

APPRENDRE À LIRE

ACTION CONCERTÉE POUR LE SOUTIEN
À LA RECHERCHE EN LECTURE





SOMMAIRE

LES FACTEURS DE PROTECTION CONTRE L'ÉCHEC EN LECTURE, AU DÉBUT DE LA SCOLARISATION

CONCERNANT L'ÉLÈVE :

Développer une bonne conscience phonologique.

Connaître la plupart des lettres de l'alphabet.

Acquérir de bonnes habiletés d'identification de mots.

Développer la fluidité en lecture.

CONCERNANT L'ENSEIGNANT :

Utiliser un style d'enseignement concret qui associe l'explication, la démonstration et l'étayage. Cela consiste à :

- expliquer à l'élève comment faire une tâche (explication)
- lui montrer comment faire cette tâche en la réalisant concrètement ou en pensant à voix haute (démonstration)
- le soutenir, l'aider et le superviser pendant qu'il essaie de réaliser la tâche (étayage).

CONCERNANT LES PARENTS :

Valoriser la lecture à la maison.

Rendre des livres pour enfants disponibles à la maison.

Interagir avec l'enfant autour de l'écrit.



APPRENDRE À LIRE

L'apprentissage de la langue d'enseignement est un indicateur de réussite scolaire et la compréhension de l'écrit apparaît être le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines. C'est pourquoi les difficultés éprouvées dans cet apprentissage mènent à la détermination de difficultés d'apprentissage chez un élève et constituent un des motifs principaux sur lesquels les autorités scolaires vont s'appuyer pour justifier une décision de redoublement scolaire¹.

On sait que les élèves qui vivent un redoublement au primaire présentent un risque nettement plus élevé d'abandonner l'école que les autres, et celui-ci augmente considérablement avec le nombre d'années de retard². Au primaire, la première année est celle qui est la plus redoublée par les élèves (on observe la même situation au secondaire). Vingt pour cent des élèves qui doublent leur première année obtiennent leur diplôme d'études secondaires. De plus, le redoublement touche davantage les garçons. Ainsi, en 2001-2002, 3,8 p. cent des garçons ont redoublé leur première année comparativement à 2,3 p. cent des filles.

L'effet cumulatif des redoublements mène un élève en situation de retard dans son cheminement scolaire. Les élèves qui éprouvent, au premier cycle du primaire, des difficultés dans l'apprentissage de la lecture prennent graduellement du retard par rapport

à leurs pairs, et ce, dans toutes les matières. À la fin du troisième cycle du primaire, cet écart est devenu si grand que peu d'entre eux réussissent à le combler. De ce fait, l'échec en lecture est un facteur fortement associé à l'abandon scolaire. Il apparaît en ce sens que des mesures pédagogiques doivent être prises dès le début du primaire et que celles-ci doivent être avant tout de nature préventive.

Une étude³ a été menée dans le cadre d'une action concertée de soutien à la recherche en lecture⁴ auprès d'élèves qui entreprennent l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, soit au premier cycle du primaire. Le but de l'étude de Giasson et Saint-Laurent est de comprendre pourquoi certains élèves considérés à risque d'éprouver des difficultés dans leur apprentissage en lecture réussissent quand même leur entrée dans l'écrit et pourquoi certains autres non considérés à risque éprouvent aussi de telles difficultés. On tente de dégager des **facteurs de protection**⁵ à l'échec en lecture afin de pouvoir intervenir le plus rapidement possible auprès de ces élèves et de prévenir ainsi la progression de ces difficultés, dès la première année du primaire. Des interventions pédagogiques proposées par les chercheurs pour faire suite aux résultats de cette étude sont présentées en encadré dans le texte.

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES STATISTIQUES ET DES INDICATEURS, *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*, document préparé par Michelle PELLETIER, en collaboration avec Jean LAMARRE et Sylvie RHEAULT. 2004, p. 13.
2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, 1991, p. 39.
3. Jocelyne GIASSON et Lise SAINT-LAURENT, *Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire*, Rapport synthèse. Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE. Programme pour le soutien à la recherche en lecture, Université Laval, mars 2004. Le rapport est accessible à l'adresse : <http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/recherche/index1.html>.
4. La présente action concertée de recherche en lecture fait suite à la Politique gouvernementale de la lecture et du livre dans le but d'identifier les facteurs et les conditions permettant d'améliorer les interventions éducatives en faveur de la lecture et du développement durable des pratiques de lecture. Elle a été réalisée avec la collaboration du ministère de la Culture et des Communications (MCC) du ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) et du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR).
5. Les facteurs de protection sont des facteurs qui modifient positivement les réactions d'un élève dans une situation qui pourrait éventuellement le mener à adopter des comportements inappropriés.

Qui sont les élèves « à risque »?

Les élèves sont considérés à risque lorsqu'ils présentent, en tout début d'apprentissage, certaines caractéristiques qui ont été préalablement associées à l'échec en lecture. Ainsi, ces élèves manifestent peu d'intérêt pour la lecture et l'écriture, n'ont pas été stimulés à l'écrit dans leur milieu familial et ne voient pas l'utilité de la lecture. Ils ont une conscience phonologique très peu développée et présentent souvent des retards de langage.

Le cheminement en lecture de ces élèves est étudié dès leur entrée au primaire, du début de la première année jusqu'à la fin de la deuxième. L'influence de plusieurs facteurs sur leur réussite en lecture a été étudiée. Il s'agit de facteurs reliés à l'élève lui-même, tels que la conscience phonologique, la familiarité avec l'écrit, la motivation à lire et le sexe (garçon/fille). Certains de ces facteurs sont reliés à la famille, par exemple les pratiques de littératie et le comportement des parents pendant les devoirs et les leçons, tandis que d'autres sont associés à l'enseignement, soit la qualité et le style d'enseignement ainsi que des interventions en orthopédagogie.

Plusieurs de ces facteurs semblent être des facteurs de protection contre l'échec en lecture. Qu'en est-il exactement?

DÉVELOPPER LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE DÈS LA MATERNELLE

Qu'est-ce que la conscience phonologique?

La conscience phonologique est l'habileté à segmenter les mots en sons et à manipuler oralement les différentes composantes des mots telles que les phonèmes et les syllabes⁶.

Elle est reconnue depuis plusieurs années comme un des meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture. Les résultats de la présente étude confirment qu'elle suscite l'apprentissage de la lecture. D'ailleurs, les élèves qui possèdent au départ une bonne conscience phonologique réussissent mieux cet apprentissage. D'autre part, elle est elle-même favorisée par la lecture, car on remarque une augmentation importante de la conscience phonologique dès les premiers mois de l'apprentissage de la lecture, et ce, chez l'ensemble des élèves.

Elle peut donc être considérée comme un facteur de protection puisque les élèves qui réussissent à la fin de l'année font preuve d'une meilleure conscience phonologique au début et au milieu de l'année. Pour être bénéfique aux élèves à risque, l'entraînement à la conscience phonologique devrait être fait en maternelle ou dès le début de la première année.

Or, ce ne sont pas toutes les activités de conscience phonologique qui sont bénéfiques aux élèves à risque. Les tâches de segmentation qui consistent à prononcer un mot en le séparant en phonèmes permettent de développer davantage les habiletés qui sont les plus utiles pour l'apprentissage de la lecture que les tâches de catégorisation, qui consistent à choisir parmi plusieurs mots celui qui ne commence pas par le même son que le mot cible.

Les chercheurs suggèrent de développer la conscience phonologique chez les élèves à risque, principalement les habiletés de segmentation, qui sont les plus utiles pour l'apprentissage de la lecture.

Ils précisent que pour être bénéfique aux élèves à risque, l'entraînement à la conscience phonologique devrait être fait en maternelle ou dès le début de la première année.

APPRENDRE TÔT LES LETTRES DE L'ALPHABET

On le sait, un bon nombre d'enfants développeront bien avant la scolarisation, par un contact régulier avec l'écrit, un ensemble de connaissances et d'habiletés qui lui faciliteront l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Son niveau de familiarité avec les albums, c'est-à-dire sa mise en contact avec les livres et son niveau de découverte de la nature alphabétique de la langue peuvent influencer son entrée formelle dans l'écrit. On entend par « nature alphabétique de la langue » l'écriture provisoire ainsi que la connaissance des lettres.

Parmi ces facteurs, seule la connaissance des lettres permet de distinguer, dès septembre, les élèves qui réussiront bien à la fin de l'année. Elle est d'ailleurs depuis longtemps considérée comme un des meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture à la fin de la première année et est considérée comme un facteur de protection contre l'échec en lecture. Les résultats de l'étude démontrent que les élèves qui ne connaissent que quelques lettres à leur arrivée en première année sont ceux qui sont les plus à risque de connaître l'échec en lecture. Or, il ne faut pas généraliser outre mesure ces résultats, car tous les enfants qui ne connaissent pas les lettres à l'entrée à l'école ne subiront pas nécessairement un échec.

Les premières tentatives d'écriture des élèves, qu'on appelle « écriture provisoire », indiquent que les plus forts n'ont pas encore, en début d'année scolaire, découvert la relation entre l'oral et l'écrit. Ils partent au même niveau que les élèves qui seront encore considérés à risque à la fin de l'année. Par ailleurs, on constate que, dès les premiers mois de scolarisation, les élèves forts se distinguent des élèves moyens et faibles.

Par contre, il semble que la familiarité avec les albums ne montre pas, dans cette recherche, de différences entre les élèves; elle ne permet pas de distinguer les élèves qui réussissent de ceux qui ne réussissent pas par le fait d'avoir été davantage exposés à la lecture de livres par les adultes pendant la petite enfance.

Comme la connaissance des lettres est un facteur de protection contre l'échec en lecture chez les élèves à risque, les chercheurs proposent que l'apprentissage du nom des lettres soit privilégié dès la maternelle.

TOUJOURS AMÉLIORER SA COMPÉTENCE À LIRE

L'évolution de la compétence en lecture chez les élèves à risque a été examinée sous l'angle de l'identification des mots, de la fluidité et de la compréhension des textes.

Il est reconnu que pour bien comprendre un texte, 95 p. cent des mots doivent être identifiés. Les élèves de cette étude qui réussissent bien à la fin de l'année y parviennent alors que ceux qui éprouvent des difficultés en reconnaissent entre 59 p. cent et 69 p. cent. Les textes de leur niveau scolaire sont donc trop difficiles pour eux. D'ailleurs, la capacité d'identification de mots est beaucoup plus faible chez les élèves qui n'ont pas réussi leur entrée dans l'écrit à la fin de la première année, et ce, tout au long du premier cycle. Ces derniers font des progrès, certes, mais loin d'être suffisants pour rattraper leurs pairs. Par ailleurs, les élèves qui réussiront leur entrée dans l'écrit ont acquis, dès la moitié de la première année, de bonnes habiletés d'identification de mots. On peut donc considérer comme un facteur de protection le fait de développer tôt dans l'année des stratégies efficaces d'identification de mots.

La fluidité en lecture, qui représente l'aisance ou la rapidité avec laquelle l'élève identifie les mots, que ce soit de façon isolée ou dans un texte suivi, est également reconnue comme une caractéristique essentielle des bons lecteurs. Dans la recherche actuelle, les élèves de deuxième année qui étaient faibles à la fin de la première année n'atteignent pas la moitié des résultats des élèves qui ont réussi leur apprentissage de la lecture en première année. La fluidité permet de distinguer les élèves forts des élèves faibles. L'acquisition d'une bonne fluidité en lecture semble être un facteur de protection contre l'échec en lecture. Il n'est pas suffisant que l'élève arrive à identifier les mots correctement, il faut de plus qu'il y parvienne avec suffisamment d'aisance.

Quant à la compréhension de l'élève, il s'agit de la compréhension de phrases et du rappel de texte. Les élèves faibles obtiennent, en compréhension, des résultats moindres que les élèves moyens et les élèves forts. Or, les élèves moyens réussissent assez bien en rappel de texte, mais ils ne rejoignent pas les élèves forts dans les épreuves synthèses de lecture. La compréhension permet de distinguer nettement les élèves qui échouent des élèves qui réussissent, et ce, dès le milieu de la première année. Il apparaît important de tenir compte de la compréhension dans l'enseignement de la lecture même si la maîtrise rapide du décodage apparaît primordiale.

Selon les chercheurs, les interventions pédagogiques qui portent sur le développement de stratégies efficaces d'identification de mots semblent indispensables pour les élèves à risque, et ce, le plus tôt possible en première année.

Il n'est pas suffisant pour l'élève d'identifier les mots correctement en lisant; il faut qu'il le fasse avec suffisamment d'aisance. Le développement de la fluidité en lecture est très important et devrait, selon les chercheurs, être davantage considéré à l'école dans l'apprentissage de la lecture. Celle-ci se développe tout au long du premier cycle du primaire, mais il apparaît important de ne pas attendre la fin du cycle pour intervenir.

Même si les interventions pédagogiques doivent amener les élèves à risque à une maîtrise rapide du décodage, les chercheurs précisent qu'il semble important d'inclure la compréhension dans les objectifs d'intervention.

LES GARÇONS ET LES FILLES ONT-ILS DES RÉSULTATS DIFFÉRENTS?

Quand on compare les garçons et les filles dès le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il n'y a pas de différence entre eux au début ni au milieu de la première année de scolarisation. On note une différence seulement à la fin de la première année en faveur des filles, uniquement en ce qui concerne l'écriture. À la fin de la deuxième année, les garçons et les filles se distinguent en lecture et en écriture. On observe donc une progression dans l'écart entre les garçons et les filles, et ce, du début vers la fin du premier cycle. Il en est de même pour la proportion d'élèves qui n'atteignent pas la note de passage à l'épreuve de lecture de fin d'année : l'écart entre les garçons et les filles s'installe et s'agrandit de la première à la deuxième année. On constate également que deux fois plus de garçons que de filles étaient considérés sans problème au début de la première année et n'ont pas réussi leur entrée dans l'écrit.

Par ailleurs, ce ne sont pas toutes les épreuves qui font ressortir des différences entre les filles et les garçons. Les garçons et les filles se comportent de la même façon aux épreuves d'identification de mots, de fluidité et de rappel de texte. On constate toutefois que les filles réussissent mieux en écriture ainsi qu'à la seule épreuve de lecture qui inclut l'écriture comme mode de réponse.

Concernant les filles et les garçons considérés à risque, les données révèlent que ces derniers sont envoyés deux fois plus souvent que les filles en orthopédagogie, même si les résultats de l'évaluation montrent qu'il n'y a pas de différence de compétence entre les garçons et les filles au début et au milieu de la première année.

Aucune différence n'est observée dans les résultats aux épreuves chez les garçons et les filles au début et au milieu de la première année. On note par contre une première différence en faveur des filles, en ce qui a trait à l'écriture seulement, à la fin de la première année. Une année plus tard, soit à la fin de la deuxième année, on observe une différence en lecture et en écriture. À cet égard, il semble que la préoccupation pour la réussite des garçons doive commencer dès la première année du primaire.

Selon les chercheurs, une attention particulière devrait être accordée à l'écriture chez les garçons, non seulement comme mode d'expression, mais aussi dans des contextes d'évaluation où ceux-ci doivent répondre à des questions de compréhension en utilisant l'écrit.

Il semble y avoir une sous-représentation des filles dans les services offerts en orthopédagogie, même si les résultats aux épreuves n'indiquent pas de différence de compétence en lecture chez les garçons et les filles. Selon les chercheurs, il y a lieu de se demander si les filles à risque reçoivent des services équivalents à ceux offerts aux garçons.

LA MOTIVATION À LIRE, FAUT-IL S'EN PRÉOCCUPER?

La motivation est souvent associée à la réussite en lecture au primaire et au secondaire. Il semble qu'au premier cycle du primaire, les élèves soient tous motivés à apprendre à lire. La motivation pour la lecture ne permet pas de distinguer les élèves qui réussiront mieux des élèves plus faibles. À ce niveau, la motivation ne semble donc pas être un facteur de protection. Ce facteur aurait beaucoup plus d'effet aux deuxième et troisième cycles qu'au premier cycle du primaire.

Même s'il demeure toujours important de développer la motivation à lire des élèves, il semble qu'en matière de prévention au premier cycle du primaire, il serait, selon les chercheurs, plus urgent d'investir des énergies dans le développement de la compétence à lire plutôt que dans la seule motivation.

L'apprentissage de la lecture chez les élèves du premier cycle du primaire est influencé par d'autres facteurs que des caractéristiques appartenant à l'élève lui-même. Il est influencé également par l'enseignement reçu.

La qualité, la méthode et l'adaptation de l'enseignement ont été vérifiés en classe de première année pendant des situations de lecture, sur une période d'un peu plus d'un an. Une grille d'observation, construite à partir de critères issus des résultats des recherches récentes sur l'enseignement exemplaire au primaire, a été utilisée. Ces critères font référence au climat général de la classe, à l'engagement des élèves, à l'enseignement des stratégies d'identification de mots, à l'enseignement des stratégies de compréhension, aux interactions enseignante-élèves* et à la gestion de la classe.

LES MÉTHODES ET LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT LES PLUS EFFICACES

La qualité de l'intervention de l'enseignante en classe semble favoriser les progrès des élèves. Les élèves à risque ont fait plus de progrès en écriture provisoire et en conscience phonologique et ont obtenu de meilleurs résultats en fin de première année, dans les classes où l'enseignement était de meilleure qualité. On constate également que les élèves qui ont fait plus de progrès ont eu des enseignantes qui favorisent l'engagement des élèves dans les tâches, qui ont des interactions positives avec eux et qui ont une bonne gestion de classe. Il semble donc que la qualité de l'intervention de l'enseignante en classe favorise les progrès des élèves. Ce lien semble toutefois particulier à la première année, car les données ne montrent pas un tel lien en deuxième année.

* L'échantillon de cette étude n'est constitué que d'enseignantes.

Il semblerait, dans cette recherche, que la combinaison de certaines méthodes d'enseignement favoriserait les progrès des élèves à risque. Les enseignantes dont les élèves ont fait le plus de progrès ont associé la démonstration, l'explication et l'étayage comme méthode d'enseignement. Elles expliquent à l'élève comment faire une tâche (explication), puis lui montrent comment faire celle-ci en la réalisant concrètement ou en pensant à voix haute (démonstration). De plus, elles soutiennent, aident et supervisent l'élève pendant qu'il essaie de réaliser la tâche (étayage).

D'autre part, il semble que les méthodes les moins favorables sont celles qui insistent sur les directives, c'est-à-dire où l'enseignante donne de l'information de façon abstraite à l'élève ou des directives sans explication ainsi qu'une méthode qui privilégie les questions fermées, c'est-à-dire où l'enseignante questionne les élèves, mais n'attend que des réponses spécifiques et brèves. L'enseignement concret (qui associe la démonstration, l'explication et l'étayage) semble être un facteur de protection contre l'échec en lecture.

Selon cette étude, il semblerait que l'intervention différenciée qui consiste à adapter l'enseignement en fonction des besoins des élèves de la classe soit fort peu présente dans les classes de première année. Son influence sur la réussite des élèves reste à vérifier.

Selon les chercheurs, le personnel enseignant le plus compétent devrait se retrouver dans les classes de première année. Il paraît primordial de miser sur l'excellence de l'enseignement en première année.

Ils précisent que les élèves de première année considérés à risque d'éprouver des difficultés en lecture ont besoin d'une enseignante qui utilise un style d'enseignement orienté vers la démonstration et l'aide concrète aux élèves.

INTERVENIR EN ORTHOPÉDAGOGIE

En comparant les interventions des enseignantes des classes ordinaires et des orthopédagogues, on se rend compte que, contrairement à ce à quoi on devrait s'attendre, les orthopédagogues n'accordent pas plus de temps que les enseignantes à l'enseignement des stratégies de lecture. Par contre, le climat général est plus agréable durant les séances d'orthopédagogie qu'en classe, avec plus d'interactions entre l'adulte et l'élève. Le contenu des interactions ne semble pas différent de ce que l'élève reçoit en classe ordinaire et le matériel servant à l'enseignement de la lecture semble moins diversifié en orthopédagogie qu'en classe ordinaire. Les enseignantes font appel à un plus large éventail de livres que les orthopédagogues, contrairement à ce qu'on pourrait penser.

Les élèves qui reçoivent un meilleur enseignement en orthopédagogie font toutefois plus de progrès que ceux qui reçoivent des interventions de moins bonne qualité.

Il semble que les élèves qui ont reçu les services d'orthopédagogie en première année étaient vraiment ceux qui en avaient le plus besoin. Ces élèves, qui étaient les plus faibles en septembre et qui ont reçu ces services, sont toutefois demeurés les plus faibles à la fin de l'année. Le service reçu n'a pas réussi à combler l'écart entre les élèves suivis en orthopédagogie et ceux qui n'ont pas bénéficié d'un tel service. Le même phénomène est observé en deuxième année. Malgré les services reçus en orthopédagogie, les élèves à risque demeurent plus faibles que les autres élèves à risque qui n'ont pas été orientés en orthopédagogie. Il est donc difficile d'affirmer que l'intervention en orthopédagogie, telle qu'elle est effectuée dans les écoles de l'étude, est un facteur de protection.

Tout comme pour la qualité de l'enseignement, la qualité des interventions en orthopédagogie est cruciale pour les élèves à risque. Il apparaît important, selon les chercheurs, de confier ces élèves aux orthopédagogues les plus expérimentés.

Les chercheurs précisent que les services d'orthopédagogie devraient être revus pour répondre davantage aux besoins des élèves à risque.



ET L'INFLUENCE DES PARENTS...

Les pratiques de littératie familiale en lien avec l'évolution des élèves à risque au premier cycle du primaire semblent sensiblement différentes dans les foyers où les enfants réussissent et dans ceux où ils éprouvent des difficultés. La fréquence de la lecture à la maison, et le plaisir de lire et d'écrire à la maison sont plus élevés chez les élèves de première année qui réussissent en lecture. Les parents des élèves bons lecteurs encouragent la lecture et l'écriture à la maison.

On note une autre différence en ce qui concerne le nombre de livres pour enfants à la maison : celui-ci est plus élevé chez les élèves de première année qui ont réussi leur entrée dans l'écrit. Ce fait n'est pas lié au milieu socioéconomique des parents puisque tous ceux qui ont fait l'objet de l'étude sont de milieu moyen.

Par contre, le nombre de livres pour adultes à la maison et la fréquentation de la bibliothèque ne permettent pas de distinguer les élèves forts des élèves faibles.

Le nombre de livres pour enfants à la maison semble toutefois être un facteur de protection.

En ce qui a trait au comportement des enfants pendant les devoirs et les leçons, à la fin de la première année, il semblerait que les élèves faibles éprouvent plus de difficultés pendant les devoirs à la maison. Ils refusent plus souvent de faire leurs devoirs, se plaignent, remettent leurs devoirs à plus tard, sont distraits et frustrés. Ils présentent deux fois plus de problèmes que les élèves moyens. Ils prennent significativement plus de temps que ces derniers pour faire leurs devoirs et ont besoin de plus d'aide de la part des adultes. Les parents mentionnent plus de problèmes de comportement chez les garçons que chez les filles durant la période des devoirs. Ces différences entre les élèves moyens et les élèves à risque sont également observées en deuxième année.

Les parents qui soutiennent, aident et supervisent leur jeune enfant de première année dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage pendant la période des devoirs et des leçons favorisent ses progrès, et ce, particulièrement dans le cas des élèves à risque. Les parents semblent avoir des comportements similaires avec les garçons et les filles.

Selon les chercheurs, les campagnes de promotion valorisant la lecture peuvent stimuler les parents à encourager leur enfant à lire à la maison.

Les parents des élèves à risque ont besoin d'être particulièrement bien outillés pour aider leur enfant. Un soutien à ces parents devrait être offert par les milieux scolaires. Les chercheurs suggèrent de mettre en place des ateliers ou des rencontres afin de les informer sur les façons d'aider leur enfant à la maison.

POUR CONCLURE

Les résultats de cette étude permettent de confirmer l'importance de la prévention auprès des élèves à risque d'éprouver des difficultés au début de l'apprentissage de la lecture. Des interventions pédagogiques doivent avoir lieu pour ces élèves dès le début de la première année, sinon leurs difficultés dureront jusqu'à la fin du premier cycle du primaire et peut-être même au-delà.

Les chercheurs soulignent l'importance d'accorder une aide particulière aux enseignantes et enseignants de la première année sous forme de matériel pédagogique, de soutien ou de perfectionnement. Cette aide ne semble toutefois pas aussi cruciale pour la deuxième année.

Ils ajoutent que les services en orthopédagogie, tels qu'ils sont dispensés actuellement auprès des élèves de première année, ne constituent pas un facteur de protection. Selon eux, les orthopédagogues ne bénéficieraient pas des conditions nécessaires pour que les services dispensés auprès des élèves aient les retombées escomptées sur leur réussite.

Méthodologie

Huit écoles ont collaboré à l'étude :

21 enseignantes de première année (2000-2001), 19 enseignantes de deuxième année (2001-2002) ainsi que 7 orthopédagogues (2000-2002) y ont participé. Au début de la première année, 81 élèves à risque et 84 élèves moyens ont été ciblés; ils ont été observés et évalués jusqu'à la fin de la deuxième année. Par ailleurs, tous les élèves, soit 442, ont été évalués collectivement au début et à la fin de la première et de la deuxième année du primaire.

La collecte des données a été effectuée par des observations directes en classe, à l'aide de carnets dans lesquels les enseignantes et les orthopédagogues consignaient toutes leurs activités en lecture durant deux périodes de dix jours chaque année, ainsi que par des questionnaires remplis à la fin de chaque année. Les parents des élèves ciblés ont répondu à des questionnaires sur les devoirs et les leçons, sur leurs relations avec l'école et sur leurs pratiques de littératie. Un certain nombre d'entre eux ont participé à des séances filmées de devoirs et de leçons.



On trouve le document à l'adresse suivante :
www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm

COORDINATION

Diane Charest

Chef du Service de la recherche

Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs

RÉDACTION

Michelle Pelletier

Service de la recherche

Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs

GRAPHISME

Ose Design

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005 – 04-00806

ISBN 2-550-43559-1

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2005

