vous avez été sélectionné pour la condition contrôle (évaluations seulement), nous allons vous libérer à la fin de l'année et vous offrir toute la formation et le matériel que nous avons offert à vos collègues des deux autres conditions, en autant bien entendu que vous n'ayez pas décidé d'interrompre votre participation en cours d'année.

La participation à cette étude n'implique pas de risque connu. Les inconvénients possibles sont le temps requis pour maîtriser les nouvelles stratégies, les dérangements mineurs occasionnés par les évaluations des habiletés des élèves en lecture et la présence occasionnelle d'assistants de recherche en classe. Les bénéfices sont cependant susceptibles

de compenser pour les inconvénients. Les stratégies proposées dans le cadre de ce projet ont le potentiel d'aider plusieurs élèves à apprendre à lire plus rapidement.

Pour votre information, la réalisation du projet est financée par les Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada. Si vous désirez davantage de renseignements sur le projet, n'hésitez pas à me contacter au (514) 987-3000, poste 4970#. Vous pouvez également appeler le Service de la recherche et de la création de l'UQAM ((514) 987-7060) si vous désirez formuler une plainte, ou encore si vous avez des questions d'ordre général sur ce qu'implique le consentement à participer à une étude ou sur vos droits en tant que participant. En cas de besoin, vous pouvez rejoindre ce service par écrit à l'adresse suivante : Service de la recherche et de la création, local D-3600, UQAM, Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal, Qc, H3C 3P8.

Finalement, il est important de souligner que vous pouvez décider d'interrompre votre participation en tout temps. Veuillez utiliser le coupon-réponse ci-joint pour nous signifier par écrit votre désir de participer à l'étude.

En vous remerciant,

Éric Dion, Ph. D.
 Professeur
 Département d'éducation et de formation spécialisées
 Université du Québec à Montréal
 Case postale 8888, succursale Centre-ville
 Montréal, Qc, H3C 3P8
 (514) 987-3000, poste 4970#
 dion.e@uqam.ca

Formulaire de consentement

Nom : _____
 (en lettres moulées)

J'accepte, par la présente, de participer au projet de recherche sur le tutorat par les pairs en lecture en première année. Je comprends que ma participation est volontaire et que je peux décider de l'interrompre en tout temps.

Signature : _____

Date : _____

APPENDICE B

EXEMPLE DE GRILLE D'ACTIVITÉS

Grille d'activités 27

j o u m c h e f i ☆
 s a c h v é o n o u j
 f o u s u l e j ☆
 r é o n v s c h ☆ i

😊
1 point

Quel est le son ?

m a r c h é	m o u c h
c h o u	f e r a
c h a s s é	m e l o n
v u	f i l é
a l l é	j e

😊
1 point

Dis les sons.
Colle les sons.

Grille d'activités 27

j'ai c'est maison ça aime ☆

pas un de elle est au j'ai

maison ça j'ai c'est ☆ aime

un est elle pas de au

😊
1 point

Lis les mots.

La visite de la mouche

J'ai acheté un chou au marché.
Ça fera une soupe au chou.
C'est ma soupe préférée.
À la maison, j'ai vu une mouche
sur le chou. «Une mouche sur le chou!
Je n'aime pas la soupe à la mouche!»
J'ai chassé la mouche du chou.
Elle est allée sur le melon. «Une mouche sur le
melon! Je n'aime pas le melon à la mouche!»
J'ai chassé la mouche du melon. La mouche
a filé au parc.

😊
1 point

Lis l'histoire.

APPENDICE C

ÉVALUATION : DÉNOMINATION RAPIDE DES LETTRES

Liste de lettres

E
g
K
V
e
R
O
u
q
K
b
Z
K
j
Z
p
X
b
z
j
X
l
C
M
U

d
m
J
d
F
L
a
o
Z
T
U
n
W
l
l
i
w
C
W
v
J
U
C
l
j

y
T
e
n
P
u
x
C
u
N
Y
s
e
t
G
i
Z
S
F
O
v
f
t
k
W

h
z
s
e
t
S
l
x
r
n
i
S
C
B
p
N
L
L
b
R
U
j
X
c
p

APPENDICE D

ÉVALUATION : FLUIDITÉ EN LECTURE DE MOTS

Mots

tourner	figure	enfuir	pompier
autre	feu	bonhomme	dire
four	ami	zèbre	gris
dodo	rat	camp	seul
acheter	bonne	autour	arrêter
vingt	alors	dévoré	frapper
printemps	bracelet	voter	trembler
répéter	montagne	c'est	pêche
fort	poisson	savon	planter
viser	bas	promettre	salut
danser	casserole	biscuit	banane
vider	vitrine	paquet	biscuit
coffre	taxi	brun	semaine
cuit	dessiner	prudent	patte
brosse	portrait	étoile	hâte
calepin	portrait	robinet	préférer
rossignol	berger	traîne	pâque
tremper	rosier	cent	patron
visiter	vœu	tulipe	tomate
gentil	traîner	salon	décoller
ver	étang	manteau	concombre
effacer	joueur	jupon	coin
parade	travail	queue	marche
tremper	beigne	film	triste
pigeon	ensuite	joueur	laine

APPENDICE E

ÉVALUATION : FLUIDITÉ EN LECTURE DE SONS

Sons semaine 2

foss <u>é</u>	haut <u>e</u>	four	pas
aur <u>a</u> s	un <u>s</u>	veau	entra
ton	avis	pi <u>è</u> ce	dé <u>j</u> à
cach <u>é</u>	nager	boss <u>e</u>	gamin
mou <u>e</u>	bleue	foss <u>é</u>	fr <u>è</u> re
queu <u>e</u>	front	ic <u>i</u>	to <u>i</u>
belle	ils	cadre	fil <u>s</u>
fou	gaz	dos	cô <u>t</u> e
é <u>l</u> oi	dur	ravin	lac
pain	cours	for <u>ê</u> t	peine
écri <u>e</u>	rayon	jus	lame
salon	mord	bravo	joli
blanc	dos	main	ami
fè <u>v</u> e	peu	étais	tig <u>r</u> e
ch <u>er</u>	amie	plume	froid
dame	suit	font	cè <u>d</u> re
ru <u>ch</u> e	pi <u>è</u> ce	sang	mardi
pr <u>é</u> s	boule	adore	hom <u>m</u> e
plage	menu	coche	am <u>u</u> se
oui	grand	sel	p <u>è</u> re
ira	finir	carr <u>é</u>	lis <u>s</u> e
t <u>en</u> te	donne	mon	avio <u>n</u>
voic <u>i</u>	peut	mer	riz
corde	gants	pou <u>l</u> e	m <u>è</u> ne
écri <u>s</u>	garde	cô <u>t</u> és	ser <u>r</u> e

APPENDICE F

**ÉVALUATION EN LECTURE À LA FIN DE LA PREMIÈRE
ANNÉE**

Liste de mots

papa	vite	bizarre
os	chaque	type
où	fleur	cri
ami	sauvé	glace
fin	kilo	flaque
mal	brume	cité
feu	idée	grave
garçon	poisson	brin
école	famille	bête
beau	chien	nom
mur	père	boureau
bleu	niveau	doigt
beaucoup	nature	connu
ravi	mouchoir	cire
lire	neige	vrai
jupe	répondre	aucun
vu	boutique	chez
mère	vent	six
bouche	lumière	monter
quoi	murmure	culture
oiseau	route	question
vérité	gravité	mauvais
mouton	porte	façon
île	parmi	ligne
nouveau	chose	

Liste de non-mots

pa	ty	assu
zo	chule	quarmilo
beu	péral	
muc	tufé	
vur	sume	
nalo	delu	
blic	sife	
vru	lèque	
bro	jômil	
vate	infu	
fluc	vuna	
varo	mirou	
bima	difulir	
lume	cimal	
frépi	vubi	
bruc	confluré	
noute	cruve	
nika	toude	
rybo	chane	
tela	jande	
chu	meu	
nyto	tille	
tuval	bante	
rine	péral	
pâne	vutif	



Mon grand frère

Mon grand frère s'appelle Maxime. Il aime la pizza, la couleur rouge et le brocoli. À l'école, il fait le dur. Ses amis l'appellent Max. À la maison, il donne des bisous à maman. Elle l'appelle Maxou chéri.

À l'école, il ne me parle jamais. Il me dit : «Je ne joue pas avec les bébés!». Moi, je sais qu'à la maison, on s'amuse beaucoup ensemble. Nous faisons de la planche à roulettes. Nous jouons au ballon. Je prends son lézard.

Je l'aime mon grand frère, même s'il m'embête un peu à l'école. Aussi, je rigole bien quand maman vient nous chercher à l'école et qu'elle crie : «Maxou chéri !».

Questions et grille de réponse pour la compréhension de texte.

Lecture chronométrée du texte (3 min.). Vous devez lire les questions à haute voix à l'élève.

1. Nomme une chose que le grand frère aime manger.

2. Qu'est-ce que Maxime donne à sa maman?

3. Comment la maman appelle-t-elle Maxime ?

4. À quoi jouent les deux frères à la maison ?

5. Est-ce que le grand frère agit de la même façon à l'école et à la maison ? Explique-moi pourquoi.

6. Pourquoi le petit frère rigole-t-il à la fin de l'histoire?

APPENDICE G

**ÉVALUATION EN LECTURE À LA FIN DE LA DEUXIÈME
ANNÉE**

Liste de mots

↓	chapeau	whisky	perroquet
bon	parler	carton	remplacer
ni	matin	donjon	mystérieux
gros	quartier	moulin	pharmacie
fée	tableau	jumeau	kangourou
kif	voici	lézard	voyageur
rue	kilo	noyau	wallisien
par	sortir	phénix	document
lui	zéro	kayak	tabouret
jeu	demain	requin	grignoter
chat	joli	champion	librairie
qui	wagon	fauteuil	négation
me	couleur	zébré	zigzaguer
se	navire	quelque	souligner
dent	photo	tambour	figuré
car	gâteau	furieux	composé
zone	lapin	bouquet	jalousie
tu	façon	pêcheur	bigoudi
va	bonjour	sommet	questionner
phrase	renard	goûter	châtaignier

Liste de non-mots

↓	chureau	whasko	palliquet
bin	pirner	curtin	ramblicer
na	mufon	danjin	mastanieux
gli	quirtion	mandin	phirbucie
fu	tucleau	jipeau	konbounou
kul	voncé	luzard	voyurain
re	kalu	nuyeu	willosien
pab	sarbir	pharix	dicoment
lun	zina	koyuk	tiponnet
jau	donain	riquan	gragnider
che	juba	chontian	lafrainie
qua	wiran	fandouil	nigarion
mo	candour	zuplé	ziczuguer
so	notibe	quilquo	saubigner
doin	phéré	tambeur	fagulé
cof	gureau	fonieux	campidé
zule	luton	bonchet	jimousie
ti	fuvon	pachour	biganto
vi	bantour	sannet	quasbionner
phrune	riturs	gonter	chîpougner



Le livre disparu

Je m'appelle Sara et j'ai huit ans. Aujourd'hui, je suis très en colère. C'est rare que je me fâche, cela ne m'arrive pas souvent, mais c'est pour une bonne raison. Je vais t'expliquer.

Je suis une passionnée de la nature. J'aime tous les animaux. De la mignonne petite souris au gros éléphant gris, je veux tout connaître sur les espèces. Je lis des tonnes de livres pour en apprendre toujours plus. Mon animal favori est le dauphin.

Mais aujourd'hui, en revenant de l'école, «Malheur!». Mon livre préféré a disparu ! Qui a osé le prendre?

Je demande aux jumelles. Je suis certaine qu'elles l'ont pris pour colorier et découper des images. Elles n'ont

que trois ans, mais elles fouillent partout. Elles me répondent que ce n'est pas elles.

Je demande à mon grand frère. Je suis sûre qu'il l'a caché juste pour m'embêter. Il a treize ans, mais parfois, il est plus «bébé» que moi. Il me dit que ce n'est pas lui.

Je suis rouge comme une tomate. Je vais exploser! Tout le monde le sait : mes livres, c'est sacré! C'est très important! Je veux tous les membres de ma famille dans le salon pour régler ça.

Ma mère arrive dans le salon, étonnée de toute cette action. Mes sœurs et mon frère se défendent : «Ce n'est pas moi!». «Maman, quelqu'un a pris mon livre sur les dauphins!» hurlai-je. Elle me dit, de sa voix douce et calme : «Tu ne te rappelles pas Sara? Je l'avais rangé dans ma chambre pour que personne n'y touche!».

Mes sœurs et mon frère me regardent avec des flèches dans les yeux. «Oups...». Je crois que je leur dois des excuses! J'ai peut-être réagi un peu trop vite...

Questions et grille de réponses pour la compréhension de texte.

Lecture chronométrée du texte (4 min). Vous devez lire les questions à haute voix à l'élève.

* Droit au texte pour les questions, mais pas pour le rappel.

1. Quel est l'animal préféré de Sara ?

2. Au début de l'histoire, pourquoi Sara est-elle fâchée ?

3. Est-ce qu'elle se fâche souvent ? Dis-moi la phrase qui le prouve.

4. Combien y a-t-il d'enfants dans la famille de Sara, incluant Sara ?

5. Dans quelle pièce de la maison Sara réunit-elle les membres de sa famille ?

6. Pourquoi son frère et ses sœurs la regardent avec «des flèches dans les yeux» ?

7. Qui avait pris le livre ? (Pourquoi ?)

Rappel chronométré (2 min.)

«Si en retournant dans ta classe, ton enseignante te demandait de quoi parlait l'histoire, qu'est-ce que tu lui dirais? Je vais te donner deux minutes, essaie de me dire les choses les plus importantes de l'histoire, parle juste de ce qu'il y a dans l'histoire. Tu peux y aller».

Si l'élève ne comprend pas, lui donner une amorce : «L'histoire parlait de ...» S'il bloque, donner des pistes telles que « Qu'est-ce qui arrive au début...au milieu... à la fin ?»

Enregistrez le rappel et notez les points principaux.

*L'élève n'a pas droit au texte.

APPENDICE H

**QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE**

École : _____

Nom de l'enseignante : _____

Bonjour. Voici quelques questions sur vos pratiques enseignantes.

Vos pratiques d'enseignement de la lecture

1. Approximativement, combien de minutes consacrez-vous à l'enseignement de la lecture chaque semaine ?

2. Quel matériel ou collection utilisez-vous pour enseigner la lecture (p. ex. : Raconte-moi les sons, Astuce et compagnie, Lexibul) ?

3. Enseignez-vous le décodage de manière explicite ? Si oui, comment et à quelle fréquence ?

4. Quelles sont les autres stratégies de lecture que vous enseignez à vos élèves (p. ex. : globalisation, utilisation du contexte) ? De quelle manière ?

5. Est-ce que vous utilisez des activités autres que l'enseignement collectif et le travail individuel pour enseigner la lecture (p. ex. activité de coopération, enseignement en sous-groupe, ateliers) ? Si oui, à quelle fréquence ?

6. Recevez-vous des services pour soutenir l'apprentissage de la lecture (p. ex. : orthopédagogie en classe ou en dénombrement flottant, orthophonie) ? Si oui, lesquels et à quelle fréquence ?

7. En dehors des activités plus formelles d'enseignement de la lecture, faites-vous des activités dans le but de stimuler le plaisir de lire (p. ex. : fréquentation d'une bibliothèque, lecture aux élèves) ? Lesquelles ?

Merci énormément d'avoir répondu à ce questionnaire!

RÉFÉRENCES

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ball, E.W. (1997). Phonological awareness: Implications for Whole Language and emergent literacy programs. *Topics in Language Disorders, 17*, 14-26.

Ball, E.W. et Blachman, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly, 26*, 49-66.

Beck, I. L. (2006). *Making sense of phonics: The hows and whys*. New York : Guilford Press.

Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged: What we have learned from field research. *Harvard Educational Review, 47*, 518-543.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec, QC : Presses de l'Université de Laval.

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. et Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 73*, 125-230.

Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N.A. et Chambers, B. (2005a). Success for All: First-year results from the National Randomized Field Trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 27*, 1-22.

Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N.A. et Chambers, B. (2005b). The National randomized field trial of Success for All: Second-year outcomes. *American Educational Research Journal, 42*, 673-696.

Buerkle, K. et Hansen, A. (2006). Family mobility and schooling. In G. G. Bear et K. M. Minke (Eds), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 733-744). Washington, DC : National Association of School Psychologists.

Byrne, B. et Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451-455.

Byrne, B. et Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.

Byrne, B. et Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.

Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. et Ashley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years: Outcome level distinguished from rate of response. *Journal of Educational Psychology*, 92, 659-667.

Carnine, D. (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children*, 63, 513-521.

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. et Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading (4e édition)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., Tarver, S. G. et Jungjohann, K. (2006). *Teaching struggling and at-risk readers. A direct instruction approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Carrières, A. et Dupont, C. (2000). *Astuce et compagnie. Français 1^{er} cycle du primaire. Manuel A*. Anjou, QC : Les éditions CEC.

Center, Y., Wheldall, K., Freeman, L., Outhred, L. et McNaught, M. (1995). An evaluation of Reading Recovery. *Reading Research Quarterly*, 30, 240-263.

Chapman, J. W., Tunmer, W. E. et Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 703-708.

- Clay, M. M. (1985). *The early detection of reading difficulties*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Cohen, J. et Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2e édition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Compton, D. L. (2000). Modeling the growth of decoding skills in first-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4, 219-259.
- Cowen, J. E. (2003). *A balanced approach to beginning reading instruction- A synthesis of six major U.S. research studies*. Newark, DE: International Reading Association.
- Cunningham, A.E. et Stanovich, K.E. (1998). What reading does for the mind?. *American Educator*, 22, 8-15.
- D'Agostino, J. V. et Murphy, J. A. (2004). A meta-analysis of Reading Recovery in United States schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 23-38.
- Delquadri, J. C., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J. et Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children*, 52, 535-542.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.
- Dion, É., Borri-Anadon, C., Vanier, N., Potvin, M.-C. et Roux, C. (2005). *Apprendre à lire à deux. Manuel de l'enseignante et matériel de lecture*. Document non publié. Université du Québec à Montréal.
- Dion, É., Roux, C., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L. et Brodeur, M. (accepté). Teaching reading comprehension to at-risk beginning readers. In G. D. Sideridis & T. A. Citro (Eds.) *Research to practice: Effective interventions in learning disabilities Vol. 3*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ehri, L. C. et Wilce, L. S. (1987). Cipher versus cue reading: An experiment in decoding acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 79, 3-13.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2001). Principles for prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 85-95.

Fuchs, D., Fuchs L. S., Eaton, S., Young, T., Mock, D. et Dion E. (2004). *Hearing sounds in words: Preschoolers helping preschoolers in a downward extension of Peer-assisted learning strategies*. Paper presented at the National Disabilities Association Annual Conference, Atlanta, Georgia.

Fuchs, L.S., Fuchs, D. et Karns, K.. (2001). Enhancing kindergartners mathematical development: Effects of peer-assisted learning strategies. *Elementary School Journal*, 101, 495-510.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S., Karns, K., Calhoon, M. B., Hamlett, C. L., et al. (2000). Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *Elementary School Journal*, 100, 183–212.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Svenson, E., Yen, L., Thompson, A., McMaster, K., Al Otaiba, S. et al. (2001). *Peer-assisted learning strategies: First grade reading*. Nashville, TN: Vanderbilt University.

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, 251-267.

Gersten, R., Baker, S. K., Smith-Johnson, J., Dimino, J. et Peterson, A. (2006). Eyes on the prize: Teaching complex historical content to middle school students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 72, 1-17.

Goodman, K. (1986). *Le pourquoi et le comment du langage intégré*. Trad. de l'anglais par Sybil Denis. Coll. « Choix et défis ». Richmond Hill, ON: Scholastic.

Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (2^e édition)*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.

Greenwood, C. R., Delquadri, J. C. et Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81, 371-383.

- Greenwood, C. R., Terry, B., Utley, C. A., Montagna, D. et Walker, D. (1993). Achievement, placement, and services: Middle school benefits of classwide peer tutoring used at the elementary school. *School Psychology Review*, 22, 497-516.
- Gunn, B., Smolkowski, K., Biglan, A., Black, C. et Blair, J. (2005). Fostering the development of reading skill through supplemental instruction: Results for hispanic and non-hispanic students. *The Journal of Special Education*, 39, 66-85.
- Hacker, D. J. et Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94, 699-718.
- Hoover, W. A. et Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hosp, M. K. et Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review*, 34, 9-26.
- Jackson, B., Larzelere, R., St-Clair, L., Corr, M., Fichter, C. et Egertson, H. (2006). The impact of HeadsUp! Reading on early childhood educators' literacy practices and preschool children's literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 213-226.
- Jenkins, J. R. et O'Connor, R. E. (2003). Cooperative learning for students with learning disabilities: Evidence from experiments, observations, and interviews. In H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 417-430). New York: Guilford Press.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Kennedy, M. M. (1977). The Follow Through Program. *Curriculum Inquiry*, 7, 183-208.
- Kennedy, M. M. (1978). Findings from the Follow Through planned variation study, *Educational Researcher*, 7, 3-11.
- Kintsch, W. et van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Lachapelle, M.-L. et Péladeau, I. (1999). *Lexibul 1. Français 1er cycle. Manuel de l'élève*. Mont-Royal, QC: MODULO.

Laplante, J. (2001). *Raconte-moi les sons. Une approche innovatrice pour l'apprentissage de la correspondance sonore des lettres*. Sainte-Foy, QC: Les Éditions Septembre.

Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). MANULEX : A grade-level lexical database from french elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166.

Madden, N. A., Slavin, R. E., Karweit, N. L., Dolan, L. J. et Wasik, B. A. (1993). Success for All: Longitudinal effects of a restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30, 123-148.

Mathes, P. G. et Babyak, A. E. (2001). The effects of peer-assisted literacy strategies for first-grade readers with and without additional mini-skills lessons. *Learning Disabilities and Practice*, 16, 28-44.

Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H. et Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33, 62-94.

Mathes, P. G., Torgesen, J. K., Clancy-Menchetti, J., Santi, K., Nicholas, K., Robinson, C. et Grek, M. (2003). A comparison of teacher-directed versus peer-assisted instruction to struggling first-grade readers. *The Elementary School Journal*, 103, 459-479.

Mathes, P. G., Torgesen, J. K. et Howard Allor, J. (2001). The effects of peer-assisted literacy strategies for first-grade readers with and without additional computer-assisted instruction in phonological awareness. *American Educational Journal*, 38, 371-410.

McCandliss, B., Beck, I. L., Sandak, R. et Perfetti, C. (2003). Focusing attention on decoding for children with poor reading skills: Design and preliminary tests on the word building intervention. *Scientific Studies of Reading*, 7, 75-104.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme de soutien à l'école montréalaise 2002-2003*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2005). *Indice de défavorisation par école 2004-2005*. Québec, QC: 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. Reports of the subgroups*. 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, 159-197.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (1998). *Venir à bout de l'échec scolaire*. Paris: Les éditions de l'OCDE.

Pierre, R. (2003a). Décoder pour comprendre : le modèle québécois en question. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 101-135.

Pierre, R. (2003b). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 3-35.

Pinnell, G. S., Lyons, C. A., DeFord, D. E., Bryk, A. et Seltzer, M. (1994). Comparing instructional model for the literacy education of high-risk first graders. *Reading Research Quarterly*, 29, 8-39.

Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Collins Block, C. et Mandel Morrow, L. (2001). *Learning to read. Lessons from exemplary first-grade classrooms*. New York : Guilford Press.

Raudenbush, S. W. (1997). Statistical analysis and optimal design for cluster randomized trials. *Psychological Methods*, 2, 173-185.

Raudenbush, S. W., et Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Saint-Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire- Des développements prometteurs. In F. Vitaro et C. Gagnon (Eds). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, tome 2, Les problèmes externalisés* (pp. 5-68). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Schwartz, R. M. (2005). Literacy learning of at-risk first-grade students in the Reading Recovery early intervention. *Journal of Educational Psychology, 97*, 257-267.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. et Campbell D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Sideridis, G.D., Utley, C.A., Greenwood, C.R., Delquadri, J., Dawson, H., Palmer, P. et al. (1997). Classwide peer tutoring: Effects on the spelling performance and social interactions of students with mild disabilities and their typical peers in an integrated instructional setting. *Journal of Behavioral Education, 7*, 435-462.
- Slavin, R. E. (1996). Neverstreaming: Ending learning disabilities before they start. *Support for Learning, 11*, 74-76.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L., Livermon, B. J. et Dolan, L. (1990). Success for All: First-year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education. *American Educational Research Journal, 27*, 255-278.
- Snow, C. E., Burns, S. M. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.
- Speece, D. L. et Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 387-399.
- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Cooper, D. H., Roth, F. P. et Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 312-332.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. et Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy and behavior skills. *Developmental Psychology, 41*, 225-234.
- Stage, S. A., Sheppard, J., Davidson, M. M. et Browning, M. M. (2001). Prediction of first-graders' growth in oral reading fluency using kindergarten letter fluency. *Journal of School Psychology, 39*, 225-237.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stebbins, L. B., St-Pierre, R. G., Proper, E. C., Anderson, R. B. et Cerva, T. R. (1976). *Education as experimentation: A planned variation model (Vols. 3A-3B)*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E. et Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, 433-454.
- Tan, A. et Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.
- Teale, W.H. et Sulzby, E. (eds.). (1986). *Emergent literacy. Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Lindamood, P., Rose, E., Conway, T. et al. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 579-593.
- Tyack, D. B. et Larry, C. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- van den Broek, P., Tzeng, Y., Risdien, K., Trabasso, T. et Basche, P. (2001). Inferential questioning: Effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, 93, 521-529.
- Vasady, P.F., Sanders, E.A. et Peyton, J.A. (2006). Code-oriented instruction for kindergarten students at risk for reading difficulties: A randomized field trial with paraeducator implementers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 508-528.

Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension. In A. P. Sweet et C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp.51-81). New York : Guilford Press.