

Intervention centrée sur l'élève et retombées sur les apprentissages en lecture et écriture

André C. Moreau
Martine Leclerc
Université du Québec en Outaouais

Au Canada, depuis plus de cinq ans, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO, 2003a) a fait de l'amélioration de l'apprentissage en lecture chez les élèves l'une de ses priorités, conscient du fait que les compétences dans ce domaine influencent considérablement leur qualité de vie et ont des retombées économiques et sociétales. Cette orientation rejoint les travaux d'analyse des recensions antérieures sur les apprentissages en littératie qui signalent l'importance de réaliser des recherches qui visent à éprouver les stratégies d'intervention efficaces favorisant le développement des habiletés supérieures chez les jeunes élèves, telles que la compréhension en lecture (Ecalte et Magnan, 2002; Lonigan et Shanaham, 2010; McCardle, Chhabra et Kapinus, 2008; Pearson et Hiebert, 2010). Dans ces études recensées, certaines recherches longitudinales précisent qu'un échec scolaire précoce entraîne chez certains jeunes des conséquences négatives sur leur trajectoire de vie (Pagani, Ghosn, Jalbert et Muñoz, 2005).

Dans la région de Toronto, un conseil scolaire francophone regroupant plus de 41 écoles élémentaires a parrainé une recherche dont l'objectif est de comprendre la progression des compétences en littératie chez les élèves à la suite de l'implantation de nouvelles pratiques d'enseignement efficace de la lecture (Table ronde des experts, 2005). Pour observer la progression des élèves, des données portant sur les apprentissages en lecture et en écriture ont été extraites de trois bases de données: le bulletin (Trillium), le Test provincial (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation [OQRE], 2008) et les Fiches d'observation individualisée en lecture (Clay, 2003) (logiciel² de base de données d'apprentissage³). Les résultats en lecture et les avantages associés à l'analyse et à l'utilisation des données contribuant à une intervention centrée sur les besoins de l'élève sont décrits dans ce texte, mais avant, précisons quelques éléments théoriques et méthodologiques.

DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

Les recherches sur l'apprentissage de la compétence à lire foisonnent et les synthèses de ces travaux sont diffusées à grande échelle (National Institute for Literacy, 2009; National reading panel, 2009; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Ces connaissances nous renseignent sur les meilleures pratiques d'enseignement de la lecture (Pressley, 2007; Pressley, Mohan, Fingeret, Reffitt et Raphael-Bogaert, 2007; Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block, Morrow, Tracey et al., 2001; Richard, Bissonnette et Gauthier, 2008; Torgerson, Brooks et Hall, 2006). Ces pratiques relevant de «l'enseignement efficace» prennent appui sur les recherches de données probantes et sur les renseignements pertinents à leur implantation en classe (Hawken, 2009).

ENSEIGNEMENT EFFICACE

Issues des recensions des écrits, les principales caractéristiques d'un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture se résument ainsi : a) une excellente gestion de classe reposant sur la valorisation de l'apprentissage et la collaboration, b) une approche qui intègre de façon équilibrée l'enseignement explicite des unités fines de la langue écrite (système graphophonétique) par des activités mobilisant le langage, des activités de lecture et d'écriture intégrant la littérature jeunesse, c) une gradation des tâches respectant la progression des apprentissages chez les élèves, associée à un soutien pédagogique différencié, et enfin d) une intégration de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans toutes les matières (liens étroits entre les éléments d'un programme) (Hawken, 2009; Pressley, et al, 2001; Richard et al., 2008).

Plus précisément, les recherches montrent que lors de l'enseignement de compétences en lecture, les stratégies pédagogiques structurées, explicites et graduées sont des outils puissants pour soutenir la motivation des élèves et pour les encourager à s'engager activement. Ces pratiques peuvent également prévenir, sinon éliminer, des difficultés en lecture lorsque ces stratégies sont utilisées pour tous les élèves (Snow, Burns et Griffin, 1998). Certains chercheurs suggèrent d'intervenir le plus tôt possible auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture et d'implanter une combinaison d'approches dont l'enseignement explicite et l'enseignement stratégique (Brodeur, Dion, Laplante, Mercier, Desrochers et Bournot-Trites, 2010; Dion, Brodeur, Campeau, Roux, Laplante et Fuchs, 2008; Richard et al., 2008; Swanson, 1999).

APPUI A LA FORMATION CONTINUE ET A L'ACCOMPAGNEMENT

Les recherches indiquent également que l'adoption de pratiques pédagogiques efficaces va de pair avec le développement professionnel continu et l'accompagnement des enseignants (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Clay, 2003; Hattie, 2003; Hawken, 2009). Le personnel enseignant ne peut plus ignorer ces nouvelles connaissances. L'appropriation de celles-ci passe donc par une solide démarche de formation continue et d'accompagnement à l'implantation de ces nouvelles pratiques d'enseignement efficace des compétences en littératie.

Dans cette foulée, en Ontario, depuis 2003, les enseignants disposent d'un *Guide d'enseignement efficace de la lecture* expliquant les nouvelles pratiques d'enseignement à implanter (MEO, 2003b). Ce guide insiste sur les éléments suivants : a) l'environnement et la gestion de la salle de classe (par exemple, grand nombre de livres jeunesse classés selon les niveaux de lecture et regroupements flexibles d'élèves selon les besoins d'apprentissage), b) les quatre situations de lecture que sont la lecture aux élèves, la lecture partagée, la lecture guidée et la lecture autonome, et c) l'analyse des données d'apprentissage collectées à la suite d'observations directes de l'élève (Clay, 2003). Trois grandes composantes sont ciblées : la fluidité, la compréhension et la motivation. La fluidité est l'habileté à reconnaître les mots et à lire le texte avec rapidité, précision et expression favorisant ainsi la compréhension. La compréhension est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. La motivation à lire est associée à un ensemble d'attitudes reposant sur l'engagement de l'élève à accomplir des activités de lecture.

Ces éléments s'appuient sur les résultats de recherches qui reconnaissent que la lecture alphabétique associe une composante auditive phonémique à une composante visuelle graphique qui tient compte de la structure phonémique du langage : les auteurs observent des liens très forts entre les performances des élèves dans des tâches portant sur les phonèmes et leurs progrès dans l'apprentissage de la lecture. Les auteurs décrivent un continuum d'apprentissages partant de la conscience phonémique, allant ensuite vers le système graphophonétique et l'étude de mots. Précisons que la résolution de problèmes en lecture occupe une place centrale. L'élève doit arriver à utiliser conjointement les trois systèmes d'indices de lecture soit, graphophonétique, sémantique et syntaxique. À titre d'exemple, les quatre situations de lecture offrent un contexte d'enseignement méthodique et intégré des structures de la langue écrite et favorisent l'apprentissage continu. (Leclerc et Moreau 2008; MEO, 2003b; Table ronde

des experts en lecture, 2003). Également, dans ce guide, de nombreuses stratégies d'enseignement associées sont expliquées concrètement et sont abondamment illustrées.

En soutien à l'implantation de ce guide et pour assurer un appui à son personnel, le Conseil scolaire offre aux enseignants un service d'accompagnement à l'actualisation de ces nouvelles pratiques. Plusieurs programmes de formation et d'accompagnement pour l'amélioration des interventions en littératie ont été mis sur pied par le Service de la programmation. Le personnel des écoles bénéficie entre autres du programme d'Enseignants-accompagnateurs dont le but est de soutenir les interventions pédagogiques. Les enseignants disposent également du programme d'Appui aux écoles qui leur offre une aide en ce qui concerne l'analyse et l'interprétation des données d'apprentissage. De plus, un programme d'Accompagnement permet aux écoles de recevoir sur place un appui personnalisé pour faciliter le transfert des nouvelles pratiques en salle de classe. Enfin, pour visualiser la progression des élèves et afin de promouvoir le questionnement pédagogique lors des rencontres collaboratives, les enseignants collectent des données d'apprentissage des élèves en lecture à l'aide de la Fiche d'observation individualisée (Clay, 2003). Un expert-conseil assure un soutien à la formation et l'accompagnement dans cette démarche. C'est donc dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche.

OBSERVER ET ANALYSER LES DONNÉES POUR AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE

Au regard du développement des compétences en lecture, une classe efficace fournit aux élèves plusieurs situations les incitant à lire et à réagir à des textes variés et, à l'enseignant, de nombreuses occasions de les observer et de réfléchir sur ces apprentissages (Leclerc et Moreau, 2009a et 2009b, Leclerc, Moreau et Rainville, 2010). La progression de l'apprentissage en lecture s'exprime par le passage d'un niveau⁴ de lecture à un autre; l'élève doit démontrer sa capacité à lire d'une façon satisfaisante des textes d'un niveau représentant un défi avant de passer à un autre niveau de texte. Ce passage d'un niveau à un autre est un facteur de progrès. Par ses expériences, l'élève-lecteur élabore au fur et à mesure de nouvelles stratégies pour faire face à l'augmentation du niveau de difficulté (Clay, 2003). Le niveau de difficulté doit être bien ciblé, car s'il constitue un obstacle trop difficile à surmonter, l'élève risque de se décourager face à l'apprentissage de la lecture. Plus l'élève est laissé longtemps en situation d'échec, plus difficile sera la résolution du problème. Il est indispensable de s'assurer que le niveau des textes proposés à l'élève représente un défi qui le stimulera à vouloir lire davantage.

Partant de cette prémisse, les enseignants doivent comprendre et tenir compte de la « zone proximale de développement », qui joue un rôle clé dans l'apprentissage de la lecture (Vygotsky, 1980; Leclerc et Moreau, 2010). Il s'agit de la zone dans laquelle l'élève peut résoudre avec de l'aide un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul. L'intervention réalisée dans cette zone s'appuie sur une solide connaissance de la progression des apprentissages essentiels menant à la lecture autonome : concepts reliés à l'écrit, développement de la conscience phonologique, habiletés de décodage des noms et sons des lettres (principe alphabétique), acquisition du vocabulaire et identification des mots, stratégies de compréhension, fluidité dans l'identification des mots et dans le traitement de texte et, enfin, habiletés d'écriture (Brodeur et al. 2010; Hawken, 2009; Réseau canadien de recherche sur la langue et l'alphabétisation, 2009; Richard et al, 2008).

Pour être en mesure de travailler dans cette zone, l'enseignant doit choisir judicieusement le niveau de difficulté des textes qu'il présente à l'élève. Le niveau de difficulté du texte ne doit pas être basé sur l'intuition de l'enseignant, mais sur des données d'observation permettant de faire des interventions appropriées. À cet égard, la Fiche d'observation individualisée (Clay, 2003) permet de préciser le niveau de lecture de chaque élève et aide à le guider dans le choix des livres jeunesse; cette fiche est décrite ci-dessous dans la section « méthode de collecte de données ». Ces observations sont réalisées de façon fréquente en contexte authentique d'apprentissage pour permettre au personnel enseignant d'avoir des données précises sur le niveau de lecture de l'élève et pour cibler une intervention ajustée aux besoins de chaque élève. Des outils validés et un fonctionnement en équipe collaborative sont deux moyens puissants dont les enseignants disposent pour réaliser efficacement cette démarche d'observation et de réflexion sur les apprentissages.

OUTILS D'OBSERVATION VISANT UNE REFLEXION PEDAGOGIQUE SUR LES APPRENTISSAGES

Les enseignants ont besoin de preuves pour confirmer qu'ils sont sur la bonne voie et que les efforts fournis produisent les résultats voulus chez l'élève. Il est donc nécessaire pour visualiser la progression des apprentissages de chaque élève que les enseignants disposent d'outils d'observation précis. Dans le cadre de cette recherche, les directeurs d'école demandent au personnel enseignant d'évaluer fréquemment, dès le préscolaire, les progrès des élèves pour situer les acquis de chaque élève et pour déterminer les interventions à privilégier. Mais comment collecter des preuves d'apprentissage?

Les travaux de Marie M. Clay (2003, 1993, 1982 et 1969) sont éloquentes à cet égard. Clay s'est intéressée aux premiers apprentissages du lire-écrire où la lecture de livres jeunesse est au centre du développement des compétences en littératie. Ses travaux l'ont menée à valider une démarche d'observation des comportements de ces jeunes lecteurs, soit la Fiche d'observation individualisée (Clay, 2003). Cette fiche documentée et explicitée pour un usage pédagogique par Nelley et Smith (2003) constitue un atout majeur pour l'analyse et pour le questionnement efficace quant aux apprentissages en lecture (OQRE, 2010). Clay (2003) suggère que les progrès des élèves soient évalués et examinés fréquemment pour déterminer les interventions à privilégier. Ces données d'observation des comportements du lecteur font ressortir les points de convergence et de divergence entre les élèves. Elles aident à repérer les écarts entre les élèves du même niveau de lecture et renseignent sur les stratégies et comportements des jeunes lecteurs. L'analyse de ces données par le personnel enseignant incite à dégager les stratégies de lecture utilisées et les difficultés de ces lecteurs ainsi que les moyens concrets d'intervention pédagogique.

Pour soutenir leur démarche d'observation, les enseignants des écoles disposent d'outils d'observation disponibles dans un logiciel et accessibles en classe. Ce logiciel regroupe, entre autres, 55 tâches en conscience phonologique (inspirées de Jager Adams et Stanké, 2000; Stanké, Bordeleau et Boulet, 2001) et les données des Fiches d'observation individualisée (FOI) spécifiant le niveau de lecture (30 niveaux) (Clay, 2003). Ce répertoire d'outils informatisés permet la gestion et le traitement des données d'apprentissage et facilite, entre autres, la visualisation sous forme graphique des progrès de l'élève, de la classe, du cycle ou de l'école. À partir de ces graphiques, les enseignants sont en mesure d'identifier les stratégies d'apprentissage et les comportements qui n'ont pas été maîtrisés par chacun des élèves. Ils peuvent ainsi adapter leur enseignement, faire des liens avec les interventions à privilégier et cibler les élèves à risque. Les enseignants sont ainsi stratégiques dans leur enseignement grâce à l'analyse des données : ils incitent l'élève à relever un défi spécifique et essaient par des stratégies explicites d'offrir un soutien de sorte que ce dernier surmonte sa difficulté. Cette démarche pédagogique est décrite entre autres par Lacroix-Bélanger (2008).

Essentiellement, l'analyse des données d'apprentissage incite le personnel enseignant à s'interroger face aux résultats obtenus. Par exemple, les questions suivantes peuvent surgir : Qu'est-ce que ces élèves sont présentement capables de faire en lecture? Quelles sont les habiletés de lecture nécessaires pour atteindre le prochain niveau de lecture? Peut-on repérer l'élève à risque ou en difficulté? Que pourrait-on faire différemment pour permettre à cet élève de progresser?

RÉFLEXION EN ÉQUIPE COLLABORATIVE

Nos expériences avec le personnel enseignant suggèrent que les écoles fonctionnant en équipe collaborative⁵ représentent un solide atout permettant la réflexion pédagogique (Leclerc et Moreau, 2010, Leclerc, Moreau et Rainville, 2009). Le travail en équipe collaborative encourage une structure qui met à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelles des enseignants. La recherche souligne d'ailleurs que ce mode de fonctionnement crée un impact bénéfique tant sur la culture organisationnelle que sur la performance scolaire des élèves (Leclerc et Moreau, 2009b). Le travail en équipe collaborative facilite les échanges entre les enseignants et les amène à travailler étroitement en collaboration pour résoudre des problèmes complexes visant l'amélioration des apprentissages des élèves.

Pour ce faire, la direction d'école a la responsabilité, très tôt dans l'implantation de ce mode de fonctionnement, d'énoncer clairement son désir de voir tous les élèves réussir.

Les rencontres collaboratives doivent mettre au premier plan l'étude de données d'apprentissage d'élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou qui ne progressent pas ou peu. Des discussions fréquentes sur les données d'apprentissage, des études de cas, des discussions sur les interventions pédagogiques mises en œuvre dans les classes, des échanges sur des lectures scientifiques sont diverses modalités d'animation de ces rencontres collaboratives qui aident les enseignants dans leur réflexion et qui guident leurs interventions (Leclerc, Moreau et Rainville, 2009). Les enseignants des écoles impliquées dans cette recherche ont adopté ce mode de fonctionnement pour permettre d'analyser les données d'apprentissage, d'y réfléchir et d'aiguiller leurs interventions selon les besoins spécifiques des élèves à risque ou de ceux ayant des besoins particuliers.

QUESTION DE RECHERCHE

Cette recherche, qui veut être le plus fidèle possible à la réalité des milieux scolaires impliqués, vise à répondre à la question suivante : quelle est la progression des apprentissages en lecture observée chez les élèves dans le contexte d'implantation ou d'amélioration de pratiques d'enseignement?

Les sections suivantes résument la méthodologie utilisée et les résultats liés à la progression des apprentissages chez les élèves.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche à mesures répétées sur une période de trois ans permet d'observer la progression des apprentissages et l'effet du programme d'enseignement de la lecture. Les sections suivantes précisent les milieux ciblés et les participants, les méthodes de collecte de données.

MILIEUX CIBLES ET PARTICIPANTS

Le recrutement des élèves participants, âgés de six à huit ans, s'est effectué auprès de huit écoles impliquant 34 enseignants, désignées par le Conseil scolaire, ce qui constitue un échantillon intentionnel non probabiliste de groupes naturels. La désignation de ces milieux s'appuie sur le critère de performance des écoles associé aux résultats obtenus aux épreuves provinciales en lecture des élèves de troisième année de l'OQRE⁶ 2006-2007. Ainsi, les écoles choisies présentent trois profils scolaires : les élèves de certaines écoles ont eu de faibles résultats, d'autres écoles sont qualifiées de moyennement performantes et quelques-unes sont dites très performantes.

Le tableau 1 ci-dessous résume l'effectif des élèves de la première à la troisième année durant les années 2007-2008 et 2008-2009. Les pourcentages de l'échantillon des élèves des huit écoles au regard de la population ciblée (élèves du conseil) par niveau d'études sont également précisés. En bref, l'échantillon des 679 élèves correspond à 20,87 % de la population des élèves du conseil lors de l'année scolaire 2008-2009.

Tableau 1. Nombre d'élèves par niveau d'études de chaque école participante ayant été observés dans leur apprentissage en lecture

Effectif	Niveaux d'études						Total du cycle	
	1 ^{re} année (6 ans)		2 ^e année (7 ans)		3 ^e année (8 ans)		2007- 2008	2008- 2009
	2007- 2008	2008- 2009	2007- 2008	2008- 2009	2007- 2008	2008- 2009		
Total	239	231	207	239	218	209	664	679
Pourcentage du nombre d'élèves du Conseil	22,3	21,3	20,9	22,0	20,1	19,3	21,1	20,87

METHODES DE COLLECTE DE DONNEES : MESURES DES APPRENTISSAGES

Les chercheurs disposent de trois mesures de la progression des apprentissages en lecture : a) les résultats au Test provincial de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE, 2009) qui offrent des résultats à grande échelle pour tous les élèves de fin de troisième année (huit ans), b) les données issues de la Fiche d'observation individualisée (FOI) de Clay (2003), qui fournissent un indice du niveau de lecture et précisent la progression en cours d'apprentissage et c) les résultats des bulletins scolaires, qui offrent à l'élève et à ses parents une évaluation trimestrielle de la performance cumulée des tâches d'apprentissage. Les résultats au Test provincial et ceux des bulletins sont des scores de 1 à 4. Le Test provincial est administré une fois aux élèves à la fin de leur troisième année d'études. Les résultats en lecture issus de la FOI sont des scores de 1 à 30 de niveaux de lecture. Cette fiche peut être utilisée plusieurs fois durant une même année scolaire pour chaque élève. Toutefois, la fréquence moyenne de son administration est de trois fois par année.

La validité du Test provincial a été documentée par l'OQRE (2007). La Fiche d'observation individualisée a été validée par les recherches de Clay (1969, 1982, 1993 et 2003). Cette fiche permet d'observer les comportements du lecteur, soit le taux d'erreurs observées, les stratégies du lecteur (sources d'informations utilisées par l'élève) et la compréhension. Dans le cadre de cette recherche, le niveau de lecture a été retenu aux fins d'analyse (rapport entre le taux d'erreurs, la précision et le taux d'autocorrection : Clay, 2003, p. 70). En plus des qualités psychométriques, cette fiche permet aux enseignants d'analyser les stratégies et comportements mobilisés par le lecteur et de planifier une régulation des interventions selon les besoins de chacun. Enfin, la troisième source de données concerne les résultats aux bulletins scolaires (base de données Trillium); les résultats de la dernière période d'évaluation annuelle ont servi aux fins de cette analyse. Cet article présente les résultats pour les années 2007-2008 et 2008-2009.

PLAN D'ANALYSE

Pour réaliser l'analyse descriptive des résultats en lecture, les données anonymisées des trois bases de données ont été transférées dans le logiciel SPSS⁷. Cette première analyse a permis de préciser la convergence des résultats, soit la validité concomitante⁸ (Legendre, 2005) des trois mesures des apprentissages en littératie ainsi que le lien entre les résultats en lecture et en écriture. L'analyse descriptive des résultats en lecture de l'année scolaire 2007-2008 précise les changements observés a) en décrivant l'étalement du pourcentage d'élèves selon les niveaux de lecture, b) en identifiant l'indice du niveau moyen de lecture associé aux élèves dits à risque et c) en spécifiant la nature de la progression des niveaux de lecture et sa signification à l'aide du Test t. Le devis de collecte de données à mesures répétées permet cette analyse.

RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE EN LITTÉRATIE

La description des analyses de données permet d'apprécier les résultats d'apprentissage en lecture qui proviennent de trois sources soit a) les scores inscrits au bulletin scolaire (base de données Trillium), b) ceux du Test provincial de l'OQRE (scores de 1 à 4) et, enfin, c) ceux issus de la Fiche d'observation individualisée (niveau de lecture, scores de 1 à 30). Seuls les élèves de troisième année ont des résultats aux trois mesures en lecture.

CONCORDANCE ENTRE LES MESURES DE L'APPRENTISSAGE EN LITTÉRATIE

L'analyse corrélationnelle vise, premièrement, à préciser les relations de concordance entre les trois mesures nommées précédemment pour les élèves en troisième année d'études pour l'année scolaire 2007-2008. Cette analyse permet de connaître le degré de convergence des mesures de résultats en lecture. Deuxièmement, elle spécifie la relation entre les résultats en lecture et en écriture.

Relation entre les trois mesures en lecture

L'analyse corrélationnelle des mesures des apprentissages en lecture montre qu'il existe une relation significative entre les scores en lecture inscrits dans le bulletin scolaire et ceux de la Fiche d'observation individualisée ($n = 163$, $r = 0,543$, $p = 0,000$ significatif à $<0,01$). De l'analyse se dégage également un niveau de relation significative entre les scores en lecture inscrits dans le bulletin et ceux au Test provincial ($n = 216$, $r = 0,475$, $p = 0,000$ significatif à $<0,01$) ainsi que la relation entre les scores en lecture au Test provincial et ceux issus de la Fiche d'observation individualisée ($n = 161$, $r = 0,458$, $p = 0,000$ significatif à $<0,01$). Le tableau 2 présente ces résultats.

Tableau 2. Relations entre les trois mesures d'apprentissage en lecture des élèves en troisième année d'études (8 ans)

Variabes	N=	R de Pearson	Valeur de p
Résultat en lecture inscrit au bulletin et celui de la Fiche d'observation individualisée	163	,543*	0,000
Résultat en lecture au bulletin et celui au Test provincial	216	,475*	0,000
Résultat au Test provincial et celui de la Fiche d'observation individualisée	161	,458*	0,000

* La corrélation est significative au niveau de $<0,01$ (bilatéral)

Cette analyse corrélationnelle rend compte d'une forte validité de convergence entre les trois mesures du rendement en lecture, ce qui soutient l'énoncé que le niveau obtenu à l'une ou l'autre des trois mesures peut être utilisé pour estimer les niveaux que les élèves obtiennent dans les deux autres épreuves. En somme, les résultats obtenus aux trois mesures évaluent le même phénomène. Cette conclusion suggère une relation de convergence des résultats et non une relation de cause à effet.

Lien entre les compétences en littératie : lecture-écriture

L'analyse corrélationnelle démontre également un niveau de relation significative entre les trois mesures en lecture et celles en écriture au Test provincial (OQRE). Cette analyse montre a) la relation entre les résultats en lecture au Test provincial et ceux en écriture (OQRE) ($n = 213$, $r = 0,543$, significatif à $<0,01$), b) la relation entre les scores en lecture inscrits dans le bulletin et ceux en écriture au Test provincial ($n = 213$, $r = 0,494$, significatif à $<0,01$), et, enfin, c) celle des scores issus de la Fiche d'observation individualisée et ceux en écriture au Test provincial ($n = 159$, $r = 0,496$, significatif à $<0,01$). Le tableau 3 décrit ces résultats.

Tableau 3. Relations entre les scores en lecture et en écriture au Test provincial des élèves en troisième année d'études

Variabes	N=	R de Pearson	Valeur de p
Rendement en lecture au Test provincial et celui en écriture	213	,543*	0,000
Niveau de lecture (Fiche d'observation) et rendement en écriture	159	,496*	0,000
Rendement en lecture (bulletin) et celui en écriture (OQRE)	213	,494*	0,000

* La corrélation est significative au niveau de $<0,01$ (bilatéral)

Cette analyse fait ressortir des relations entre les résultats en lecture et ceux au Test provincial en écriture. Cette relation tend à confirmer la prémisse qu'il existe des processus communs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Moreau et Leclerc, 2009; Saint-Laurent, 2008). Cette idée soulève des implications pédagogiques concernant la planification des activités d'apprentissage de la lecture et de

l'écriture. Entre autres, il faut notamment penser à l'importance des activités d'écriture qui aident à l'apprentissage du processus de lecture, par exemple faire le schéma d'un texte pour aider à la réflexion quant à la structure et pour améliorer la compréhension de la lecture. Ce genre d'outils organisationnels (schéma, tableau ou diagramme) permet de représenter graphiquement l'organisation de concepts et de soutenir ainsi la compréhension de la lecture tout en favorisant la rétention de l'information (MEO, 2003b; Margulies, 2005).

DESCRIPTION DES RESULTATS EN LECTURE

L'analyse descriptive mène à situer les scores moyens en lecture au Test provincial, au bulletin scolaire et ceux issus de la Fiche d'observation individualisée. Cette analyse vise à répondre aux questions suivantes : a) Quel est le niveau de lecture des élèves selon les années d'études? et b) Qui sont les élèves qui réussissent et ceux qui sont à risque⁹?

Résultats en lecture selon les trois mesures

Pour les élèves en troisième année d'études, le score moyen en lecture au bulletin (Trillium) se situe à 2,87 (n = 219), celui au Test provincial (OQRE) à 3,18 (n = 216), et celui de la fiche d'observation individualisée (FOI) se situe à 23,08 (n = 163). Pour ces mêmes élèves, lorsqu'ils étaient en deuxième année, le score moyen en lecture du bulletin scolaire était de 2,88 (n = 220) celui de la FOI de 20,71 (n = 17). Enfin, toujours pour ces élèves, lorsqu'ils étaient en première année, le score moyen en lecture du bulletin était de 3,09 (n = 200) et celui de la FOI était de 12,53 (n = 15). Le tableau 4 décrit les scores moyens du niveau de lecture, le nombre de participants et l'écart-type pour les trois années d'études.

Tableau 4. Description des résultats en lecture des trois bases de données pour les élèves de la première à la troisième année d'études du primaire

	3 ^e année de scolarité 2007-2008 (3 ^e trimestre)			2 ^e année de scolarité 2006-2007 (3 ^e trimestre)			1 ^{re} année de scolarité 2005-2006 (3 ^e trimestre)		
	N ¹	Moyenne	Écart- type	N	Moyenne	Écart- type	N	Moyenne	Écart- type
Trillium	219	2,87*	0,707	220	2,88	0,704	200	3,09	0,609
OQRE	216	3,18*	0,737	données absentes			données absentes		
Fiche d'observation	163	23,08**	6,313	17	20,71	6,2	15	12,53	5,998

¹ Le nombre d'élèves varie selon les données disponibles, les sujets ayant des données manquantes ont été exclus.

*Rappelons que les données correspondent à un niveau variant entre 1 et 4.

** Les données issues de la Fiche d'observation individualisée correspondent à un niveau de lecture variant entre 1 et 30.

Élèves qui réussissent et ceux qui sont à risque

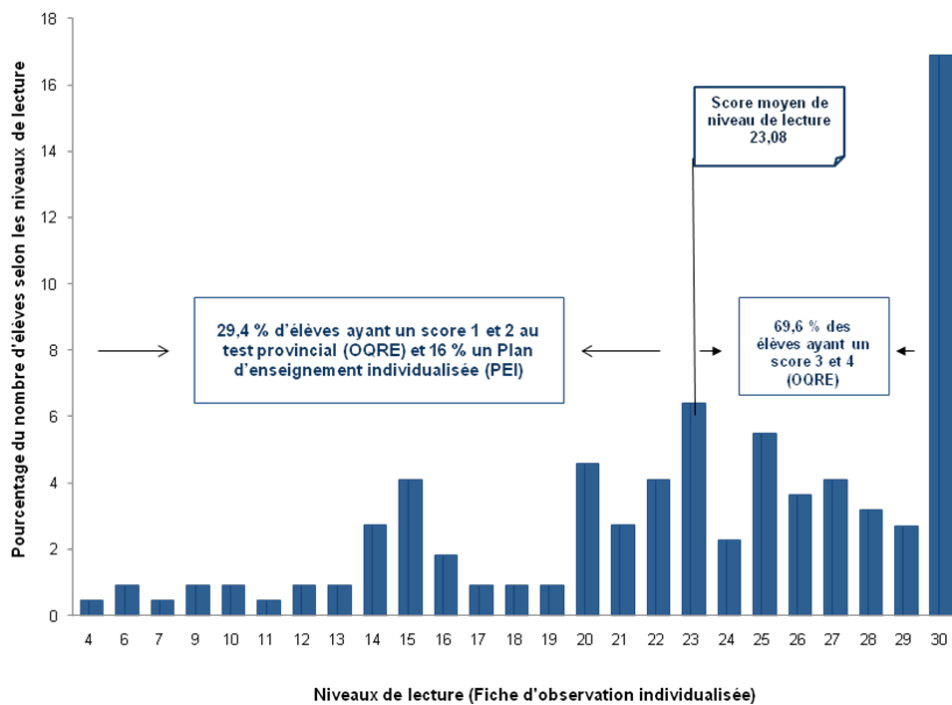
La description du pourcentage du nombre d'élèves selon leur niveau de lecture (Fiche d'observation individualisée - FOI) aide à saisir l'étalement diversifié de ceux-ci pour chacun des 30 niveaux de lecture. Le niveau moyen de lecture des élèves à la fin de la troisième année est de 23,08. La figure 1 illustre ces résultats.

Le croisement des scores du bulletin, de l'OQRE et de la FOI de ces élèves de troisième année offre une compréhension approfondie de la situation. Ce croisement montre que les élèves à risque, soit ceux n'ayant pas atteint le seuil de réussite au Test provincial (score 1 ou 2), ont un niveau égal ou inférieur au score de 21 de la FOI. Les élèves ayant un niveau de lecture supérieur à 22 à la FOI ont obtenu un score de 3 ou 4 au bulletin scolaire ou au Test provincial; ces élèves ont atteint ou dépassé le seuil de réussite (voir figure 1).

Somme toute, cet étalement des pourcentages d'élèves à la fin de la troisième année quant aux niveaux de lecture suggère que la progression de l'apprentissage en lecture est hétérogène. Considérant la prémisse que l'apprentissage de la lecture s'inscrit dans un processus passablement linéaire où chaque élève passe d'un niveau de lecture à un autre, les élèves de l'échantillon progressent selon des niveaux très variés (variation des niveaux entre 4 et 30). Cette description aide à comprendre qu'il y a une progression de l'apprentissage qui s'inscrit dans un continuum que l'enseignant peut documenter par

des observations fines et ainsi offrir un soutien spécifique à chaque élève. Enfin, un niveau 23 de lecture s'avère être un indice de réussite aux deux autres épreuves (Test provincial et bulletin) pour les élèves en fin de troisième année et constitue ainsi une étape importante dans l'acquisition de la lecture. En effet, pour ces élèves ayant un niveau de lecture supérieur à 23, cela indique qu'ils lisent des textes sans illustration, construisent le sens du texte sans avoir besoin de s'y référer et trouvent des indices de sens à l'intérieur du texte.

Figure 1. Pourcentage du nombre d'élèves de troisième année selon les niveaux de lecture : Fiche d'observation individualisée de l'année scolaire 2007-2008



PROGRESSION DES APPRENTISSAGES SELON LES ANNEES DE SCOLARITE

L'analyse de la progression des apprentissages (mesures répétées *ex post facto*) permet de répondre aux deux questions suivantes : a) Quels sont les changements observés dans la progression de l'apprentissage en lecture chez les élèves de troisième année selon la Fiche d'observation individualisée? b) au Test provincial? et c) À quel niveau de lecture les élèves à risque et ceux qui ne sont pas à risque se trouvent-ils?

Changements observés dans la progression en lecture selon la Fiche d'observation individualisée

Pour répondre à la première question, le Test t a été utilisé avec un niveau de signification aux différents temps de mesure (voir tableau 5).

Tableau 5. Comparaisons entre les mesures répétées en lecture (Fiche d'observation individualisée) chez les élèves de troisième année (2007-2008) et les résultats de ces mêmes élèves au cours des années précédentes (2006-2007 et 2005-2006)

Année de scolarité	Trimestre	N ¹	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 =*
3 ^e année de scolarité 2007-2008	3	105	23,00	10,37	0,000	*
	2	105	20,66			
	2	56	23,73	9,07	0,000	*
2 ^e année de scolarité 2006-2007	1	56	21,45			
	3	18	22,00	1,69	0,000	*
	2	18	18,72			
1 ^{re} année de scolarité 2005-2006	2	12	18,58	7,12	0,000	*
	1	12	13,67			
	3	18	12,00	7,97	0,000	*
2005-2006	2	18	5,28			
	2	2	3,50	Données insuffisantes		
	1	2	2,00			

¹Le nombre varie selon les données disponibles à chacun des trimestres, les données manquantes ont été exclues. Par exemple, 18 élèves ont été évalués au premier et au troisième trimestre et 35 élèves ont été évalués tant au deuxième qu'au troisième trimestre.

Bref, les élèves de la troisième année démontrent une progression dans leur apprentissage d'un trimestre à un autre au cours de l'année 2007-2008. Ces mêmes élèves, qui ont bénéficié d'une évaluation fréquente (Fiche d'observation individualisée) au cours des deux années précédentes (2005-2006 et 2006-2007), démontrent également une progression significative de l'apprentissage en lecture d'un trimestre à l'autre.

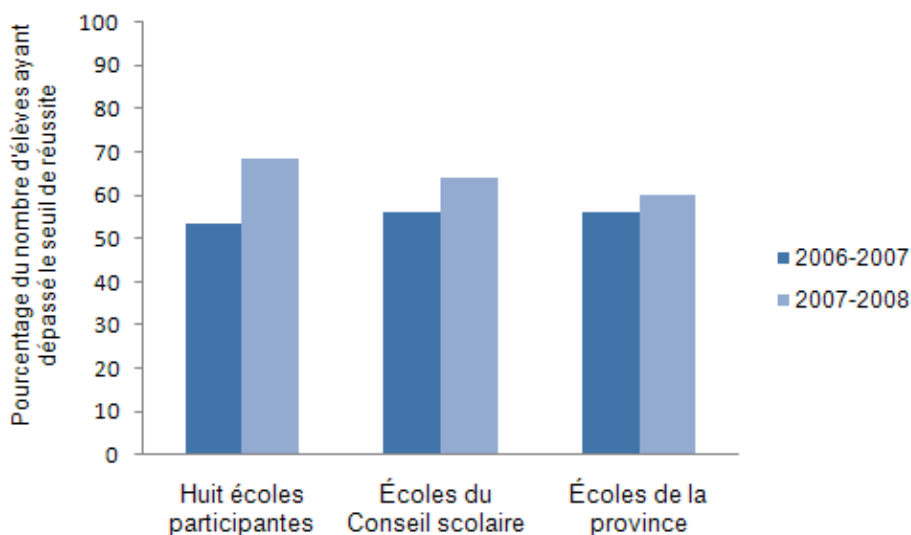
Changements observés dans la progression en lecture au Test provincial

En analysant de plus près les résultats des élèves de la troisième année au Test provincial des années scolaires 2006-2007 et 2007-2008, on constate que dans 6 des 8 écoles participantes, il y a plus d'élèves ayant atteint ou dépassé le seuil de réussite (score 3 ou 4). Globalement, pour les huit écoles participantes, ces résultats suggèrent une augmentation de 15,2 % entre 2006-2007 (53,43 %) et 2007-2008 (68,63 %) d'élèves ayant atteint ou dépassé le seuil de réussite au Test provincial (OQRE, 2007-2008). Il s'agit d'un changement considérable. La figure 2 illustre les pourcentages d'élèves ayant atteint ou dépassé le seuil de réussite au Test provincial en lecture pour chacune des huit écoles participantes à la recherche, les pourcentages globaux pour les élèves du Conseil et pour ceux de la province ontarienne.

La tendance qui se dégage de ces résultats mérite d'être soulignée. L'étalement de ces pourcentages montre une première différence, soit l'écart de 5,25 % entre le pourcentage d'élèves des écoles participantes à la recherche ayant un score 3 (54,25 %) et celui du Conseil (49 %). Une deuxième différence observée est l'écart de 4 % d'élèves ayant un score 2 (sous le seuil de réussite), c'est-à-dire que 25 % des élèves des écoles participantes obtiennent ce niveau comparativement à 29 % pour le Conseil. Ces différences entre les pourcentages indiquent qu'il y a plus d'élèves ayant atteint le seuil de réussite (score 3 ou 4) et moins d'élèves ayant un score 2 (à risque).

Bref, cette comparaison démontre qu'il y a moins d'élèves ayant obtenu des scores inférieurs au seuil de réussite dans les huit écoles participantes au profit d'élèves ayant atteint le seuil de réussite en lecture.

Figure 2. Différence des pourcentages des élèves ayant atteint ou dépassé le seuil de réussite au Test provincial (scores 3 et 4) de la troisième année entre 2006 et 2008



Comparaison entre les mesures répétées en lecture des élèves à risque et non à risque

L'analyse de la mesure répétée en lecture (Fiche d'observation individualisée) indique que les élèves de troisième année dits à risque ($n = 35$) obtiennent un score moyen de niveau de lecture de 16,14 au dernier trimestre, de 13,2 au deuxième et de 13,17 au premier, alors que les élèves non à risque ($n = 70$) obtiennent un score moyen de 26,29 au dernier trimestre, de 24,39 au deuxième et de 24,76 au premier trimestre de l'année scolaire 2007-2008. Les différences entre les niveaux de lecture aux trois trimestres de l'année sont significatives. Le tableau 6 décrit ces résultats.

Tableau 6. Comparaisons entre les résultats issues de la Fiche d'observation individualisée des élèves à risque et non à risque de troisième année (2007-2008)

Année de scolarité	Groupe d'élèves	Étape	N ¹	Moyenne	Test t	Valeur de p	<0,05 =*
3 ^e année de scolarité 2007-2008	Élèves à risque	3	35	16,14	9,195	0,000	*
		2	35	13,20			
		3	18	17,56			
	Élèves non à risque	1	18	13,17	5,702	0,000	*
		3	70	26,29			
		2	70	24,39			
		3	58	27,74	7,82	0,000	*
		1	58	24,76			

¹ Le nombre varie selon les données disponibles à chacun des trimestres, les données manquantes ont été exclues. Par exemple, 18 élèves ont été évalués au premier et au troisième trimestre et 35 élèves ont été évalués tant au deuxième qu'au troisième trimestre.

QUOI RETENIR ?

Les analyses des données d'apprentissage en lecture des élèves des huit écoles participantes permettent de constater les retombées positives des mesures de soutien au programme en lecture. Les élèves qui ont bénéficié d'une évaluation (FOI) au cours des deux années précédentes (2005-2006 et 2006-2007) démontrent une progression significative de l'apprentissage en lecture. Par exemple, la plupart des élèves en troisième année peuvent s'éloigner de l'illustration pour lire et construire le sens du texte; ils

lisent plus aisément des textes sans illustration et trouvent des indices de sens à l'intérieur du texte. Toutefois, la trajectoire de ces élèves quant au niveau de lecture (FOI) est très hétérogène.

L'analyse de la mesure répétée en lecture provenant de la FOI indique une différence significative entre les résultats d'un trimestre à un autre, tant chez les élèves non à risque que chez ceux à risque. Ces deux groupes ont bénéficié des interventions liées au programme équilibré en lecture. Par exemple, les lecteurs à risque ont progressé sans augmenter l'écart dans leurs résultats avec ceux des élèves non à risque.

L'analyse des résultats de l'OQRE de l'année scolaire 2007-2008 précise qu'il y a moins d'élèves sous le seuil de réussite comparativement à l'année précédente dans les huit écoles participantes au profit d'élèves ayant atteint ou dépassé le seuil de réussite au Test provincial en lecture. Par conséquent, il y a moins d'élèves à risque d'une année à l'autre.

L'analyse croisée des trois mesures de l'apprentissage en lecture des élèves de la troisième année indique également que ceux ayant un niveau de lecture de 23 et plus (score de la FOI) ont atteint ou dépassé le seuil de réussite au Test provincial. Par conséquent, les élèves qui dépassent ce niveau de lecture progressent vers un stade de lecture efficace; ils possèdent des habiletés à lire un texte avec rythme, précision et expression s'apparentant à ceux de la langue parlée. Ils sont en mesure de mobiliser des habiletés de la pensée qui leur permettent de réfléchir et de raisonner pour obtenir une compréhension approfondie du texte. Ces élèves ont appris à utiliser conjointement les trois systèmes d'indices de lecture graphophonétique, sémantique et syntaxique. Ces retombées sur la progression de l'apprentissage en lecture démontrent les changements importants observés chez les élèves. Malgré ces retombées positives, certains défis ont été identifiés.

QUELQUES DÉFIS

À la fin de ces deux années de recherche, trois défis ont été relevés au regard de la pratique de collecte des données d'apprentissage contribuant à une intervention centrée sur l'élève.

Premier défi : l'apprentissage et la maîtrise, par tous les enseignants, des conventions utilisées dans les Fiches d'observation individualisée (FOI).

Pour que les résultats des FOI soient crédibles, ils doivent s'appuyer sur le respect des conventions. Or, au début de l'expérimentation, les enseignants éprouvent généralement de la difficulté à maîtriser ces conventions. Il est essentiel que ceux-ci soient bien formés. Six enseignants différents, qui prennent des notes et qui évaluent les élèves avec le même outil, doivent arriver aux mêmes résultats. De plus, lorsqu'un enseignant lit les notes d'un autre enseignant, il doit être capable de comprendre ce que l'élève a réellement fait (Clay, 2003). Dans le cas où les données sont incomplètes, comme lorsqu'un enseignant n'utilise les Fiches d'observation individualisée que pour situer le niveau de lecture de l'élève sans vérifier la compréhension, ou parce que les intervenants ne s'entendent pas sur les conventions, les résultats ne sont alors que des approximations. Ceux-ci peuvent donner une fausse idée de la progression de l'élève. De plus, de tels résultats sont alors dépourvus de l'information recherchée pour concevoir un enseignement solide. Il convient donc d'offrir le soutien d'une personne experte aux enseignants qui manquent de confiance ou d'expérience ainsi que d'instaurer dans l'école une culture d'apprentissage collectif et de diffusion de l'expertise. Des moyens permettant de développer collectivement des compétences face à l'utilisation des conventions doivent être établis, comme des rencontres collaboratives.

Deuxième défi : l'analyse critique et l'interprétation fiable des résultats

Le personnel enseignant d'une école qui possède des données sans les analyser perd les avantages rattachés à cette collecte. Les données doivent être utilisées pour s'interroger, par exemple, sur les activités stratégiques que les élèves maîtrisent lors de la lecture de textes et sur celles qui sont problématiques. Ainsi, l'enseignant ne perd pas son temps à enseigner des notions que l'élève maîtrise déjà. Ces données permettent également de repérer des éléments qui semblent déficitaires, principalement chez les élèves à risque.

Troisième défi : Le réinvestissement dans l'enseignement

Faire un bilan des résultats des Fiches d'observation individualisée constitue une démarche incomplète si l'enseignant n'utilise pas les informations pour guider le choix de ses interventions afin de répondre aux besoins de ses élèves. C'est en équipe collaborative que le personnel enseignant peut trouver les meilleures solutions à ce type de questionnement. Les actions portent fruit lorsque les enseignants créent un solide niveau de concertation, démontre une persévérance dans les efforts et une continuité dans les interventions d'une année d'études à l'autre. En somme, il faut disposer d'outils d'évaluation pour que systématiquement les interventions répondent aux besoins des élèves.

CONCLUSION

Ce texte permis de synthétiser les résultats en lecture des élèves de la première à la troisième année ayant bénéficié d'un programme d'enseignement efficace en littératie où le personnel utilisait l'analyse des données d'apprentissage pour orienter ses interventions afin de répondre aux besoins des élèves. Ces résultats mettent en évidence les retombées positives de l'implantation de telles pratiques, mais également certains défis à surmonter.

Les enseignants ont développé des compétences pour identifier les stratégies et les comportements en lecture non maîtrisés par leurs élèves. Ils ont ainsi adapté leur enseignement, ils ont fait des liens avec les interventions à privilégier et ont ciblé les élèves à risque. Ils ont été stratégiques dans leur enseignement grâce à l'analyse des données de sorte que les élèves ont été en mesure de connaître leur défi et d'essayer de le surmonter avant de passer à un autre. L'analyse des données d'apprentissage a également permis un meilleur suivi d'une année scolaire à l'autre : les enseignants d'un niveau d'études ont partagé les résultats d'analyse des données d'apprentissage et ont discuté avec les enseignants qui ont eu à prendre la relève l'année suivante. Ces quelques éléments de l'environnement pédagogique soulignent l'importance du lien étroit entre l'apprentissage des élèves et le développement professionnel de connaissances et compétences des enseignants. À cet égard, l'analyse de données d'apprentissage indique qu'il y a moins d'élèves qui demeurent à risque puisque les enseignants se questionnent sur la façon de les faire progresser.

En outre, les résultats de cette recherche démontrent que la progression des apprentissages selon le niveau de lecture est très hétérogène; le niveau de lecture des élèves en fin de troisième année de scolarité varie entre 4 et 30. L'analyse des résultats a permis aussi de préciser une trajectoire du niveau de lecture d'une année de scolarité à une autre qui indique un score prédictif du seuil de réussite à 23 de niveau de lecture. En outre, ces élèves ayant atteint ou dépassé ce seuil du niveau de lecture ont des capacités à lire des textes sans illustration, à construire le sens du texte sans avoir besoin de s'y référer et à trouver des indices de sens à l'intérieur du texte. Ils progressent vers le stade de lecture efficace. De plus, l'analyse des résultats des élèves à risque et non à risque démontre une progression significative des apprentissages en lecture d'un trimestre à l'autre. Ces résultats soulignent que les élèves à risque et non à risque ont bénéficié des interventions liées au programme équilibré d'enseignement efficace de la littératie. Il y a moins d'élèves à risque chez ceux ayant participé à la recherche contrairement aux élèves du conseil. Enfin, l'analyse corrélationnelle précise qu'il y a une relation significative entre les résultats en lecture et ceux en écriture, ce qui tend à confirmer la prémisse qu'il existe des processus communs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

D'autres recherches doivent documenter les trajectoires différenciées des apprentissages en lecture selon les élèves à risque ou non à risque qui ont des difficultés persistantes en lecture au regard des stratégies d'intervention à cibler. Considérant le temps et l'argent consacrés à la formation continue et à l'accompagnement du personnel enseignant, des recherches ultérieures doivent également a) évaluer chez les enseignants les impacts de ces mesures et b) préciser les modalités de perfectionnement qui permettent un changement de culture de sorte que les enseignants s'appuient sur les nouvelles connaissances scientifiques et intègrent dans leur classe les pratiques efficaces. Malgré les avantages de cette recherche avec plusieurs groupes sur une période de trois ans de collecte de données, d'autres recherches avec des groupes témoins devront être réalisées pour préciser l'impact de ces dispositifs.

BIBLIOGRAPHIE

Brodeur, M., Deaudelin, C., Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : Apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1, 5-14.

Brodeur, M., Dion, É., Laplante, L., Mercier, J., Desroches, A., Bournot-Trites, M.(2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Revue Vivre le primaire*, 23, 1, 29-32.

Clay, M. M.(2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Clay, M. M.(1993). *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth New Hampshire: Heinemann, Auckland.

Clay, M. M.(1982). *Observing Young Readers: Selected Papers*. Portsmouth New Hampshire: Heinemann Educational Books.

Clay, M. M. (1969). Reading errors and self-correction behavior. *British Journal of Educational Psychology*. 1969, 39, 47-56.

Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-E., Roux, C., Laplante, L. Et Fuchs, D. (2008) Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. Le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. [Prevention of Reading Disabilities : The Challenge of Delivery of Instruction and Organisation of Educational Services]. Numéro special Literaty Development in Canada de la revue *Psychologie Canadienne*. 49, 2, 155-161.

Ecalte, j., Magnan, a.(2002). *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitif*. Paris: Armand Colin Éditeur.

Fullan, M.(1999). *Change Forces: The Sequel*. Bristol: Falmer Press.

Hattie, J.(2003). *Distinguishing expert teachers from novice and experienced teachers. Teachers make a difference: What is the research evidence?* [en ligne]. Camberwell, VIC: Australian council for Educational Research [en ligne] [consulté le 26 novembre 2009]. Disponible sur le web : <<http://www-foundationsforliteracy.ca/index.php/References>>.

Hawken, J.(2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London, Ontario : Réseau canadien de recherche sur la langue et l'alphabétisation, The University of Western Ontario.

Jager Adams, M., Stanké, B.(2000). *Conscience phonologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Lacroix-Bélanger, L. (2008). Quand l'analyse des données vient appuyer la stratégie de littératie d'une école. *OQRE branché*, [en ligne], [consulté le 15 novembre 2010]. Disponible sur le web : <<http://www.eqao.com/eMagazine/2008/01/eMagArticle.aspx?Lang=F&ArticleID=05&ItemID=13>>

Leclerc, M., Moreau, A. C. (2010).La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier à la réussite des élèves. *Revue Le Point en administration de l'éducation*. 12, 4. 10-12.

Leclerc, M., Moreau, A. C. (2009a). La réussite des élèves en lecture au cœur du travail collaboratif. *Le Journal de l'immersion*, 31, 1, 24-33.

Leclerc, M., Moreau, A. C. (2009b).*Toujours plus loin en littératie* (Recherche menée en collaboration avec le Conseil scolaire de district catholique du Centre-Sud) [en ligne]. Gatineau : Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire (GRECIP), Université du Québec en Outaouais [en ligne], [consulté le 26 novembre 2009]. Disponible sur le web : <<http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm>>.

Leclerc, M., Moreau, A. C. (2008). *Vers la réussite en littératie : Où en sommes-nous? Cadre théorique*. Gatineau : Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire (GRECIP), Université du Québec en Outaouais [en ligne], [consulté le 26 novembre 2008]. Disponible sur le web : <<http://w3.uqo.ca/moreau/publications.htm>>.

Leclerc, M., Moreau, A. C., Rainville, G.(2009). Au-delà des murs : Impacts du travail collaboratif des enseignants sur la réussite en lecture et en écriture. *Caractères, Revue de l'Association belge pour la lecture (ABLF)*. 34, 3, 46-51.

Leclerc, M., Moreau, A. C., Rainville, G.(2010). Comment utiliser les données d'observation pour la réussite en lecture. *Vivre le primaire*. 23, 1, 44-47.

Legendre, R.(2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e éd. Montréal : Guérin.

Lonigan, C. J., Shanahan, T. (2010). Developing Early Literacy Skills: Things We Know We Know and things We Know We Don't Know. *Educational Researcher: An Official Journal of the American Educational Research Association, Special issue*. 2010,19, 4, 340-346.

Marulies, N. (2005). *Les cartes d'organisation d'idées. Une façon efficace de structurer sa pensée*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière Éducation.

Mccardle, P., Chhabra, V., Kapinus, B. (2008). *Reading Research in Action: A Teacher's Guide for Student Success*. Baltimore : Maryland Brookes Publishing Co..

MEO - Ministère de L'éducation de L'ontario.(2003a) *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la Table ronde des experts en lecture* [en ligne]. Toronto: Le Ministère de l'éducation de L'Ontario, [en ligne], [consulté le 26 novembre 2009]. Disponible sur le web : <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/>>.

MEO - Ministère de L'éducation de L'ontario.(2003b). *Guide d'enseignement efficace de la lecture*. Toronto : Le Ministère de l'éducation de l'Ontario.

Moreau, A. C. Et Leclerc, M.(2009). Recherche de sens chez les enseignants au regard des relations entre l'oral, la lecture et l'écriture. *Caractères, Revue de l'Association belge pour la lecture (ABLF)*. 33, 34-40.

National Institute For Literacy.(2009). *Childhood : Kindergarten through 3rd Grade. Third edition*, [en ligne], [consulté le 26 novembre 2009]. Disponible sur le web : <<http://www.nifl.gov/childhood/childhood.html>>.

National Reading Panel (NRP).(2000). *About the National Reading Panel*, [en ligne], [consulté le 26 novembre 2009]. Disponible sur le web : <<http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/publications.htm>>

Nelley, E., Smith, A.(2003). *Trousse d'évaluation en lecture GB+*. Laval, Québec : Groupe Beauchemin.

Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation (OQRE)(2007). *Sélection du modèle pour l'analyse des données provenant des tests de l'OQRE*, Bulletin de recherche no 1. Toronto : OQRE [en ligne], [consulté le 16 aout 2010]. Disponible sur le web : <http://www.eqao.com/Research/pdf/F1_Fre_Research_Bull_1207_web.pdf>.

Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation (OQRE)(2008). *Rapport du conseil scolaire CSDC Centre-Sud (67318)* [en ligne]. Toronto : OQRE [en ligne], [consulté le 26 novembre 2009]. Disponible sur le web : <http://eqaoweb.eqao.com/eqaoweborgprofile/profile.aspx?Lang=F&_Mident=727270>. ISBN 0-7794-4095-1.

Pagani, L. S., Ghosn, Y., Jalbert, J., Munoz, M., Chamberland, M.(2005). Une approche longitudinale-expérimentale sur l'impact des mesures d'éducation au préscolaire sur le rendement scolaire des enfants défavorisés de Montréal. *Éducation et francophonie*. 2005, 2, 224-246.

- Pearson, P. D., Hiebert, E., H. (2010). National Reports in Literacy: Building a Scientific Base for Practice and Policy, *Educational Researcher: An Official Journal of the American Educational Research Association, Special issue*. 19, 4, 287-294.
- Pressley, M.(2007). Achieving best practices. In L.B. Gambrell, L.M.Morrow, M. Pressley (2007). *Best practices in literacy instruction*. 3^e ed. New York : The Guilford Press, 397-403.
- Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K. Et Raphael-Bogaert, L. (de).(2007) *Writing instruction*. New York : The Guilford Press. Chap.1, Writing instruction in engaging and effective elementary settings, 13-27.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C.C., Morrow, L., Tracey, D. et coll.(2001). A study of effective first grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 15, 1, 35-58.
- Réseau Canadien de Recherche sur la Langue et l'alphabétisation. Recherche, *Pour un enseignement efficacement de la lecture et de l'écriture*, [en ligne], Ottawa : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, [consulté le 26 novembre 2009]. Disponible sur le web : <http://foundationsforliteracy.ca/pdf/ReadWriteKit_FR09.pdf>
- Richard, M., Bissonnette, S., Gauthier, C. Stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littératie chez les élèves allophones (2008). *Éducation Canada*, 40, 5, 44-49.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. 2e ed. Montréal: Chenelière Éducation.
- Snow, C. E., Burns, S. S., Griffin, P.(1998). *Preventing reading difficulties in young children*, National Research Council. Washington, DC : National Academy Press.
- Sparks, D. (1999). Real-life view: Here's what a true learning community looks like. *Journal of Staff Development*. 20, 4, 53-57.
- Stanké, B., Bordeleau, S. Et Boutet, F.(2001). *L'apprenti lecteur : activités de conscience phonologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. Swanson, H. L. Components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities: Support for a combined strategy and direct instruction model. *Learning Disabilities Research and Practice*. 14, 3,129-140.
- Table Ronde des Experts.(2005) *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : Le Ministère de l'Éducation.
- Table Ronde des Experts en Lecture (2003). *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la Table ronde des experts en lecture*. Toronto : Le Ministère de l'Éducation.
- Torgerson, C. J., Brooks, G., & Hall, J. (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling*. T Sheffield, UK: Department for Education and Skills. [en ligne]. [consulté le 26 novembre 2009]. Disponible sur le web : <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR711_.pdf>
- Vygotsky, L.(1980). *Mind in society: The development of higher psychosocial processes*. Cambridge (MA), Harvard: University Press.

NOTES

1 Organisation administrative d'une région géographique donnée du système scolaire d'une province ou d'un territoire qui assume une responsabilité de soutien et de supervision éducative et financière.

2 Ce logiciel contient une série d'outils d'observation en lecture et en écriture basés sur le Sondage d'observation de Clay (2003) afin de documenter les apprentissages des élèves.

3 L'expression « données d'apprentissage » désigne les éléments observés chez un élève lors de ses activités d'apprentissage : comportement et verbalisation pouvant décrire un élève dans ses essais d'apprentissage. Ces données s'inscrivent dans une démarche de collecte de renseignements observés au cours d'activités d'apprentissage (Legendre, 2005 : 88 et 437). Ces observations peuvent être informelles ou formelles ; dans le cadre de cette recherche, les données d'apprentissage sont documentées par des outils formels qui décrivent les interactions et l'intégration d'objets d'apprentissage de l'élève.

4 Le niveau fait référence à la difficulté des textes selon des critères précis : présentation, illustrations et longueur du texte, vocabulaire, syntaxe, style du texte et contenu du texte (MEO, 2003b).

5 Le travail en équipe collaborative s'inscrit dans le fonctionnement d'une école en communauté d'apprentissage professionnelle où les enseignants assument une responsabilité partagée face aux résultats visés des élèves et s'engagent collectivement dans la poursuite de buts communs. Ils considèrent qu'ils sont collectivement responsables de tous les élèves (Fullan, 1999; Sparks, 1999; Leclerc et Moreau, 2010).

6 OQRE se réfère à l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation pour l'année. Le site Internet est situé à l'adresse <http://www.cnw.ca/fr/>

7 Statistique Package for the Social Sciences (SPSS) est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique en sciences humaines et sociales.

8 La validité concomitante se réfère au caractère d'un test appréciant, au moyen d'un coefficient de corrélation, jusqu'à quel point les scores d'une mesure peuvent être utilisés pour estimer les résultats obtenus par les mêmes élèves à une autre épreuve.

9 L'expression « élève à risque » renvoie à tout élève ayant obtenu un score inférieur à la note de passage (<3) au Test provincial.