



AMÉLIORATION DU FRANÇAIS : MOBILISER LES CONNAISSANCES POUR PRÉVENIR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN LECTURE

L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS chez les élèves du Québec est un but prioritaire qui, pour être atteint, exige un plan intégrant un ensemble de moyens bien ciblés. Compte tenu de l'importance de la lecture pour l'enrichissement de la langue, et des difficultés d'apprentissage en lecture rencontrées par plusieurs élèves, l'un de ces moyens doit absolument consister en des pratiques d'enseignement efficaces en vue de prévenir ces difficultés et ce, dès le tout début de la scolarisation. Heureusement, depuis quelques années, certaines pratiques ont fait leur preuve. Dès lors, comment réussir à les implanter? Pour y arriver, la mobilisation des connaissances, ou données probantes, s'avère un processus indispensable qui représente cependant un défi.

AMÉLIORATION DU FRANÇAIS

L'école a pour mission, notamment, de veiller à ce que tous les élèves puissent parler, lire et écrire adéquatement la langue d'enseignement, au terme de leur parcours scolaire. Il en va de l'accomplissement personnel de chaque élève, de son intégration culturelle et de sa contribution future à la société. Si l'amélioration du français est souhaitable pour l'ensemble des élèves, elle est capitale pour ceux qui éprouvent des difficultés à apprendre à lire. À cet égard, un plan d'amélioration du français doit absolument prévoir des modalités particulières en vue de répondre aux besoins de ces élèves et ce, le plus rapidement possible. En effet, les élèves ayant des difficultés en lecture à la fin de la première année n'atteignent pratiquement jamais un niveau moyen

d'habiletés en lecture à la fin du primaire¹. Mais qui sont ces élèves et quelles sont leurs difficultés?

ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN LECTURE

Les élèves qui peinent à apprendre à lire éprouvent des difficultés à maîtriser le code alphabétique propre à la langue et à transférer les habiletés de compréhension de l'oral à l'écrit. Ils deviennent peu motivés face à la lecture et ne peuvent en apprécier les bienfaits. Dès la maternelle, ces élèves présentent un niveau peu élevé de connaissance des lettres et d'habiletés phonologiques, notamment celles qui portent sur les phonèmes.

Dans de rares cas, ce qui représente environ 3 à 6 % des élèves, les difficultés d'apprentissage en lecture sont liées à des aspects biologiques et correspondent en fait à des troubles d'apprentissage ou de la dyslexie. Très souvent, ce qui représente environ 20 % des élèves, ces difficultés découlent plutôt d'une sous-stimulation relative à l'écrit, associée en grande partie à des conditions sociales telle la pauvreté².

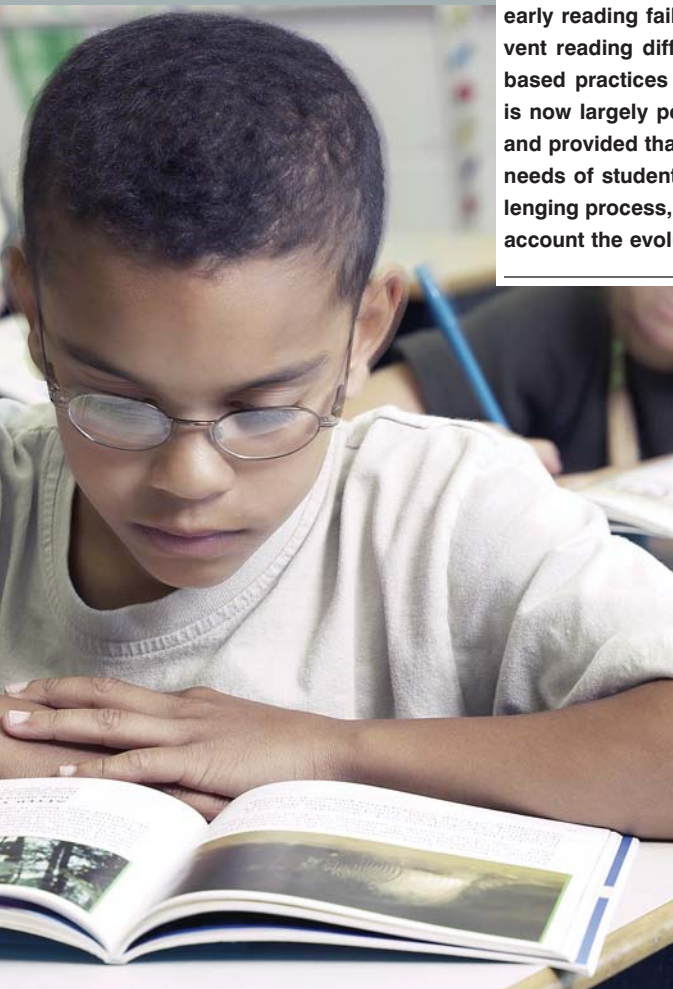
Les difficultés d'apprentissage en lecture entravent la réussite scolaire, de même que le développement de la littératie. Au Canada d'ici 2031, le Conseil canadien sur l'apprentissage estime que 47 % des personnes ayant 16 ans et plus auront des capacités en littératie insuffisantes pour s'adapter pleinement à la société³.

Ces constats confirment l'importance de faire de la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture un but

COPYRIGHT© ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION 2008.

ISSN 0013-1253 EDUCATION CANADA, NUMÉRO 48 (4).

SI VOUS DÉSIREZ FAIRE DES COPIES SUPPLÉMENTAIRES DE CET ARTICLE, VEUILLEZ CONTACTER LA RÉDACTRICE EN CHEF OU ACCESS COPYRIGHT AU 1-800-893-5777.



RECAP Improving French literacy skills in pupils is a priority for Quebec, and it requires a strategic plan. Because reading is essential to improving literacy, and since many students suffer from early reading difficulties at the earliest stage of schooling. Referring to examples of evidence-based practices that proved to be efficient, the authors argue that preventing such difficulties is now largely possible – provided the teaching community engages in knowledge mobilization and provided that all actors in education share the same willingness to efficiently respond to the needs of students by opting for research-based policies and practices. This is certainly a challenging process, yet an absolute necessity. It requires attention and persistence, while taking into account the evolution of knowledge.

En lecture, l'*International Reading Association*⁶ retient cinq critères pour définir les standards en matière de données probantes qui caractérisent les pratiques et les programmes efficaces. Ces données doivent être :

Objectives : données que tout évaluateur identifierait et interpréterait de façon similaire;

Valides : données qui représentent adéquatement les tâches que des élèves ont besoin d'accomplir pour être des lecteurs accomplis;

Fiables : données qui demeurent essentiellement stables, même si elles sont collectées lors de journées différentes par des personnes différentes;

Systématiques : données qui sont collectées selon un devis rigoureux, soit par expérimentation ou par observation;

Évaluées par les pairs : données qui ont été approuvées pour publication par un comité d'évaluateurs indépendants.
[Traduction libre]

prioritaire du milieu scolaire. Certes, il ne revient pas qu'à l'école de prévenir ces difficultés. Parents et centres de la petite enfance⁴ peuvent aussi y contribuer. Toutefois, pour des raisons liées au rôle de l'école et à la thématique du présent numéro, seules sont considérées ici les pratiques enseignantes efficaces. Or comment identifier celles-ci? C'est alors qu'entrent en jeu les données probantes.

DONNÉES PROBANTES

Dans plusieurs domaines, il est courant de recourir aux données probantes afin d'éclairer les pratiques professionnelles. En santé par exemple, voici la définition qui en est donnée :

« Les données probantes sont les renseignements qui se rapprochent le plus des faits d'un sujet. La forme qu'elles prennent dépend du contexte. Les résultats de recherches de haute qualité, qui reposent sur une méthodologie appropriée, sont les données probantes les plus précises. Comme les recherches sont souvent incomplètes et parfois contradictoires ou non disponibles, d'autres catégories de renseignements sont nécessaires pour les compléter ou les remplacer. Les données probantes constituant la base sur laquelle se fonde une décision sont composées de multiples formes de données, combinées de manière à établir un équilibre entre rigueur et convenance, le premier de ces deux aspects étant toutefois préféré au deuxième⁵. »

Il reste certes encore beaucoup de travail à accomplir au regard de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Toutefois, grâce aux progrès remarquables réalisés dans ce domaine, la communauté éducative dispose désormais de données probantes pouvant la guider plus sûrement dans le choix et la mise en œuvre de pratiques de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture⁷. La section qui suit présente un aperçu de ces pratiques.

PRATIQUES APPUYÉES PAR LA RECHERCHE

Le *National Reading Panel*⁸, à partir d'une somme importante de données probantes convergentes, identifie les composantes essentielles de pratiques préventives des difficultés d'apprentissage en lecture, de la maternelle à la 3^e année. Il s'agit de pratiques explicites favorisant l'apprentissage ou le développement de la conscience phonologique, des habiletés de décodage, de la fluidité dans l'identification des mots et dans le traitement du texte, de stratégies de compréhension, du vocabulaire, de l'orthographe et d'habiletés d'écriture. L'enseignement relatif aux dites composantes, pour les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés, doit être explicite, intense et soutenant, tant sur le plan affectif que cognitif. Un tel enseignement constitue cependant un défi quant à la présentation du contenu et à l'organisation des services⁹.

Afin de relever ce défi, les pratiques appuyées par la recherche peuvent être soutenues par l'implantation de programmes dont l'efficacité a été démontrée dans le cadre de devis rigoureux. Le développement de tels programmes requiert une collaboration interactive entre les enseignants, les élèves et les chercheurs. Loin d'être des recettes, ils

LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES EST DÉFINIE COMME LE MOYEN DE « TRANSFORMER LES CONNAISSANCES EN ACTIONS CONCRÈTES DANS L'INTÉRÊT COMMUN DU PLUS GRAND NOMBRE POSSIBLE ».

constituent des protocoles qui lorsque utilisés avec jugement et rigueur, contribuent à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. Si, du côté anglophone, de tels programmes sont nombreux, du côté francophone ils demeurent rares. Il y a par exemple à la maternelle le programme de Saint-Laurent et Giasson¹⁰, *La forêt de l'alphabet*¹¹, volet du *Programme Fluppy* sur la prévention des troubles de comportement¹², et *Apprendre à lire à deux* en 1^{ère} et en 2^e année¹³. Quant à l'existence de tels programmes recourant aux technologies de l'information et de la communication (TIC), il n'en existe actuellement pas en français. En anglais, une équipe a développé ABRA-CADABRA¹⁴, qui soutient l'apprentissage de la lecture de la maternelle à la 3^e année. Ce programme, gratuit et disponible en ligne, est relié à PERLE¹⁵, portfolio électronique soutenant le développement professionnel des enseignants et l'autorégulation de l'apprentissage des élèves.

Des recherches dans lesquelles des enseignants ont implanté des programmes appuyés par la recherche ont permis de vérifier que ces pratiques aident des élèves, dès la maternelle, à faire des progrès significatifs. Toutefois, certains élèves, malgré ces pratiques, ne parviennent pas à améliorer leur capacité à lire. Afin de répondre à leurs besoins, des chercheurs ont proposé le *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux*¹⁶. Au premier niveau, les enseignants du régulier procurent à tous leurs élèves un enseignement appuyé par la recherche. Un tel enseignement permet de répondre aux besoins d'environ 80 % des élèves. Au deuxième niveau, des enseignants ou des orthopédagogues interviennent auprès des 20 % d'élèves pour qui l'intervention de niveau 1 n'est pas suffisante, par sous-groupes de 2 à 5 élèves qui présentent des lacunes ou des difficultés semblables. Enfin, au troisième niveau, des orthopédagogues interviennent individuellement ou en sous-groupe auprès des 5 % d'élèves qui persistent à éprouver des difficultés. Ce modèle prévoit, dès la maternelle, un monitoring continu des progrès des élèves et de leur réponse à l'intervention, ainsi qu'une évaluation systématique de leurs apprentissages, le tout en vue d'ajuster les interventions pour mieux répondre à leurs besoins.

Grâce à d'importantes ressources humaines et financières publiques et privées, on a produit et on a démontré l'efficacité de ces pratiques et ces programmes ; désormais disponibles, ils doivent être mis au service des élèves. Il revient donc aux acteurs du milieu éducatif de prendre les moyens pour y arriver. Or pour ce faire, une avenue s'avère particulièrement prometteuse. Il s'agit de la mobilisation des connaissances.

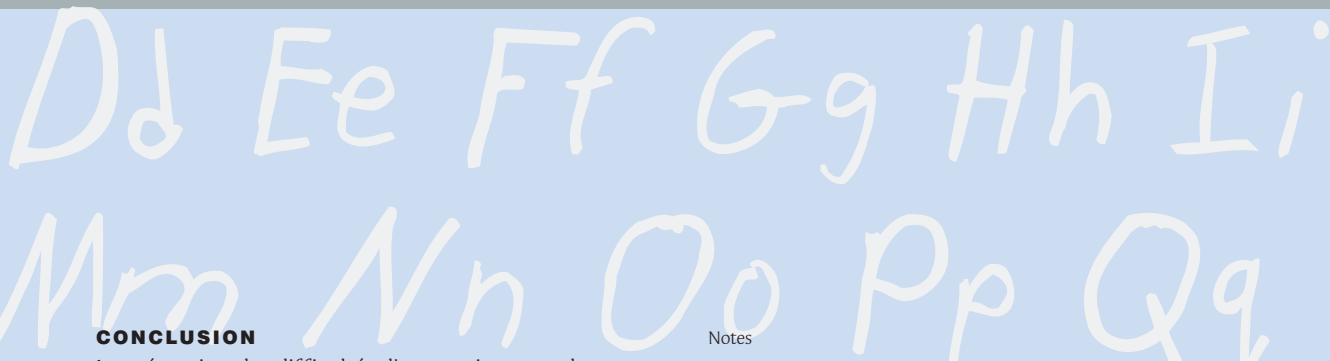
Aa Bb Cc
Tt Kk Ll

PROCESSUS INDISPENSABLE : LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES

La mobilisation des connaissances est définie par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada comme le moyen de « transformer les connaissances en actions concrètes dans l'intérêt commun du plus grand nombre possible ». Il s'agit d'un processus multidimensionnel, à long terme et de nature politique, qui requiert notamment des devis de recherche rigoureux, des données probantes et la création de réseaux de recherche¹⁷.

Si ce processus est prometteur en vue d'apporter des solutions à différents problèmes, sa mise en œuvre représente toutefois un défi collectif. Ainsi, en éducation, tout comme dans d'autres domaines des sciences humaines et sociales, les données probantes ne sont pas utilisées de façon optimale en vue d'éclairer les professionnels et les décideurs¹⁸. Il existe toutefois des exemples où des organisations ont adopté une position favorisant la mobilisation des connaissances. Ainsi, l'*Australian Government, Department of Education, Science and Training* et le *Comité ontarien de la recherche en éducation* se sont engagés à développer et implanter des politiques, des programmes et des pratiques appuyés par la recherche. Un tel positionnement fournit aux acteurs du milieu éducatif une orientation leur permettant de concentrer leurs efforts.

Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture requiert en effet que les différents acteurs scolaires, ministériels et universitaires se concertent en vue d'établir un plan d'action guidé par les données probantes, en vue de répondre aux besoins des élèves¹⁹. La réalisation d'un tel plan suppose le développement d'une culture de recherche et la croyance du milieu éducatif en sa capacité de poser les actions nécessaires à la réussite dudit plan. Un tel plan fournit ainsi des balises aux écoles à propos des modalités de formation continue, du choix des pratiques et de la collaboration avec les chercheurs. Selon un tel plan, les ministères sont invités à exercer un leadership en vue de faire de la mobilisation des connaissances une priorité, à adopter un curriculum témoignant de l'évolution des connaissances, à soutenir la recherche en éducation, de même qu'à fournir un financement adéquat pour la formation à l'enseignement. Enfin, toujours selon un tel plan, les professeurs universitaires ont à veiller à assurer une formation de qualité relative à la recherche à tous les cycles et à réaliser des recherches susceptibles d'avoir un impact positif sur l'enseignement.



CONCLUSION

La prévention des difficultés d'apprentissage en lecture est désormais un objectif possible à atteindre en grande partie, si la communauté éducative s'engage dans la mobilisation des connaissances. Une telle mobilisation exige une volonté commune des différents acteurs scolaires, ministériels et universitaires de répondre efficacement aux besoins des élèves, en optant pour des politiques et des pratiques appuyées sur la recherche. Il s'agit d'un défi de taille qui requiert, pour paraphraser Henri-Gustave Joly de Lotbinière, père de l'arboriculture au Canada et précurseur de la conservation du patrimoine naturel, de semer avec soin et de cultiver avec persévérance, au fil de l'évolution des connaissances. |

MONIQUE BRODEUR est professeure titulaire et vice-doyenne à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Ses travaux portent sur le développement professionnel des enseignants, la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture et l'autorégulation de l'apprentissage.

ÉRIC DION est professeur agrégé et Directeur du Laboratoire sur les pratiques d'enseignement appuyées par la recherche, dont sont membres les autres professeurs de l'UQAM cosignataires de cet article. Ses travaux portent sur l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire en milieu défavorisé.

JULIEN MERCIER est professeur adjoint. Ses travaux concernent la nature des connaissances chez l'orthopédagogue et leur mise en œuvre dans la pratique professionnelle.

LINE LAPLANTE est professeure agrégée. Ses travaux portent notamment sur la formation des orthopédagogues au regard de la dyslexie et de la dysorthographe.

MONIQUE BOURNOT-TRITES est professeure agrégée à l'University of British Columbia. Elle s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture en contexte d'immersion.

Notes

- 1 Torgesen, J. K. (2004). *Preventing early reading failure*. Washington, DC: American Federation of Teachers. Disponible en ligne à http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/fall_04/reading.htm
- 2 Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- 3 Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). *Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie*. Ottawa: www.ccl-cca.ca
- 4 Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2007). *Dès la naissance... et pour la vie / From birth... for life*. Disponible en ligne à http://www.cccf-fcsg.ca/projects/language&literacy-kit_en.html
- 5 Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé. (s.d.). Disponible en ligne à http://www.chsrf.ca/other_documents/evidence_f.php
- 6 International Reading Association (2002). *What is evidence-based reading instruction?* Disponible en ligne à http://www.reading.org/downloads/positions/ps1055_evidence_based.pdf
- 7 Stanovich, P. J. et Stanovich, K. E. (2003). *How teachers can use scientifically based research to make curricular & instructional decisions*. RMC Research Corporation, Portsmouth, New Hampshire.
- 8 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: Summary Report*. Washington DC : National Institute of Child and Development. Disponible en ligne à <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>
- 9 Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Roux, C., Laplante, L. et Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. Le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. Numéro spécial *Literacy Development in Canada* de la revue *Psychologie canadienne*. *Canadian Psychology*, 49(2), 155-161.
- 10 Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2001). Effects of a multicomponent literacy program and of supplemental phonological sessions on at-risk kindergarten. *Educational Research and Evaluation*, 7(1), 1-33.
- 11 Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la littératie*, 34(2), 56-83.
- 12 Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P., Gagnon, C., Brodeur, M. et Giroux, J. (2007, April). *Short term impact of the Quebec multimodal prevention program for preventing violence and school dropout*. Poster presented at the Biennial Meeting of the SRCDC, Boston, Massachusetts.
- 13 Dion, É., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M.-È. et Fuchs, D. (soumis). Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low SES students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research & Practice*.
- 14 ABRACADABRA: <http://grover.concordia.ca/abra/current/index.php>
- 15 PERLE en français : <http://grover.concordia.ca/epearl/fr/index.html>
- 16 Haager, D., Klingner, J. et Vaughn, S. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore, MD: Brookes.
- 17 Levin, B. (2008, May). *Thinking about knowledge mobilization*. Paper prepared for an invitational symposium sponsored by the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. Harrison Hot Springs, May 15-18, 2008.
- 18 Landry, R., Amara, N. et Lamari, M. (2001). *Utilization of social science research knowledge in Canada*. *Research Policy*, 30, 333-349.
- 19 Brodeur, M., Dion, E., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (accepté). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*. London, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

