

LOUISE DESCHÊNES

**SUIVI DES ÉLÈVES À RISQUE EN LECTURE :
ÉTUDE LONGITUDINALE
DE LA PREMIÈRE À LA QUATRIÈME ANNÉE**

Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie (adaptation scolaire)
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M. A.)

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

MAI 2006

© Louise Deschênes, 2006

Résumé

Cette recherche longitudinale sur le suivi des élèves à risque s'est effectuée de la première à la quatrième année. Les élèves (N=440) provenaient de milieux socioéconomiques variés et ils furent évalués par diverses épreuves collectives et individuelles de lecture. Les résultats ont révélé que les élèves faibles en lecture en 1^{re} année demeurent dans cette catégorie de lecteurs aux cours des quatre premières années du primaire. Les résultats ont également montré que l'écart entre les élèves faibles et leurs pairs demeure constant sans s'agrandir au cours des années. Enfin, des analyses de régression ont confirmé que la conscience phonologique évaluée au début de la première année et l'écriture provisoire évaluée à la mi-première année permettent de prédire le rendement en lecture à la fin de la 1^{re}, de la 2^e, de la 3^e et de la 4^e année.

Avant-propos

Au début des années 90, lorsque j'ai accepté d'enseigner en première année, j'étais loin d'imaginer que cette année allait devenir déterminante dans ma carrière et qu'elle me mènerait à la rédaction d'un mémoire. Je garde de ce temps des souvenirs impérissables. J'ai dès lors commencé à m'interroger sur les facteurs qui pouvaient contribuer aux succès de mes élèves en lecture. J'ai très vite compris que l'enseignement de la lecture ne passait pas seulement par les manuels de lecture. Grâce à l'appui des parents et de la directrice de l'école, j'ai pu offrir à mes élèves un choix de petits livres adaptés aux besoins de chacun. Mon plus grand souci était et sera toujours de procurer un enseignement de qualité à mes élèves. Cette réflexion, amorcée au début des années 90, s'est continuée tout au cours de ma pratique et s'est finalement concrétisée en un projet de recherche. Je suis fière de cette réalisation et je voudrais vous présenter les personnes qui ont contribué de près ou de loin au succès de ce projet.

Tout d'abord, je tiens à remercier sincèrement ma directrice de recherche, madame Jocelyne Giasson, sans l'appui de qui ce projet n'aurait pu voir le jour. Je me sens très privilégiée et choyée d'avoir eu la chance d'élaborer mon mémoire sous sa direction. J'aimerais également remercier ma codirectrice de recherche, madame Lise Saint-Laurent, pour ses judicieux conseils et ses commentaires constructifs à l'endroit de mon mémoire.

De façon plus personnelle, je voudrais aussi remercier Frédérick pour son support et son soutien inconditionnel à ce projet ainsi que ma mère qui dès mon tout jeune âge a su me transmettre son goût pour la lecture.

Je ne pourrais passer sous silence l'apport de tous mes élèves qui au cours de ma carrière ont façonné mon cheminement d'enseignante et m'ont permis de repousser mes limites... sans eux, la lecture n'aurait pas le même sens !

Table des matières

	Page
Résumé	i
Avant-propos	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	ix
Introduction	1
CHAPITRE 1. Modèles d'apprentissage de la lecture	
1. Modèle de lecture de S. Wren	5
1.1 La compréhension du langage et les éléments qui la soutiennent	6
1.2 Le décodage et les éléments cognitifs qui le soutiennent	9
1.3 Synthèse du modèle	11
2. Modèle de lecture de Marie Clay	12
2.1 Le rôle du langage et des connaissances sur le monde dans l'apprentissage de la lecture	12
2.2 Le « réseau » de stratégies de lecture	13
2.3 L'autocorrection	15
2.4 L'évolution du lecteur	16
2.5 Les enfants qui développent des stratégies de lecture inefficaces	18
2.6 L'aide à apporter au lecteur à risque	18
2.7 La relation enseignement/apprentissage	19

3. Comparaison des deux modèles	21
---------------------------------	----

CHAPITRE 2. Recension des écrits sur le suivi des élèves à risque et sur les facteurs de prédiction

1. Les études sur le suivi des élèves à risque	24
2. Les facteurs de prédiction de la réussite et de l'échec en lecture	29
2.1 Différences entre causes et facteurs de prédiction	29
2.2 Rapport du Comité sur la prévention des difficultés en lecture (Snow et al. 1998)	30
2.2.1 Facteurs de risque reliés aux conditions intrinsèques de l'enfant	30
2.2.2 Les facteurs de risque reliés à la famille	34
2.2.3 Les facteurs de risque reliés à la communauté	37
2.2.4 Synthèse des facteurs	38
2.3 Études sur les facteurs de prédiction	38
2.3.1 Facteurs reliés aux relations interpersonnelles	39
2.3.2 Facteurs cognitifs	41
2.3.3 Synthèse des études sur les facteurs de prédiction	45
3. Problématique de la recherche	45
4. Questions de recherche	47

CHAPITRE 3. Méthodologie

1. Les sujets	49
2. La description des épreuves	50
2.1 Épreuve de conscience phonologique (catégorisation)	50

2.2 Épreuve de conscience phonologique (segmentation)	51
2.3 Épreuve de connaissance des lettres minuscules et majuscules	51
2.4 Épreuve d'écriture provisoire	51
2.5 Épreuve de lecture de mots en une minute (liste)	52
2.6 Épreuve de lecture de texte mots/minute et de rappel de texte	52
2.7 Épreuves synthèse de lecture	53

CHAPITRE 4. Résultats

1. Évolution des élèves en lecture de la première à la quatrième année	56
1.1 Évolution de la fin de la première année à la fin de la deuxième année	56
1.2 Évolution de la fin de la première année à la fin de la troisième année	57
1.3 Évolution de la fin de la première année à la fin de la quatrième année	58
2. Profil d'évolution des élèves forts, moyens et faibles	59
2.1 Identification de mots	60
2.2 Fluidité en lecture	61
2.3 Rappel	63
3. Prédiction de la réussite en lecture	63
3.1 Analyses corrélationnelles	64
3.2 Analyses de régression	68
3.2.1 Épreuves de début première année	68
3.2.2 Épreuves de mi-première année	71
3.2.3 Épreuves de fin première année	74

CHAPITRE 5. Discussion

1. Première question de recherche	78
2. Deuxième question de recherche	79
3. Troisième question de recherche	82
4. Apports de l'étude	84
5. Limites de l'étude	85
6. Pistes pour la recherche	85
Conclusion	86
Références	91

Liste des tableaux

		Page
Tableau 1	L'évolution du jeune lecteur	16
Tableau 2	Nombre de sujets évalués collectivement et individuellement de la 1 ^{re} à la 4 ^e année	50
Tableau 3	Scores obtenus en lecture par les élèves de la 1 ^{re} année et l'évolution de leurs résultats en 2 ^e année	57
Tableau 4	Scores obtenus en lecture par les élèves de la 1 ^{re} année et l'évolution de leurs résultats en 3 ^e année	58
Tableau 5	Scores obtenus en lecture par les élèves de la 1 ^{re} année et l'évolution de leurs résultats en 4 ^e année	59
Tableau 6	Corrélations entre les épreuves du début 1 ^{re} année et les scores de lecture collective de fin 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e année	65
Tableau 7	Corrélations entre les épreuves de la mi-première année et les scores de lecture collective de fin 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e année	66
Tableau 8	Corrélations entre les épreuves de la fin 1 ^{re} année et les scores de lecture collective de fin 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e année	67
Tableau 9	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 1 ^{re} année et les variables indépendantes les épreuves de début de première année	69
Tableau 10	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 2 ^e année et les variables indépendantes les épreuves de début de première année	69
Tableau 11	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 3 ^e année et les variables indépendantes les épreuves de début de première année	70

Tableau 12	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 4 ^e année et les variables indépendantes les épreuves de début de première année	71
Tableau 13	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 1 ^{re} année et les variables indépendantes les épreuves de la mi-première année (janvier)	72
Tableau 14	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 2 ^e année et les variables indépendantes les épreuves de la mi-première année (janvier)	73
Tableau 15	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 3 ^e année et les variables indépendantes les épreuves de la mi-première année (janvier)	73
Tableau 16	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 4 ^e année et les variables indépendantes les épreuves de la mi-première année (janvier)	74
Tableau 17	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 2 ^e année et les variables indépendantes les épreuves de la fin première année	75
Tableau 18	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 3 ^e année et les variables indépendantes les épreuves de la fin première année	76
Tableau 19	Résultats de l'analyse de régression Stepwise où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 4 ^e année et les variables indépendantes les épreuves de la fin première année	76

Liste des figures

		Page
Figure 1	Modèle des fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture	6
Figure 2	Le réseau de stratégies interactives en lecture	14
Figure 3	L'évolution des élèves à l'épreuve d'identification de mots de la 1 ^{re} à la 4 ^e année	60
Figure 4	L'évolution des élèves à l'épreuve de fluidité (Khomsi) de la 2 ^e à la 4 ^e année	61
Figure 5	L'évolution des élèves à l'épreuve de fluidité de la 1 ^{re} à la 4 ^e année (mots/minute dans un texte)	62
Figure 6	L'évolution des élèves à l'épreuve de rappel de texte de la 1 ^{re} à la 4 ^e année	63

Introduction

La plupart des enseignants, au cours de leur pratique, rencontrent des enfants qui éprouvent des difficultés en lecture. Certains accusent des problèmes de compréhension alors que d'autres manifestent des difficultés à développer de bonnes stratégies d'identification de mots. Parmi ces enfants, un certain nombre éprouve des difficultés persistantes en lecture. Malgré un enseignement de qualité et des interventions soutenues, ces élèves présentent des compétences plus limitées que celles de leur groupe d'âge. Ce phénomène est inquiétant et nous pose un réel questionnement. C'est pourquoi nous avons choisi comme thème d'étude le suivi des élèves en difficulté de lecture.

Plusieurs études ont porté sur la description des élèves à risque en lecture (Clay, 1991, 2001). Ces élèves sont décrits comme des apprenants qui très tôt dans leur scolarisation vont avoir de la difficulté à identifier des lettres, à lire des mots fréquents, à entendre les sons dans les mots. D'autres posséderont des habiletés langagières limitées entraînant ainsi des problèmes de compréhension de lecture. En fait, chaque enfant est différent et peut présenter des déficits dans un domaine ou dans plusieurs domaines de compétence en lecture (Snow, Burns et Griffin, 1998).

Il est facile de constater que la lecture est à la base de plusieurs domaines d'études. En l'absence de cette habileté fondamentale, l'élève connaîtra un parcours scolaire parsemé d'obstacles. Pour contrer cette situation, il faut investir très tôt et proposer des solutions qui vont aider les jeunes élèves dans leur cheminement en lecture. De là l'importance de comprendre et d'étudier les facteurs qui favorisent la réussite en lecture.

Notre étude se situe dans ce contexte et portera sur le suivi des élèves à risque pendant une période de quatre ans. Quel sera le parcours scolaire de ces élèves ? Seront-ils encore parmi les élèves faibles en lecture en 4^e année? Nous nous intéresserons également à l'effet Mathieu proposé par Stanovich (1986, 2000). Selon ce principe, les lecteurs habiles deviennent de plus en plus habiles et les élèves faibles de plus en plus faibles. Ceci s'explique par le fait que les bons lecteurs consacrent plus de temps à la lecture

développant ainsi un vocabulaire plus élaboré, une plus grande aisance en lecture et une motivation accrue. On peut parler d'un effet de spirale : plus le lecteur consacre de temps à la lecture, plus il devient habile, plus il est motivé par sa réussite, plus il est motivé, plus il s'adonne à la lecture. Nous pouvons observer le même phénomène, mais en sens inverse, chez les lecteurs en difficulté. Moins le lecteur est habile, moins il est intéressé à lire, moins il lit et moins il développe ses habiletés de lecteur. Cette réalité génère des habiletés en lecture moindres que celles observées chez les bons lecteurs du même âge. Nous tenterons donc de voir si l'écart entre les élèves faibles et leurs pairs qui réussissent en lecture s'agrandit avec le temps. Enfin, nous identifierons certains facteurs qui mesurés en première année permettent de prédire la réussite scolaire. L'identification de ces facteurs permettra aux enseignants d'intervenir plus efficacement auprès des élèves en difficulté de lecture qui ont certes besoin d'être soutenus.

Dans le premier chapitre, nous présenterons deux modèles d'apprentissage de la lecture celui de Wren (2001) et celui de Clay (1979, 1991, 2001). Nous consacrerons le second chapitre à la recension des écrits sur le suivi des élèves à risque et sur les facteurs de prédiction. Nous terminerons ce chapitre en énonçant nos questions de recherche. La méthodologie sera décrite au chapitre 3. Dans ce chapitre nous présenterons la façon dont les données ont été recueillies et nous décrirons les instruments de mesure utilisés ainsi que le déroulement de l'expérimentation. Le chapitre 4 sera consacré à la présentation des résultats. Des tableaux descriptifs seront utilisés en premier lieu pour tracer l'évolution des élèves en lecture de la première à la quatrième année. Le profil d'évolution des élèves forts, moyens et faibles aux épreuves individuelles sera par la suite dressé. Enfin, des analyses de régression permettront d'identifier les facteurs qui prédisent le mieux la réussite en lecture. Dans le cinquième chapitre, les résultats seront discutés. Le mémoire se terminera par les principales conclusions de cette étude et des suggestions pour de futures recherches.

CHAPITRE 1
Modèles d'apprentissage de la lecture

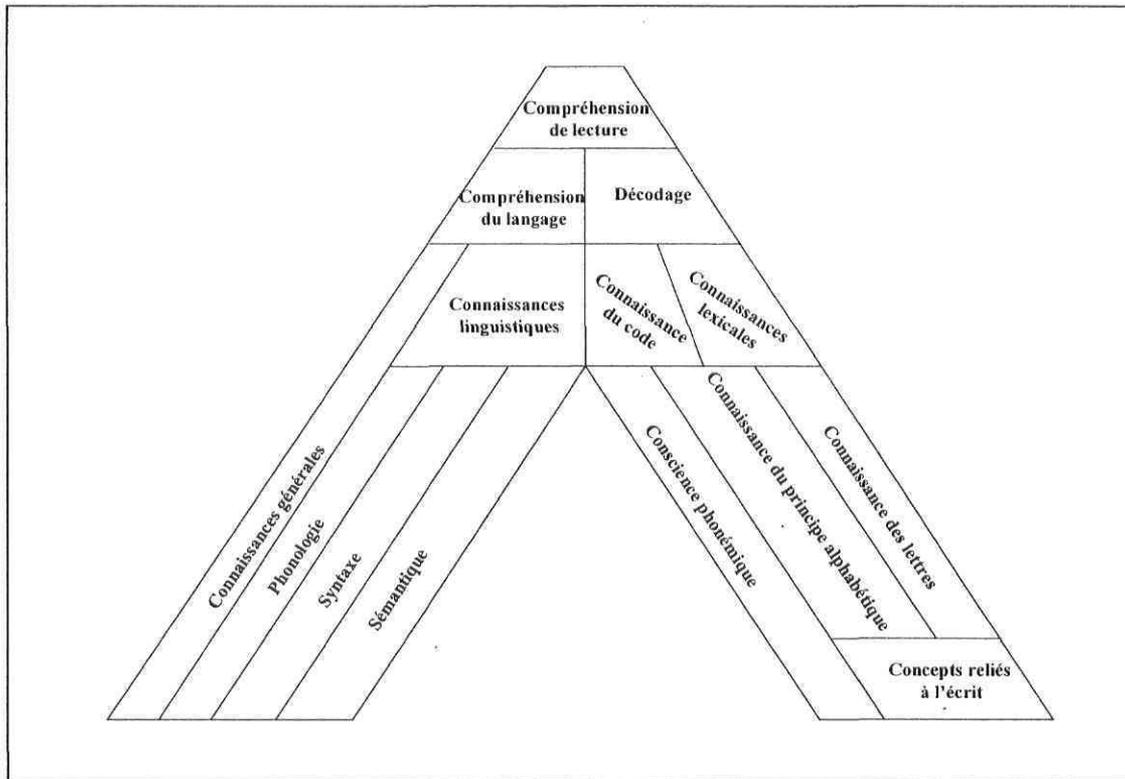
Dans ce chapitre, nous présentons deux modèles théoriques qui expliquent l'apprentissage de la lecture. Le premier est celui de Wren (2001). Dans ce modèle de lecture, la compréhension en lecture est vue comme l'amalgame de deux habiletés : la compréhension à l'oral et le décodage. Le second modèle proposé est celui de Marie Clay (1979, 1991, 2001). Celle-ci a voulu définir dans son modèle des conditions qui permettent au jeune lecteur de développer efficacement ses habiletés en lecture. Pour ce faire, elle propose un concept original, celui de « réseau » qui décrit la manière dont le lecteur se sert de ses stratégies de lecture. Nous verrons également comment ces modèles peuvent expliquer les difficultés de lecture.

1. Le modèle de fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture (Wren, 2001)

Wren (2001) a proposé un modèle des fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture. Comme on peut le voir sur la figure 1, la compréhension en lecture naît de la combinaison de deux habiletés : la compréhension du langage et le décodage qui sont eux-mêmes composés de plusieurs éléments sous-jacents. Au plan de la compréhension du langage, Wren distingue cinq éléments : les connaissances générales, les connaissances linguistiques, la phonologie, la syntaxe et la sémantique. Pour le décodage, l'auteur identifie six composantes : la connaissance des relations lettres-sons, les connaissances lexicales, la conscience phonémique, la connaissance du principe alphabétique, la connaissance des lettres ainsi que les concepts reliés à l'écrit. Chaque élément sera décrit séparément pour les besoins de la cause. Il est important de comprendre que chaque élément fait partie du portrait global de l'acquisition de la lecture. Ces éléments sont interdépendants et étroitement liés les uns aux autres.

Figure 1

Modèle des fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture



Source : Traduit et adapté de Wren (2001)

1.1 La compréhension du langage et les éléments qui la soutiennent

La compréhension du langage oral occupe une place importante dans le modèle de Wren. L'auteur traite du langage oral en établissant des distinctions entre les niveaux de langage, entre les types de langage et entre les niveaux de compréhension du langage. Concernant les niveaux de langage, il donne comme exemple que les adultes ne parlent pas de la même manière entre eux qu'avec un enfant. Quant aux différents types de langage, il mentionne que le langage est habituellement informel lorsqu'on parle avec des amis, mais qu'il peut être formel (abstrait et décontextualisé) dans une situation scolaire, par exemple. Enfin, il distingue différents niveaux de compréhension du langage. La forme la plus courante est la compréhension explicite : la personne comprend simplement le message qui vient d'être dit de façon explicite. Une forme de compréhension plus

élaborée consiste à construire des inférences : il est parfois nécessaire de lire entre les lignes pour comprendre un message.

Les enfants n'ont pas besoin d'enseignement explicite pour apprendre à parler. En réalité, ils l'apprennent assez facilement bien longtemps avant d'arriver à l'école. Même si les enfants arrivent à l'école avec un certain bagage langagier, il est important de ne pas négliger cet aspect en classe. Il est rare de rencontrer des élèves qui possèdent un niveau de langage si pauvre qu'ils ne peuvent exprimer leurs besoins. Par contre, il est plus habituel de rencontrer des enfants qui ne sont pas habilités à comprendre le langage formel et décontextualisé de la classe. Il est nécessaire de prendre en considération que les élèves ne proviennent pas nécessairement du même milieu linguistique et ne sont probablement pas au même niveau de leur développement du langage. Certains enfants proviennent de milieu défavorisé et le niveau de langage de ces derniers dans certains cas est pauvre. Selon le modèle de Wren, il est essentiel en classe de ne pas s'attarder seulement au décodage au détriment de la compréhension du langage : il importe de maintenir un juste équilibre entre les deux composantes.

Wren distingue deux composantes principales reliées au langage : les connaissances générales et les connaissances linguistiques qui comprennent la phonologie, la syntaxe ainsi que la sémantique.

Les connaissances générales. L'enfant doit posséder des connaissances sur le monde dans lequel il vit pour acquérir une bonne compréhension du langage. Pour bien comprendre les histoires, l'enfant doit connaître plus que le vocabulaire utilisé par l'auteur, il doit posséder un cadre de référence (un schéma) qui lui permettra de saisir l'intrigue de l'histoire.

Les connaissances linguistiques. Le langage est composé de sons qui sont assemblés pour former des mots, de mots qui sont assemblés pour former des phrases, de phrases qui sont organisées de façon à transmettre un message. Chacun de ces processus

est gouverné par des règles linguistiques. Wren identifie trois éléments essentiels concernant la connaissance linguistique : la phonologie, la syntaxe et la sémantique.

1. La phonologie. Pour comprendre le langage, l'enfant doit être capable d'entendre et de distinguer les sons de la langue. La très grande majorité des enfants élevés dans un contexte linguistique normal possèdent cette capacité de distinguer les différents sons. Ils sont capables par exemple de percevoir la différence entre deux mots similaires comme « gros » et « gris ». Par contre, certains enfants ne font pas la différence entre des sons voisins, ce qui leur occasionnera évidemment des problèmes en lecture.

2. La syntaxe. La syntaxe concerne la façon dont les mots sont organisés dans une phrase. Les enfants qui proviennent d'un milieu linguistiquement pauvre ne sont habituellement à l'aise qu'avec une structure syntaxique très simple. Étant donné qu'à l'école, on utilise à l'occasion des structures syntaxiques plus complexes, ces enfants auront plus de difficulté à comprendre le message transmis.

3. La sémantique. La sémantique réfère à l'information contenue dans le message. Elle peut être étudiée sur trois plans : 1) la phrase et le discours, 2) le vocabulaire et 3) la morphologie. À un premier niveau, l'enfant doit comprendre le message contenu dans le discours concrétisé dans des phrases. Dans certaines situations, l'enfant ne comprend pas le sens du discours car il n'est pas familier avec le sujet abordé. À un deuxième niveau, l'enfant doit être en mesure de comprendre le sens du vocabulaire utilisé dans la phrase. Enfin, au troisième niveau de la sémantique, celui de la morphologie des mots, l'enfant prend conscience du morphème qui est la plus petite unité significative d'un mot. Le vocabulaire d'un enfant s'enrichit lorsque ce dernier commence à observer que les mots qui ont la même racine ont le même sens. Les enfants qui ont une bonne compréhension de la morphologie des mots manifestent généralement une certaine facilité à écrire et à épeler les mots.

1.2 Le décodage et les éléments cognitifs qui le soutiennent

Le deuxième élément important pour la compréhension en lecture est le décodage que Wren définit comme l'habileté à reconnaître et à traiter l'information écrite. Dans un premier temps, les enfants apprennent à reconnaître certains symboles en contexte, comme l'arche jaune du restaurant MacDonald. Un peu plus tard dans son apprentissage, l'enfant apprendra à reconnaître certains mots fréquents, en mémorisant la forme du mot ou certaines de ses particularités. Cette approche fonctionne pour une courte période car l'enfant confond les nouveaux mots qui lui sont présentés. Par la suite, l'enfant apprendra à utiliser les conventions de l'écrit pour décoder des mots nouveaux. Il se bâtitra graduellement des stratégies pour décoder les formes irrégulières des mots. Comme mentionné auparavant, pour apprendre à lire, il faut s'attarder à deux points, la compréhension de la langue et le décodage. Certains enfants éprouvent de la difficulté en lecture parce qu'ils n'ont maîtrisé que la première des deux composantes, c'est-à-dire la compréhension du langage oral, ils ont peu de connaissances sur les aspects formels de l'écrit.

Wren identifie six domaines qui composent les habiletés de décodage : la connaissance des relations lettres-sons, les connaissances lexicales, la conscience phonémique, la connaissance du principe alphabétique, la connaissance des lettres et la maîtrise des concepts reliés à l'écrit.

La connaissance des relations lettres-sons. La connaissance des relations lettres-sons permet aux enfants de lire et de prononcer correctement les mots réguliers. Wren utilise le terme *cipher* pour désigner cette connaissance et l'oppose au terme décodage. En français, on utilise les termes déchiffrer et décoder pour marquer cette nuance. Un enfant déchiffre un mot lorsqu'il utilise les correspondances lettres-sons (l'enfant peut lire par exemple mon-si-eur) et il décode lorsqu'il prononce correctement le mot, qu'il soit régulier ou non. Au cours de son apprentissage, l'enfant va comprendre que certaines associations de lettres comme *pvm* ne peuvent pas former un mot et que certains groupes de lettres se prononcent de la même manière dans différents mots.

Les connaissances lexicales. Les connaissances lexicales réfèrent au vocabulaire visuel, c'est-à-dire aux mots que le lecteur peut reconnaître globalement sans analyse. Ces connaissances se développeront avec la pratique en lisant des textes.

La conscience phonémique. Les mots sont formés de sons. Cette affirmation est simple pour un adulte. Par contre, les enfants perçoivent les mots comme un tout. Lorsqu'un enfant se rend compte que les mots sont formés de sons, on dira que cet enfant possède une conscience phonologique des mots. Il ne faut pas confondre la conscience phonologique avec la conscience phonémique. La conscience phonémique réfère aux phonèmes d'un mot alors que la conscience phonologique réfère à des unités plus larges comme les syllabes et les rimes. Pour Wren, la conscience phonologique est un pas dans la bonne direction, mais c'est la conscience phonémique qui est indispensable en lecture.

Connaissance du principe alphabétique. Connaître le principe alphabétique consiste à comprendre que les mots à l'oral sont composés de phonèmes et que ces derniers sont représentés par des lettres dans les textes. Wren souligne que c'est un concept que malheureusement certains enfants ont de la difficulté à s'approprier. Habituellement, ces enfants ne possèdent pas une bonne conscience phonologique. Pour maîtriser le décodage, l'enfant a besoin de réaliser que les lettres dans les mots écrits correspondent aux phonèmes des mots à l'oral.

Connaissance des lettres. Les enfants qui commencent leur apprentissage de la lecture doivent connaître leur alphabet. Wren souligne qu'il ne s'agit pas de la simple connaissance de la chaîne alphabétique, car des enfants peuvent réciter l'alphabet sans avoir une compréhension réelle de ce qu'ils sont en train de réciter. L'enfant doit avoir une bonne connaissance des lettres de l'alphabet, c'est-à-dire qu'il doit être capable de les identifier dans différents caractères, de les écrire, de les distinguer les unes des autres.

Les concepts reliés à l'écrit. L'enfant qui maîtrise les concepts reliés à l'écrit tient son livre de la bonne manière, suit avec son doigt le texte qu'il essaie de lire en pointant du doigt, démontre qu'il comprend les mouvements directionnels de la lecture (gauche à droite, de haut en bas). En écriture, même s'il s'agit de gribouillis, l'enfant

peut démontrer sa compréhension des mouvements directionnels en commençant à écrire dans le haut de la page, de gauche à droite. Les concepts reliés à l'écrit se développent normalement sans enseignement spécifique de la part de l'enseignant. Par contre, certains enfants pourraient avoir besoin d'un enseignement particulier s'ils proviennent d'un milieu où les livres sont quasi absents.

1.3 Synthèse du modèle

Dans le modèle proposé par Wren, les deux habiletés que sont le langage et le décodage sont nécessaires à la compréhension des textes écrits. Ces habiletés dépendent à leur tour d'éléments cognitifs sous-jacents. Le modèle de lecture ne suggère pas cependant que la compréhension en lecture se produit seulement si l'enfant possède tous les fondements cognitifs. Wren compare la compréhension en lecture à un moteur d'automobile. Si toutes les parties du moteur sont assemblées de la bonne manière, le moteur va bien fonctionner. Par contre, lorsque certaines parties ne fonctionnent pas très bien, le moteur va tourner quand même mais de façon boiteuse.

Wren souligne qu'il est difficile de déterminer à quel moment on peut parler de compréhension en lecture. On pourrait argumenter que, dans sa forme la plus fondamentale, la compréhension de lecture commence quand l'enfant fait des liens entre le symbole et le concept, par exemple lorsqu'un enfant reconnaît un symbole courant dans l'environnement ou lorsqu'il reconnaît son nom. Un enfant qui n'a pas encore développé les habiletés nécessaires pour décoder des mots peut reconnaître certains mots fréquents et comprendre certains textes élémentaires aussi longtemps que les mots dans le texte sont des mots qu'il reconnaît. Dans ces exemples, Wren poursuit sa comparaison en disant que le moteur fonctionne, mais qu'il ne fonctionne pas bien.

Comment ce modèle permet-il d'aider à mieux comprendre les difficultés de lecture? Tout repose sur la distinction entre les deux composantes essentielles du modèle : en effet, si un enfant ne peut pas lire comme les autres enfants de sa classe, il s'agit de vérifier si le problème provient de la compréhension du langage oral ou des habiletés de

décodage. À partir de là, les interventions seront orientées vers les éléments sous-jacents du modèle.

2. Le modèle de lecture de Marie Clay

Marie Clay (1979, 1991, 2001) a consacré sa carrière à la recherche en lecture et en écriture. Le programme de lecture et d'écriture qu'elle a développé, Reading Recovery, est l'une de ses plus importantes contributions au domaine. Son projet a débuté en réponse aux inquiétudes des enseignantes de première année qui constataient que malgré un enseignement de qualité, certains enfants n'arrivaient pas à lire comme leurs pairs. En développant ce programme, Marie Clay a voulu définir et proposer des conditions facilitantes qui aideraient les enfants en difficulté à acquérir de bonnes stratégies en lecture et en écriture. Dans cette partie du chapitre, nous tenterons de rendre compte des principes théoriques qui sous-tendent la conception de la lecture de Marie Clay.

2.1 Le rôle du langage et des connaissances sur le monde dans l'apprentissage de la lecture

Pour Marie Clay (1991), le langage que chaque enfant a construit avant l'enseignement formel de la lecture est un système riche sur lequel peuvent se baser les interventions. Elle qualifie le langage de système « self-improving » ou système d'auto-apprentissage car le langage de l'enfant devient de plus en plus élaboré au fil des interactions avec son environnement social.

L'enfant développe aussi un autre système cognitif de type auto-apprentissage, celui qui lui permet de comprendre le monde qui l'entoure. Avant que l'enfant arrive à l'école, il a déjà développé une représentation complexe de son monde. Il possède des stratégies pour se souvenir, regrouper, classifier et résoudre des problèmes. Il se sert de l'information de l'environnement, de ses expériences et des schémas qu'il a élaborés pour interpréter les événements autour de lui.

L'enfant possède donc déjà deux systèmes de type auto-apprentissage en arrivant à l'école. Il aura à développer un troisième système d'auto-apprentissage, celui de la lecture et de l'écriture.

2.2 Le « réseau » de stratégies de lecture

Marie Clay (1991) propose la notion de « réseau » pour parler de la façon dont le lecteur utilise ses stratégies de lecture. Pour elle, l'acquisition de la lecture n'est pas le fait de l'acquisition d'un ensemble de connaissances ou d'habiletés mais plutôt le résultat de la construction d'un réseau de stratégies servant à traiter et à comprendre le texte. Les enfants apprennent à construire ce réseau en lisant et en écrivant. Ils acquièrent entre autres des connaissances sur :

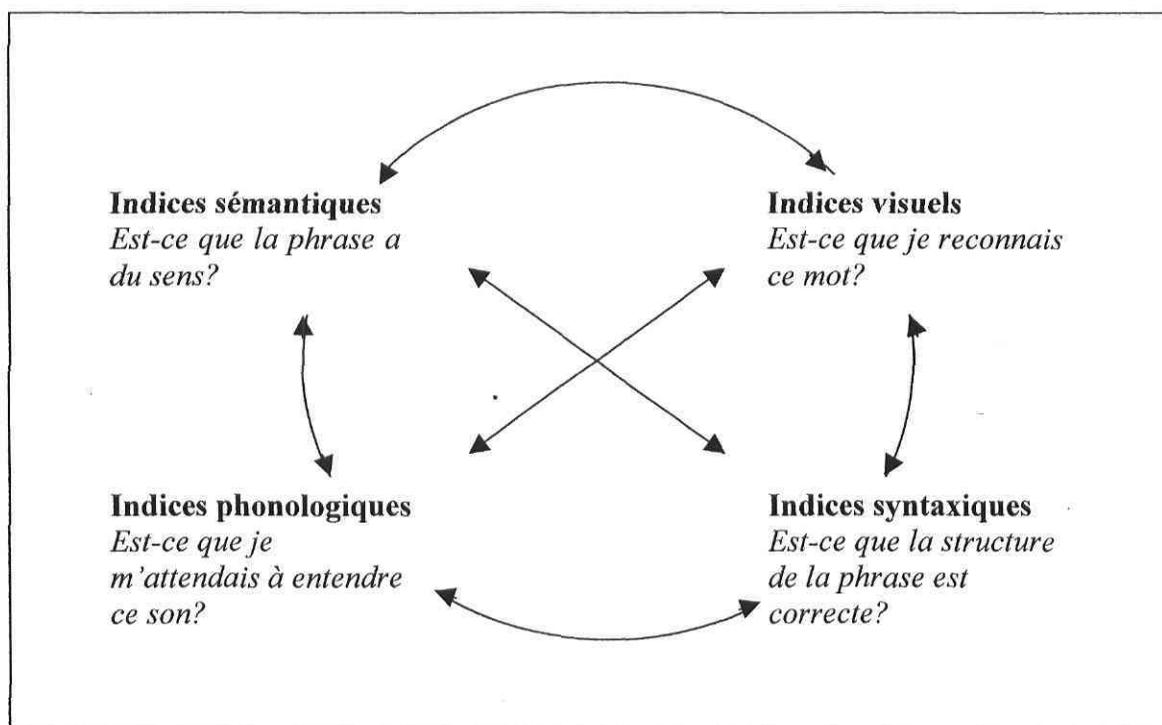
- les aspects de l'écrit auxquels ils doivent porter attention,
- les aspects du langage qui peuvent être reliés à l'écrit,
- les stratégies qui aident à développer la fluidité,
- les stratégies qui permettent d'explorer les détails,
- les stratégies qui augmentent la compréhension,
- les stratégies qui permettent de détecter et de corriger les erreurs,
- les mécanismes de contrôle qui permettent de demeurer dans la bonne voie lors des activités d'écriture et de lecture,
- les mécanismes d'anticipation et de prédiction qui aident à être efficace dans le traitement des informations,
- la façon d'aller au-delà des limites du réseau.

À partir de ses connaissances et expériences antérieures, le lecteur applique ses stratégies de langage, comme prédire, anticiper et résoudre des problèmes à la lecture des nouveaux textes. Face à un texte, le lecteur est confronté à une multitude de possibilités. Il a besoin de prendre des décisions. Plus il y a de choix, plus la décision sera longue à prendre. Prédire dans cette optique veut dire que le lecteur élimine les alternatives improbables. Les alternatives probables sont examinées à la lumière des informations disponibles.

Cette procédure est efficace, car le lecteur fait des choix éclairés basés sur ses connaissances antérieures.

La figure 2 illustre le processus interactif de lecture chez un lecteur efficace. Au cours de ce processus, le lecteur utilise et compare entre eux les quatre types d'indices (sémantique, syntaxique, visuel et phonologique). Ce réseau dynamique de stratégies interactives permet au lecteur de changer de direction à n'importe quel endroit du processus. Le contrôle interne en lecture permet au lecteur d'extraire l'information dans le texte de n'importe quelle source et d'utiliser l'information pour le guider dans les activités stratégiques internes. Pendant la phase d'acquisition en lecture, le lecteur débutant n'apprend pas seulement la relation qui existe entre les lettres et les sons, mais il apprend aussi à utiliser les sources d'informations dans les textes.

Figure 2
Le réseau de stratégies interactives en lecture



Source : Traduit et adapté de Clay et Cazden (1992)

2.3 L'autocorrection

L'autocorrection est une habileté que Marie Clay considère comme essentielle dans l'apprentissage de la lecture, car elle favorise l'auto-apprentissage. L'autocorrection peut être vue comme une activité de contrôle au cours de laquelle l'enfant découvre des informations non concordantes qui déclenchent un processus de résolution de problèmes. L'autocorrection est aussi un processus progressif et cumulatif. Pour Clay, l'autocorrection est présente lorsque toutes les choses nécessaires à la solution sont disponibles. Le processus d'autocorrection commence lorsque l'enfant a une vague conscience de ses erreurs. Avec l'accumulation des succès obtenus en lecture, l'autocorrection devient chez l'enfant un processus cognitif de plus en plus accessible. Lorsqu'un enfant lit des textes appropriés à son niveau, il peut reconnaître les mots familiers, décoder les nouveaux mots sans toutefois perdre le sens de l'histoire, car il se sert du sens donné par le contexte; s'il y a perte de sens, le mécanisme d'autocorrection entre en jeu. Par la suite, l'anticipation de l'histoire pourra engendrer des signaux d'erreurs possibles. Ces activités de construction et d'auto-vérification permettent au lecteur d'apprendre de plus en plus et d'acquérir avec le temps une plus grande autonomie. Les jeunes lecteurs apprennent comment et où aller chercher des indices, comment vérifier l'information et comment obtenir une confirmation de leurs hypothèses.

Quelles sont les contraintes de cette activité ? L'autocorrection est plus difficile lorsque des textes inappropriés sont utilisés, lorsque l'enseignante ne donne pas de temps à l'enfant pour s'autocorriger ou lorsqu'on a enseigné à l'enfant à ne dépendre que d'une seule stratégie (phonétique) pour résoudre ses problèmes de lecture. L'autocorrection est plus difficile si l'enfant présente des retards dans le développement de son langage, s'il a des difficultés à reconnaître les informations visuelles fournies dans les écrits ou s'il est passif au lieu d'adopter une attitude active dans ses apprentissages.

Même si les textes ne sont pas appropriés, les bons lecteurs travaillent fort et s'autocorrigent. Plusieurs enfants vont survivre à des textes inappropriés pour eux, car ils sont actifs et possèdent une approche qui les aidera à passer outre les difficultés.

2.4 L'évolution du lecteur

Marie Clay a décrit les changements qui s'opèrent dans les apprentissages en lecture et en écriture au cours des trois premières années de la scolarité. Elle part de l'enfant qui n'est pas un lecteur à son entrée à l'école, mais qui possède par contre un bon niveau de langage, jusqu'à l'enfant autonome en lecture. Soulignons que Marie Clay parle de changements chez les élèves, mais non de séquence spécifique. Au cours de l'année, elle constate que les enfants ont de plus en plus de contrôle et lisent des textes de plus en plus difficiles. Le tableau 1 présente succinctement l'évolution du jeune lecteur.

Tableau 1
L'évolution du jeune lecteur

1. Les gains réciproques	Au début de l'apprentissage, l'enfant n'a qu'un contrôle limité sur l'écriture et la lecture : on peut l'encourager à chercher de l'information autant en lecture qu'en écriture, établissant ainsi la réciprocité entre ces deux aspects de la littératie.
2. Contrôler l'ordre directionnel	Quand l'enfant sait contrôler les schémas directionnels qui sont exigés pour écrire et qu'il peut segmenter son langage en mots et en partie de mots, il est prêt à associer les séquences dans l'espace et dans le temps, c'est-à-dire l'écrit (espace) et l'oral (temps).
3. Résoudre des problèmes en utilisant plus d'une source d'informations	L'enfant résout des problèmes en utilisant plus d'une source d'information habituellement dans sa première tentative de lecture d'une histoire simple : il combine à la fois la compréhension du texte, l'utilisation du langage, les connaissances sur l'écrit et le contrôle des mouvements directionnels.
4. Agir sur l'information	En travaillant régulièrement à écrire des messages et à lire des histoires, l'enfant développe un système de

	classification qui lui est propre et commence à ordonner les différentes informations autour de certains mots connus.
5. Utiliser l'information visuelle	L'enfant utilise efficacement l'information visuelle dans les textes.
6. Utiliser l'information phonologique	L'enfant montre qu'il utilise les correspondances lettre/son.
7. Chercher, vérifier et corriger	L'enfant a des comportements manifestant qu'il explore l'écrit, se vérifie et se corrige lorsqu'il lit.
8. Faire appel à ses connaissances	L'enfant cherche dans ses connaissances personnelles et compare l'information décrite avec ses connaissances. Il contrôle la séquence de la résolution de problèmes. Le contrôle interne est en formation.
9. Catégories, règles et probabilités	Avec ou sans l'aide de l'enseignant, l'enfant fait des catégories et des règles au sujet des particularités de l'écrit qu'il va appliquer par la suite à d'autres textes.
10. Les signes d'autonomie	L'enfant applique à ses lectures tous les types de stratégies mentionnées précédemment à des textes de plus en plus difficiles avec beaucoup plus d'autonomie.

Un enfant typique avec une intelligence normale qui entre à l'école comprendra à la fin de la 2^e ou 3^e année la plupart des mécanismes de la lecture. Cette autonomie est démontrée lorsque l'enfant lit des textes de niveau approprié dans lesquels il peut résoudre des problèmes et utiliser de bonnes stratégies pour comprendre le texte.

2.5 Les enfants qui développent des stratégies de lecture inefficaces

Marie Clay (1991) observe que pour une multitude de raisons certains enfants développent des stratégies de lecture inefficaces. En essayant de répondre aux demandes de l'école, ils deviennent de plus en plus incertains, ils ne savent pas où diriger leur attention, ils ont de la difficulté à appliquer ce qu'ils savent à de nouvelles tâches. Ces lecteurs à risque ont très peu de ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. Ils ne portent pas attention à tous les détails visuels et se fient à leur mémoire pour se souvenir de l'histoire. Ils travaillent tellement fort pour trouver des mots qu'ils connaissent ou pour essayer d'identifier des mots à l'aide de la première lettre qu'ils oublient le message de l'histoire. Les lecteurs à risque peuvent produire des réponses au hasard guidées par des règles inefficaces ou sans règle du tout et ils n'ont pas de façon de voir si ces règles sont correctes. Le risque de ces pratiques, c'est qu'elles deviennent des automatismes qui deviendront difficiles à changer.

Marie Clay est d'avis qu'il est important d'établir un bon programme de lecture pour les enfants à risques avant que ces derniers commencent à développer un système inefficace d'intégration de l'information. Son expérience lui a appris que l'on commence à produire des lecteurs inefficaces en permettant à certains enfants de développer des stratégies de lecture inappropriées ainsi qu'en ne leur apportant pas l'appui dont ils ont besoin. Plus ils sont âgés, plus il sera difficile de les aider, car leurs stratégies inefficaces seront cristallisées.

2.6 L'aide à apporter au lecteur à risque

Le but de l'enseignante est de stimuler, de soutenir et de renforcer le travail de lecture effectué par l'apprenant. L'enfant doit chercher activement les informations, les relier à ce qu'il connaît, trouver ses erreurs même s'il ne peut pas les résoudre, utiliser toutes ses ressources personnelles et relier ses nouvelles découvertes à ses connaissances antérieures. L'enfant doit travailler activement sur son texte en utilisant toutes les sources d'informations et les redondances qu'il peut utiliser. L'enseignant est responsable de la

construction des activités stratégiques de l'apprenant qui se développent au contact de la lecture et de l'écriture.

Marie Clay croit qu'en lecture ou en écriture l'enfant peut être encouragé pour la qualité de son travail, et ce, malgré les erreurs. Un encouragement ou une question peuvent être appropriés pour aider l'enfant à trouver la solution. De plus, l'enseignant doit observer des signaux qui ont pu contribuer à générer une erreur ou à amener une autocorrection. Il doit prendre note des sortes d'erreurs, des indices que le jeune lecteur utilise et de ceux qu'il néglige, des autocorrections et de tout autre comportement de résolution de problèmes. Pour être efficace auprès des jeunes lecteurs en difficulté, l'enseignant doit observer étroitement le processus d'apprentissage.

Selon Marie Clay, certains enfants ont besoin de ressources supplémentaires. Ils ont besoin de transitions dans l'acquisition des mécanismes de lecture, transitions qui leur permettront de comprendre les différentes sortes d'informations à l'écrit. Les succès encouragent les enfants à prendre plus de risques, ce qui en retour les aidera à développer une plus grande variété de stratégies. L'auteure croit fermement que la plupart des enfants peuvent développer adéquatement leurs systèmes d'auto-apprentissage et même ceux qui au début trouvent les transitions en lecture difficiles et complexes.

2.7 La relation enseignement/apprentissage

Marie Clay s'est interrogée sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage: existe-t-il un lien entre les apprentissages à l'école des enfants et l'enseignement qu'ils reçoivent? Si ce lien existe, est-ce la faute des enseignants lorsqu'une certaine proportion des enfants ne connaissent pas les succès escomptés ?

Pour répondre à la première question, elle constate que plusieurs enfants apprennent à lire avec un programme dans lequel l'enseignant décide ce qui va être appris et comment les apprentissages vont être faits. Marie Clay a montré que les bons lecteurs apprennent plus

de choses que ce que les enseignants expliquent. Même dans de telles conditions, les enfants développent un système d'auto-apprentissage. Les apprenants vont accepter le contrôle externe de l'enseignant et graduellement vont faire des liens entre les exigences du programme et les autres choses qu'ils peuvent accomplir. Très rapidement, ils feront des découvertes sur des stratégies qui n'auront pourtant pas été enseignées. Du point de vue de l'enseignant, il semble que le programme fonctionne bien et que les enfants apprennent ce qui est demandé.

Il est probable que les enfants qui progressent lentement en lecture sont ceux qui ont de la difficulté à s'adapter au style normatif de l'enseignement de la lecture. Ils ont de la difficulté à faire des liens avec les choses qui sont dites et celles qui sont sous-entendues. Néanmoins, ils veulent répondre aux critères de l'école, mais rien ne semble aller bien pour eux.

En réponse à la deuxième question, Clay apporte une réponse personnelle. Cette question est rappelons-le : est-ce la faute des enseignants lorsqu'une proportion des enfants ne connaissent pas les succès escomptés ? Selon Marie Clay, peu importe la minutie avec laquelle nous observons les comportements du jeune lecteur, nous ne pouvons connaître la nature de ce qui génère leur comportement de lecteur à un moment donné. Il y a certains aspects critiques au cours de la période d'apprentissage de la lecture que nous ne comprendrons peut-être jamais complètement. L'enfant développe des stratégies de contrôle par ses expériences, les emmagasine dans son cerveau et ensuite les utilise pour diriger plusieurs de ses comportements. Aucun enseignant ne peut manipuler ces activités stratégiques. Il n'existe pas de programme d'enseignement pour développer ce contrôle stratégique, car il s'agit d'un produit particulier de l'histoire passée de l'apprenant.

Selon Marie Clay, il y a plusieurs choses que l'enfant a besoin de s'enseigner, car nous ne les comprenons pas. À titre d'exemple, l'enfant a besoin de découvrir par lui-même les caractéristiques particulières de l'écrit qui régissent la discrimination des lettres. Nous ne pouvons pas avoir une description définitive de ce qui se passe dans la tête de l'enfant lorsqu'il lit. On peut observer comment l'enfant travaille sur ses textes lorsqu'il les lit. En

l'observant, on peut avoir des indices sur ce qu'il regarde et sur les liens qu'il opère. On l'observe lire des textes, retourner en arrière, essayer encore et on l'entend se corriger. On peut examiner les mots lus du côté sémantique, syntaxique ou visuel. On a des façons de savoir si le lecteur comprend ce qu'il lit. Par contre, on ne peut pas identifier les mécanismes internes qui génèrent le succès ou l'insuccès chez les lecteurs.

3. Comparaison des deux modèles de l'apprentissage de la lecture

Les deux modèles de lecture proposés celui de Wren (2001) et celui de Clay (1979, 1991, 2001) sont deux modèles qui nous permettent de réaliser à quel point la lecture possède de nombreuses ramifications. Tous deux mentionnent qu'un certains nombres d'habiletés sont nécessaires à la réalisation d'apprentissages significatifs en lecture. Pour Wren, un lecteur efficace est celui qui possède deux habiletés principales : la compréhension à l'oral et le décodage. Ces deux habiletés dépendent d'autres éléments cognitifs sous-jacents que l'enfant doit s'approprier pour devenir un bon lecteur. Wren mentionne qu'il est possible pour un enfant de lire même s'il ne possède pas tous les éléments cognitifs par contre ses lectures seront limitées à des textes élémentaires. De son côté, Clay propose la notion de réseau interactif d'apprentissage. L'autocorrection est l'une des stratégies qu'elle considère comme essentielle dans l'apprentissage de la lecture. Pour elle, la lecture n'est pas synonyme d'acquisition de connaissances mais bien la création d'un réseau stratégique permettant au jeune lecteur de traiter et de comprendre ses lectures. Ce réseau de ramifications stratégiques se développera au fur et à mesure que le lecteur deviendra plus expérimenté. Marie Clay croit que tous les enfants peuvent devenir de bons lecteurs, mais il faut pour cela créer des conditions facilitantes d'apprentissage. Les conditions facilitantes se traduisent entre autres par le choix de livres adaptés au niveau de l'enfant. Le choix judicieux de livres est selon Clay une façon de permettre au jeune lecteur de vivre des succès et de développer ou de renforcer son réseau de stratégies de lecture.

Nous avons choisi de présenter ces deux modèles car nous croyons qu'ils se complètent et qu'ils peuvent être utiles pour intervenir adéquatement auprès des élèves qui présentent

des difficultés en lecture. La façon schématique de Wren de décrire les composantes de la lecture permet d'obtenir un portrait global de ce que les élèves ont besoin d'acquérir pour devenir de bons lecteurs. Ce modèle pourrait donc s'avérer utile pour identifier rapidement les élèves en difficulté de lecture. Le modèle proposé par Clay est moins hiérarchisé, car il n'y a pas de séquence prédéterminée suggérée pour l'apprentissage de la lecture, les habiletés de l'enfant se raffinent en lisant. Par ailleurs, ce modèle est dynamique et explique comment les élèves mettent en place leur réseau de stratégies en lecture. À ce titre, ce modèle peut faciliter le choix des façons d'intervenir auprès des enfants en difficulté de lecture. Bref, ces deux modèles mettent chacun l'accent sur des aspects différents de l'apprentissage de la lecture et leur éclairage respectif peut servir à mieux comprendre les difficultés en lecture des élèves et à mieux répondre à leurs besoins.

CHAPITRE 2

Recension des écrits sur le suivi des élèves à risque et sur les facteurs de prédiction

Dans ce chapitre, nous proposerons d'abord une recension des études sur le suivi des élèves à risque. Nous examinerons ensuite diverses études qui ont mis en lumière les facteurs de prédiction de la réussite et de l'échec en lecture. Enfin, nous énoncerons la problématique et les questions de recherche en lien avec notre étude.

1. Les études sur le suivi des élèves à risque

Plusieurs chercheurs ont effectué des études longitudinales afin de suivre le cheminement scolaire des élèves, particulièrement des élèves en difficulté. Ces études commencent habituellement dès la maternelle et se poursuivent jusqu'au milieu ou à la fin du primaire. Dans cette section du chapitre, quatre études portant sur le suivi des élèves à risque seront présentées, celles de Juel (1988), de Smith (1997), de Good, Simmons et Smith (1998) et de Phillips et al. (2002).

L'étude de Juel (1988) sur le suivi des élèves à risque est sans contredit l'étude la plus citée dans le domaine. Juel a examiné l'évolution des habiletés en lecture et en écriture d'élèves de la 1^{re} à la 4^e année en tentant de répondre aux six questions suivantes : 1. Les élèves faibles en lecture demeurent-ils faibles au cours des années ? 2. Les élèves faibles en écriture demeurent-ils faibles au cours des années ? 3. Quelles sont les habiletés que ne possèdent pas les enfants faibles en lecture ? 4. Quelles sont les habiletés que ne possèdent pas les enfants faibles en écriture ? 5. Quels sont les facteurs qui empêchent les enfants faibles en lecture de s'améliorer ? 6. Quels sont les facteurs qui empêchent les enfants faibles en écriture de s'améliorer ?

Cette recherche longitudinale s'est effectuée sur une période de quatre ans. Au cours de cette période, 54 enfants d'une école de milieu défavorisé furent évalués à chacune des années par des tâches de conscience phonologique, de décodage, de connaissance de mots, de compréhension de textes, d'habiletés langagières, d'orthographe et d'écriture. Les résultats de l'étude confirment que les lecteurs faibles en lecture en première année demeurent en difficulté à la fin de la 4^e année. En effet, la probabilité qu'un élève de 1^{re} année faible en lecture demeure faible en 4^e année est de 0,88. Par ailleurs, les habiletés

précoces en écriture ne prédisent pas aussi bien les habiletés futures en 4^e année que les habiletés précoces en lecture. La corrélation entre l'écriture à la fin de la 1^{re} année et de la 4^e année n'est pas très élevée (0,38, $p > 0,01$). Ce résultat peut être attribué en partie au fait que l'école où a été réalisée cette étude met l'accent sur le curriculum de lecture en 1^{re} année.

Concernant les habiletés pour lesquelles les enfants en difficulté en lecture et en écriture éprouvent des faiblesses, l'étude a montré que les enfants qui entrent en première année avec une conscience phonémique limitée deviennent des lecteurs faibles. L'apprentissage de l'orthographe se fait également plus lentement chez les lecteurs faibles et ces derniers ne rejoignent jamais le niveau des moyens et des bons lecteurs. À la fin de la 4^e année, 21 élèves écrivaient encore des descriptions au lieu d'écrire des histoires.

Enfin, il semble que ce qui empêche les enfants de s'améliorer est un cercle vicieux. Les enfants qui n'ont pas développé de bonnes habiletés au plan de la connaissance des mots en 1^{re} année, commencent à ne pas aimer la lecture et lisent moins que les bons lecteurs. À la fin de la 4^e année, les décodeurs faibles n'ont toujours pas atteint le niveau de décodage des bons élèves qui commencent la 2^e année.

Smith (1997) a également réalisé une étude sur le suivi des élèves à risque, mais contrairement à celle de Juel, son étude ne s'est pas limitée au milieu socioéconomique défavorisé. L'étude a été réalisée auprès de 57 enfants de différents milieux socio-économiques et s'est étendue sur une période de cinq ans. L'auteure a voulu établir des liens entre les connaissances de l'écrit à 4 ans et la performance en lecture en 3^e année. Elle a aussi analysé les pratiques des parents avant que les enfants n'entrent à la prématernelle. Enfin, elle a comparé le développement de la lecture chez les enfants de la classe moyenne à ceux de la classe défavorisée afin de mieux comprendre ce qui empêche les enfants de milieu défavorisé d'acquérir des habiletés en lecture.

À la prématernelle, les habiletés en lecture et en écriture furent évaluées par le test de Mason (1984, in Smith, 1997). Le questionnaire de Smith et Dixon (1995, in Smith,

1997) fut utilisé pour faire l'inventaire des pratiques et les expériences de littératie fournies par les parents à leurs enfants. Enfin, l'Iowa Test of Basic Skills fut utilisé pour évaluer la compréhension en lecture en 3^e année.

Les résultats de l'étude révèlent un lien significatif entre les connaissances de l'écrit à 4 ans et les performances en lecture cinq ans plus tard. En effet, tous les enfants qui sont entrés à la prématernelle avec des connaissances avancées ou des expériences riches au niveau de l'écrit sont devenus bons lecteurs en 3^e année. Pour leur part, ceux qui avaient une connaissance ou une expérience limitée ont éprouvé par la suite des difficultés. Les enfants qui ont obtenu des résultats dans le dernier quartile en prématernelle ont eu une performance insatisfaisante en lecture en 3^e année.

Cette étude suggère également que la connaissance des lettres est un facteur important dans l'émergence de la lecture. Les enfants les plus avancés qui sont devenus de bons lecteurs avaient montré une bonne compréhension des symboles alphabétiques. Ils avaient été capables de nommer et d'écrire plusieurs lettres à 4 ans. Les enfants qui étaient moins avancés avaient montré peu d'intérêt pour les lettres. Ils avaient rarement réussi à former des lettres et leur habileté à identifier ces dernières correctement était très limitée.

Dans cette étude, le développement des habiletés en lecture des enfants de milieu défavorisé présente une réalité inquiétante. Lors de l'évaluation en prématernelle, ces enfants étaient disproportionnellement représentés dans le dernier quartile. De plus, les scores les plus bas obtenus au questionnaire des pratiques parentales provenaient du milieu défavorisé. Les parents de la classe moyenne rapportent faire la lecture à leur enfant tous les jours (81 %) alors que ceux des milieux défavorisés lisent au plus à leur enfant une fois par semaine. De plus, la majorité des parents à faible revenu ont rapporté qu'ils accordaient moins de temps à la lecture que les parents de la classe économique moyenne. Enfin, les enfants de milieu défavorisé ont moins accès à du matériel de lecture approprié que les enfants de la classe moyenne. On peut mieux comprendre ces différences en examinant les conceptions de la lecture des parents. En effet, plusieurs

parents, particulièrement ceux à faible revenu, croient que l'apprentissage de la lecture se fait uniquement à l'école.

Une autre étude bien connue concernant le suivi des élèves est celle de Phillips et al. (2002) qui ont analysé jusqu'à quel point les résultats obtenus en lecture en 1^{re} année sont précurseurs des résultats en lecture en 6^e année. Les questions de recherche étaient les suivantes : Quelle est la probabilité que les élèves qui ont obtenu des résultats au-dessus de la moyenne en lecture en 1^{re} année, obtiennent des résultats équivalents, moyens ou en bas de la moyenne en 6^e année ? Quelle est la probabilité que les élèves qui ont obtenu des résultats moyens en lecture en 1^{re} année, obtiennent des résultats au-dessus de la moyenne, dans la moyenne ou en bas de la moyenne en 6^e année ? Quelle est la probabilité que les élèves qui ont obtenu des résultats en dessous de la moyenne en lecture en 1^{re} année, obtiennent des résultats au-dessus de la moyenne, dans la moyenne ou en bas de la moyenne en 6^e année ?

Cette recherche longitudinale s'est effectuée sur une période de six ans. Au cours de cette période, 187 élèves furent évalués en lecture à chacune des années par le Gates-MacGinitie Reading Test. Les résultats révèlent que parmi les élèves qui ont obtenu des résultats en lecture en dessous de la moyenne en 1^{re} année, 53 % sont devenus des lecteurs moyens en 6^e année alors que 47 % des sujets sont demeurés en dessous de la moyenne.

Les élèves qui étaient moyens en lecture en 1^{re} année avaient une probabilité de 76 % d'obtenir des résultats dans la moyenne en 6^e année. Dans cette catégorie, 11 % des sujets sont passés au-dessus de la moyenne alors que 13% des sujets ont régressé et se situent en dessous de la moyenne.

Les élèves qui se situaient au-dessus de la moyenne en 1^{re} année avaient une probabilité quasi égale de rester au-dessus de la moyenne que de passer dans la moyenne : 52 % des sujets se retrouvaient au-dessus de la moyenne et 48% des sujets se situaient dans la moyenne en 6^e année.

Good, Simmons et Smith (1998) soutiennent que les études longitudinales qui mesurent les performances des élèves à des moments isolés, comme dans l'étude de Juel (1988), ne donnent pas un portrait juste des trajectoires des élèves. Ils suggèrent plutôt d'évaluer l'élève régulièrement tout au long de son parcours scolaire, comme c'est le cas avec le Curriculum-based measurement (CBM). En utilisant le CBM, il est possible d'évaluer le profil de lecture des élèves et leur niveau de progrès. Les auteurs rapportent les données obtenues dans le cadre d'une évaluation CBM par le district St.Croix au Minnesota. Les écoles de ce district ont recueilli des données mensuellement auprès de leurs élèves de 1^{re} à la 5^e année. Au cours de la première année, les habiletés en lecture et le niveau de progrès des élèves moyens (50^e centile) et faibles (10^e centile) sont difficiles à distinguer. Néanmoins, à la fin de la première année, les auteurs ont obtenu des différences dans les profils d'acquisition en lecture chez les élèves moyens et faibles. Avec le temps, l'écart s'est agrandi entre les élèves moyens et les élèves faibles.

Pour les auteurs, il ne s'agit pas d'une absence de progrès de la part des élèves faibles. En effet, lorsque les auteurs comparent les performances des élèves faibles de 2^e au début et à la fin de l'année scolaire, ils constatent que les élèves faibles ont augmenté leur niveau de fluidité en lecture. Cependant, ce sont des élèves qui progressent à un rythme différent. Selon les auteurs, le problème est double. Les élèves faibles commencent leur scolarisation avec des résultats plus bas et acquièrent leur habileté en lecture plus lentement que les autres enfants.

En résumé, les quatre études que nous avons recensées montrent toutes que les élèves qui sont faibles en première année demeurent sous la moyenne tout au long du primaire ou au mieux dans la moyenne. On ne voit pas d'élèves qui vont passer de la catégorie sous la moyenne à la catégorie au-dessus de la moyenne. Dans l'étude de Juel (1988), la probabilité qu'un lecteur faible en 1^{re} année demeure en difficulté en 4^e année est de 0,88; dans l'étude de Phillips et al. (2002), la probabilité qu'un élève faible en première année soit encore faible en 6^e année est de .0,47. Dans le même sens, Smith (1997) montre que les élèves qui possèdent des connaissances limitées en littérature à la maternelle éprouvent

des difficultés de lecture en 3^e année. Enfin, Good et al. (1998) ont trouvé que les lecteurs qui sont en difficulté au début du primaire se développent par la suite plus lentement que leurs pairs. On peut donc tenir pour confirmé l'hypothèse qu'un départ difficile en lecture influence le parcours scolaire au primaire.

2. Les facteurs de prédiction de la réussite et de l'échec en lecture

Dans cette partie du chapitre, nous ferons en premier lieu une distinction entre les termes causes et facteurs de prédiction dans l'explication des difficultés en lecture. Nous présenterons ensuite une synthèse du rapport du Comité sur la prévention des difficultés en lecture (Snow et al., 1998). Enfin, nous terminerons cette partie avec la recension des études sur les facteurs de prédiction. Dans cette dernière section, nous traiterons des facteurs de prédiction reliés aux relations interpersonnelles ainsi que des facteurs reliés aux habiletés cognitives.

2.1 Différences entre causes et facteurs de prédiction

Il est important de distinguer les termes causes et facteurs de prédiction dans l'explication des difficultés en lecture. En fait, les facteurs de prédiction sont le résultat de corrélations entre différentes variables. Ils ne peuvent être interprétés comme conduisant inévitablement à l'échec. Au contraire, les facteurs de prédiction permettent aux agents du milieu scolaire d'intervenir tôt et le plus efficacement possible auprès des enfants susceptibles de rencontrer des obstacles dans leur apprentissage. En l'absence d'autres preuves (de type non-corrélationnel), les facteurs de prédiction ne peuvent être considérés comme des causes des difficultés de lecture. Néanmoins, le fait qu'il existe une corrélation entre certaines caractéristiques et les résultats futurs en lecture demeure utile pour identifier des enfants qui ont de grands besoins. Par contre, le fait qu'un enfant ou qu'un groupe ait été identifié comme étant à risque n'a pas d'implication directe sur le choix d'une intervention appropriée. Intervenir sur le facteur de prédiction n'est pas nécessairement la meilleure solution.

2.2 Rapport du comité sur la prévention des difficultés en lecture (Snow et al., 1998)

En 1998, le Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, publiait un rapport de recherche sous la responsabilité de Snow et de ses collègues. Ce rapport a été largement publicisé depuis sa parution et a servi de référence à plusieurs programmes d'intervention. Dans ce rapport, les auteurs ont voulu tracer un portrait décrivant les conditions idéales d'apprentissage de la lecture chez l'enfant en mettant l'accent sur la prévention. Un environnement stimulant à la prématernelle, un enseignement de qualité de la lecture en début d'apprentissage sont entre autres des conditions facilitantes qui permettent à l'enfant de développer son plein potentiel en lecture.

Dans ce rapport, les auteurs ont identifié plusieurs indices ou facteurs qui prédisent le succès ou l'échec en lecture. Ce sont ces facteurs que nous présenterons dans les prochaines sections en les répartissant sous trois volets : 1) les facteurs de risque reliés aux conditions intrinsèques de l'enfant, 2) les facteurs reliés au milieu familial et 3) les facteurs qui relèvent de la communauté ou de l'école.

2.2.1 Facteurs de risque reliés aux conditions intrinsèques de l'enfant

2.2.1.1 Conditions physiques et médicales

Certaines conditions organiques primaires sont associées au développement des problèmes d'apprentissage. Ces conditions sont : des déficiences cognitives sévères, des déficiences auditives, des déficits langagiers précoces, des déficits d'attention /d'hyperactivité.

Déficiences cognitives. Les enfants présentant des déficiences cognitives sévères développent peu ou très peu d'habiletés en lecture. Certains facteurs sont associés au retard de développement des habiletés cognitives comme les déficiences nutritionnelles sévères, un très petit poids à la naissance, le syndrome de l'alcool fœtal,

l'empoisonnement au plomb, et d'autres conditions psychopathologiques qui se développent en tout jeune âge.

Les déficiences auditives. Les problèmes auditifs sont une autre condition associée aux difficultés en lecture. Les infections chroniques de l'oreille sont souvent reliées à la perte intermittente de l'acuité auditive chez le jeune enfant. On se préoccupe donc maintenant des effets de cette perte d'acuité auditive sur le développement du langage et de la lecture. Les auteurs rapportent l'étude de Wallace et Hooper (1997) qui ont relevé 18 études portant sur les otites chroniques et la lecture et ont noté une association modeste entre les deux.

Les déficiences langagières précoces. Au cours de ses quatre premières années de vie, l'enfant acquiert le langage. Certains d'entre eux, vers l'âge de trois ans ont pris un grand retard. Dans plusieurs cas, le retard du développement du langage est la première indication d'une condition particulière chez le jeune enfant (l'autisme, la déficience auditive, une condition neurologique) et sera éventuellement associé aux difficultés en lecture. Plusieurs chercheurs ont effectué des études longitudinales sur les enfants qui présentaient des retards de langage. De ces études, Snow et ses collaborateurs (1998) tirent trois conclusions. Premièrement, entre 40 et 75 % des enfants de la prématernelle présentant des déficiences langagières précoces vont développer des difficultés en lecture. Deuxièmement, certains enfants qui affichaient un retard de langage faible à modéré et qui semblaient avoir résolu leurs difficultés à la fin de la prématernelle, demeurent à risque. Troisièmement, peu importe les habiletés cognitives générales et l'historique thérapeutique de l'enfant, en général le risque de développer des problèmes de lecture est plus grand lorsque les difficultés de langage de l'enfant sont sévères et persistent après la prématernelle.

Les déficits d'attention. Le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité est une autre condition qui risque d'influencer l'apprentissage de la lecture. Même s'il existe de bonnes évidences que le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité et les difficultés en lecture sont deux déficits distincts, ils arrivent fréquemment en concomitance. Les

auteurs s'appuient sur une étude de Shaywitz et Shaywitz (1994) et rapportent qu'en 1^{re} année 31 % des enfants inattentifs éprouvent des difficultés en lecture alors que ce pourcentage augmente à 50 % en 9^e année.

D'autres conditions viennent également modifier l'apprentissage de la lecture. Le déficit visuel n'est pas en lui-même un indice de prédiction des difficultés en lecture. Si ce déficit n'est pas corrigible, il est alors impossible de lire pour l'enfant les caractères d'imprimerie, il devra alors apprendre à lire en Braille. Comme le Braille se sert de l'alphabet et que la découverte du principe alphabétique est souvent un obstacle pour les enfants qui apprennent à lire, l'enfant qui apprend à lire en Braille aura à surmonter les mêmes obstacles que l'enfant voyant. Cependant, si l'enseignement en Braille est bien fait, l'enfant mal voyant ne sera pas plus à risque que les autres enfants.

2.2.1.2 Développement langagier

Le langage oral et la lecture ont beaucoup en commun. Si le texte est décodé correctement, la compréhension du contenu du texte dépend largement des habiletés en langage oral du lecteur. Comme il a été mentionné précédemment des déficiences langagières précoces sont liées aux échecs en lecture. Ici, l'accent est mis sur les habiletés langagières de l'enfant au moment où il commence son apprentissage de la lecture (mémoire verbale, habiletés lexicales et syntaxiques, conscience phonologique).

Mémoire verbale. La mémoire verbale est une habileté essentielle pour acquérir la lecture. Il est donc prévisible que la mémoire verbale soit un bon indice de prédiction de succès futur en lecture. Différentes études ont validé cette hypothèse. Il apparaît que la facilité à répéter des phrases ou à se souvenir d'informations contenues dans de courts textes est une habileté fortement reliée aux succès futurs des enfants en lecture.

Habiletés lexicales et syntaxiques. Les habiletés lexicales et syntaxiques ont également été étudiées. Le vocabulaire réceptif s'avère positivement corrélé avec les résultats ultérieurs en lecture. Le vocabulaire expressif a aussi fait l'objet d'analyses. Dans ce genre de test, l'enfant est appelé à dire le nom de chacun des objets qui lui sont

présentés, ce qui demande à l'enfant une plus grande capacité lexicale que les tests de vocabulaire réceptif. Les auteurs ont recensé cinq études sur le sujet. Elles arrivent toutes aux mêmes conclusions : la facilité à nommer des objets est un indice fiable de prédiction de futur succès en lecture. La rapidité à nommer des objets s'est également révélée être un bon indice de prédiction des succès en lecture.

Conscience phonologique. La conscience phonologique est l'habileté à reconnaître la structure phonologique des mots parlés. Cette habileté métalinguistique implique que l'enfant peut traiter le langage autant comme objet de la pensée que comme objet de communication. Les auteurs ont répertorié 24 recherches qui s'intéressaient à la valeur prédictive de la conscience phonologique : cette dernière s'est révélée être un bon prédicteur de la performance ultérieure en lecture. Cependant, lorsque mesurée en maternelle, la conscience phonologique semble mieux prédire le succès que les difficultés futures en lecture. Concrètement, parmi les enfants qui ont une très bonne conscience phonologique en maternelle, très peu vont échouer en lecture par la suite; par contre, parmi ceux qui ont des résultats faibles en conscience phonologique, plusieurs vont quand même réussir leur apprentissage de la lecture. Ainsi, malgré l'importance théorique de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture, sa valeur prédictive est minimisée car plusieurs enfants qui vont avoir un cheminement normal entrent à l'école avec une conscience phonologique peu développée, ce qui les rend difficiles à distinguer de ceux qui vont échouer.

2.2.1.3 Connaissance sur l'écrit

Avant que les enfants puissent lire de façon conventionnelle, plusieurs ont acquis des connaissances sur les buts, les mécanismes et les habiletés reliées aux tâches de lecture. Certains enfants ont plus d'opportunités que d'autres de se familiariser avec les concepts reliés à l'écrit. Les enfants commencent donc l'école avec des bagages de littératie très différents.

Identification des lettres. Parmi toutes les habiletés de préparation à la lecture, l'identification des lettres est traditionnellement évaluée. Elle apparaît comme étant l'habileté qui prédit le mieux le succès futur en lecture.

Concepts reliés à l'écrit. Le terme fait référence à la compréhension générale de la façon d'utiliser l'écrit plutôt qu'à la connaissance spécifique des lettres. Il a été montré que son lien avec les habiletés futures en lecture était modéré.

2.2.2 Les facteurs de risque reliés à la famille

Les facteurs reliés à la famille identifiés par Snow et ses collaborateurs (1998) sont la présence de problèmes de lecture dans la famille, l'environnement familial, les interactions verbales, une langue parlée autre que celle de l'école, les dialectes non-standards et le statut socioéconomique de la famille.

Problèmes de lecture dans la famille. Lorsqu'un enfant reçoit un diagnostic de problème de lecture, la probabilité est assez élevée que d'autres membres de sa famille éprouvent aussi des difficultés en lecture. La probabilité semble dépendre de plusieurs facteurs incluant la sévérité des difficultés de lecture de l'enfant.

L'environnement familial. L'environnement est bien différent d'une famille à un autre quant à sa capacité à soutenir la littératie émergente de l'enfant. La mesure de l'environnement familial peut donner des indications sur le niveau de risque qu'a l'enfant de développer des difficultés en lecture. Cinq facteurs reliés à la famille susceptibles d'influencer le développement de la lecture sont mentionnés dans le rapport. 1. *Valorisation de la littératie.* Le premier facteur se rapporte à la valeur que les parents accordent à la lecture et à l'écriture. En lisant et en encourageant leurs enfants à lire, les parents montrent à ces derniers l'importance de la lecture. 2. *Soutien et encouragement* est le second facteur. En verbalisant leurs attentes, en répondant aux initiatives de leur enfant en lecture, les parents peuvent encourager le succès. 3. *Disponibilité du matériel de lecture.* Les expériences de lecture à la maison sont plus susceptibles de se produire

quand le matériel de lecture est disponible. 4. *La lecture aux enfants*. Les parents peuvent faire la lecture à leur jeune enfant d'âge préscolaire avant de les endormir le soir ou à d'autres périodes au cours de la journée. De plus, ils peuvent apporter un soutien à leur enfant d'âge scolaire en les écoutant lire et en les aidant au besoin. 5. *Créer des occasions ou situations d'interactions verbales*. Les occasions ou les situations d'interactions verbales sont associées à des activités familiales comme lire des livres ou partager des conversations à la table. Même s'il y a des évidences que l'environnement familial contribue aux différences subséquentes en lecture, la force de ces corrélations tend à être modeste lorsqu'elles sont mesurées dans une large population. Néanmoins, un enfant de prématernelle qui est moins sensibilisé à l'écrit est plus à risque qu'un autre enfant qui se développe dans un milieu plus favorisé en lecture.

Situations d'interactions verbales. Il a été montré que la variété des expériences de langage est sensiblement la même dans les familles à faible revenu que dans les familles de la classe moyenne. Par contre, la quantité des interactions verbales des deux catégories de famille diffère : les enfants de milieu moyen ou favorisé sont en contact avec beaucoup plus d'interactions verbales que les enfants de milieu défavorisé. Une plus faible quantité d'interactions verbales constitue un risque parce qu'elle peut ne pas assurer une stimulation suffisante à l'enfant pour développer son vocabulaire. Étant donné que le vocabulaire est associé aux résultats d'apprentissage en lecture, il est probable que la limitation des interactions verbales constitue un facteur de risque. Les auteurs notent par contre que les expériences langagières enrichissantes à la maison (comme lire des livres, partager des conversations à la table) ont une valeur prédictive modeste. Ils interprètent ce résultat en suggérant qu'il est possible que l'effet de ces interactions ne devient perceptible qu'après les premières années de scolarisation lorsqu'un plus haut niveau de compréhension est nécessaire.

Langue parlée autre que celle de l'école. Il est probablement plus difficile pour un enfant dont la langue maternelle est autre que la langue de l'école d'apprendre à lire, et ce, particulièrement si la scolarisation de ce dernier commence avant qu'il ait atteint un niveau adéquat à l'oral. Une difficulté qui se présente lorsqu'on veut évaluer le risque

associé à une maîtrise limitée de la langue de l'école est que les différences culturelles se confondent avec les différences linguistiques. Par exemple, plusieurs enfants hispanophones qui maîtrisent difficilement toutes les nuances de l'anglais ont aussi en commun des parents peu scolarisés, un revenu familial limité, des voisins peu scolarisés et vont à l'école avec des enfants qui ne réussissent pas très bien au plan scolaire. La faible compétence des enfants hispanophones en anglais constitue un facteur de risque. Cependant, comme les problèmes de lecture demeurent présents lorsque ces derniers apprennent à lire dans leur langue maternelle, il apparaît que les différences linguistiques ne sont pas les seules responsables du haut degré de risque rencontré par ces enfants.

Utilisation d'un dialecte non-standard à la maison. Plusieurs variations dialectales existent pour une même langue selon la région d'origine du locuteur. Il y a des évidences que les interlocuteurs portent des jugements sur les gens qui parlent des dialectes particuliers. De plus, certaines personnes conçoivent ces dialectes comme un langage incorrect ou comme un retard de développement du langage. Dans ces conditions, la différence entre le dialecte du jeune enfant et la langue standard peut devenir un facteur de risque dans l'apprentissage de la lecture.

Le risque de confusion est considérable lorsque, lors d'une leçon, l'enseignant utilise un mot pour enseigner un son en particulier et que ce mot est prononcé différemment dans le dialecte de l'enfant. La leçon sera alors plus incompréhensible qu'aidante pour l'enfant. Plus encore, certains enseignants qui ne sont pas sensibilisés aux différents dialectes pourraient développer des perceptions négatives et avoir des attentes différentes face à ces élèves. Malgré tout, cette réalité est difficilement mesurable. Comme c'est le cas pour les enfants qui possèdent un langage limité, les différences dialectales sont souvent confondues avec la pauvreté, les différences culturelles et le niveau d'éducation faible.

Statut socioéconomique de la famille. Le statut socioéconomique est habituellement établi en fonction des revenus, de l'occupation et de l'éducation des parents. Les familles de bas niveau socioéconomique ont tendance à vivre dans des communautés où le niveau socioéconomique est généralement bas. Ces familles ont

tendance à moins demander de services au plan de la santé en général et plus spécifiquement moins de soins prénataux et pédiatriques. Ces conditions qui peuvent affecter la santé, la sécurité et le développement des jeunes enfants sont déjà des facteurs de risque reliés aux difficultés en lecture.

Le milieu socioéconomique défavorisé est présenté par Snow et ses collaborateurs (1998) comme un facteur de risque individuel. En effet, parmi les enfants qui fréquentent la même école, les enfants provenant d'une famille socioéconomiquement défavorisée sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture que ceux issus de famille aisée. Le milieu socioéconomique défavorisé s'avère aussi un facteur de prédiction de groupe. Les enfants qui proviennent de milieu socioéconomique défavorisé sont plus susceptibles de devenir des lecteurs en difficulté que les autres enfants. Parce que les enfants de milieu défavorisé sont plus susceptibles de fréquenter des écoles moins performantes, la corrélation entre le milieu socioéconomique et les faibles résultats scolaires est probablement expliquée en grande partie par la qualité des expériences à l'école. Ainsi, il n'est pas surprenant que les corrélations entre le milieu socioéconomique et le rendement scolaire soient plus fortes lorsque l'unité d'analyse est l'école plutôt que la famille de l'enfant.

2.2.3 Les facteurs de risque reliés à la communauté

Certaines études ont porté sur des écoles qui sont situées en milieu socioéconomique faible mais qui réussissent soit au-delà des attentes soit en deçà des attentes. Ces études ont apporté une contribution importante aux connaissances dans le domaine. Ces études révèlent par exemple que l'enseignement dans les classes inefficaces se caractérise ainsi : le temps à la tâche des élèves est peu élevé; les enseignants présentent peu souvent de nouveau matériel; les attentes des enseignants sont faibles; les encouragements positifs sont limités; les comportements dérangeants sont plus nombreux ainsi que les problèmes de discipline; l'atmosphère de la classe est généralement peu positive. Il existerait donc ainsi des facteurs de risque qui sont liés à la qualité des interventions en classe.

2.2.4 Synthèse des facteurs

Après avoir présenté les facteurs de risque associés aux difficultés en lecture, Snow et al. (1998) précisent qu'aucun des facteurs de risque étudié individuellement ne permet de prédire parfaitement les difficultés subséquentes en lecture. Néanmoins, lorsque combinées certaines mesures permettent une meilleure estimation des résultats futurs. Ci-dessous sont présentées deux listes de facteurs de risque : la première concerne les facteurs de groupe et la deuxième les facteurs individuels.

Facteurs de groupe. Certains groupes d'enfants sont à risque d'éprouver des difficultés en lecture s'ils sont affectés par une ou l'autre des conditions suivantes: 1. Les enfants vont fréquenter des écoles dans lesquelles le rendement en lecture est bas. 2. Ils vivent dans des familles de milieu socioéconomique défavorisé et demeurent dans des quartiers pauvres. 3. Ils ont une connaissance limitée de la langue parlée à l'école. 4. Ils parlent un dialecte qui diffère substantiellement de celui utilisé à l'école.

Facteurs individuels de risque. Certains enfants de par leurs caractéristiques individuelles risquent d'éprouver des difficultés de lecture pour une ou l'autre des raisons suivantes : 1. Ils ont des parents présentant des difficultés en lecture. 2. Avant leur entrée à l'école, ils ont acquis moins de connaissances et d'habiletés au plan des concepts reliés à l'écrit, ce qui pourrait être dû à un environnement familial peu stimulant en lecture ou à certaines limites cognitives. 3. Ils manquent d'habiletés relatives à l'écrit ou au traitement du langage, comme la conscience phonologique, l'habileté à se rappeler de phrases/d'histoires ainsi que les habiletés langagières en général. 4. Ils ont reçu un diagnostic de trouble du langage. 5. Ils ont des problèmes d'audition. 6. Ils ont reçu un diagnostic médical pour lequel les problèmes de lecture sont un symptôme secondaire.

2.3 Études sur les facteurs de prédiction

La recension sur les facteurs de prédiction comprend deux sections. La première section porte sur les facteurs reliés aux relations interpersonnelles qui permettent de prédire le rendement scolaire (Burchinal, 2002 et Hamre, 2001). Dans la deuxième section, sont

résumées des études qui traitent surtout des facteurs cognitifs qui prédisent la réussite scolaire.

2.3.1 Facteurs reliés aux relations interpersonnelles

L'étude de Hamre et Pianta (2001) avait pour but de vérifier jusqu'à quel point la perception qu'ont les enseignants de maternelle de leurs relations avec leurs élèves peut prédire les comportements ainsi que le rendement scolaire au primaire et au secondaire. Un groupe de 179 élèves fut suivi de la maternelle à la 8^e année. Au début de la maternelle, une estimation du développement cognitif fut obtenue avec le sous-test de vocabulaire du Stanford-Binet Intelligence Scale-Revised. Les enseignants de maternelle ont complété The Teacher-Child Rating Scale. Il s'agit d'une échelle d'évaluation des différents comportements observables en classe qui comprend 38 items. Les enseignants ont rempli également l'échelle Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 1992) pour évaluer la perception qu'ils avaient des relations avec leurs élèves. À chaque année, on a aussi utilisé les bulletins scolaires comme instrument de mesure dans les deux matières de base. Le rendement scolaire a également été mesuré à l'aide du Iowa Test of Basic Skills. Un rapport annuel sur les habitudes de travail fut fourni à chaque année par les enseignants. Un historique détaillé des interventions disciplinaires pour chacun des élèves fut dressé par le conseil scolaire.

Les résultats de l'étude montrent que les relations vécues à la maternelle entre les enseignants et leurs élèves prédisent le rendement scolaire et les comportements jusqu'en 8^e année. Les garçons qui ont un bas niveau de conflits et de dépendance à la maternelle ont de meilleurs résultats à long terme. Les filles qui ont des relations chaleureuses en maternelle présentent moins de problèmes de comportement au cours des années subséquentes.

De façon générale, les relations négatives prédisent un rendement scolaire plus faible, tel que mesuré par les notes des élèves, les scores aux tests standardisés et les habitudes de travail de la 1^{ère} à la 4^e année. Par contre, pour ce qui est de la 5^e à la 8^e année, les

relations négatives vécues à la maternelle prédisent principalement les problèmes de comportements, surtout pour les élèves à risque et les garçons.

Une étude de même type a été effectuée par Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta et Howes (2002) dans le but d'identifier des facteurs reliés aux enfants, aux familles et au milieu scolaire susceptibles de prédire au cours des années un changement au niveau des compétences et des habiletés scolaires. Cette étude s'est déroulée sur une période de cinq ans (du préscolaire à la 2^e année) auprès de 511 enfants. Les données ont été recueillies à tous les ans au printemps. La moyenne d'âge des enfants la première année de l'étude était de 4;3 ans. La moyenne du niveau de scolarité des mères était de 14.76.

Le langage réceptif des enfants a été évalué avec le Peabody Picture Vocabulary. Les niveaux de lecture et de mathématique furent évalués par le Woodcock-Johnson. Les enseignants ont rempli le Classroom Behavior Inventory afin d'évaluer les habiletés sociales de leurs élèves. Ils ont également utilisé le Student-Teacher Relationship Scale pour évaluer la perception qu'ils avaient des relations avec leurs élèves. À chaque année, les parents des élèves choisis étaient invités à compléter un questionnaire sur leurs croyances et leurs pratiques parentales.

Dans l'ensemble, les caractéristiques du milieu familial (le niveau de scolarité de la mère, les pratiques et les attitudes parentales) se sont révélées les meilleurs indices de prédiction de la réussite scolaire de l'enfant. La perception qu'ont les enseignants de leurs bonnes relations avec leurs élèves est aussi un bon indice de réussite. Les interactions en classe semblent aider au développement du langage, de la lecture et des mathématiques. Les attributs personnels des enfants prédisent également le rendement scolaire de ces derniers. En effet, d'après les résultats de l'étude un enfant extraverti développerait plus rapidement ses habiletés en lecture et en mathématique qu'un enfant introverti.

Le résultat le plus intéressant de cette étude est probablement la présence d'une interaction entre les variables scolaires et les variables familiales. En effet, les résultats montrent que les bonnes relations avec leurs enseignants sont associées positivement aux habiletés langagières des enfants afro-américains de milieu défavorisé et aux habiletés en

lecture des enfants dont les parents ont une attitude autoritaire. Ainsi, selon les auteurs, les bonnes relations enseignants/élèves pourraient pallier au manque de soutien de la part des parents.

Bref, les résultats des deux études présentées précédemment suggèrent des liens significatifs entre la relation enseignant-élève à la maternelle et le rendement futur à l'école.

2.3.2 Facteurs cognitifs

La littérature sur les facteurs de prédiction est vaste et les études sur le sujet ont commencé il y a plusieurs années. Nous avons choisi dans cette section de présenter uniquement des études récentes et de terminer l'exposé par la présentation d'une méta-analyse qui fait le point sur la question. Les études qui traitent des facteurs cognitifs qui prédisent la réussite en lecture sont celles de Kurkek (2001), de Watson (2003) et de Schatschneider (2004) et la méta-analyse est celle de Nelson (2003).

Le but de l'étude de Kurkek et Sinclair (2001) était d'examiner les habiletés verbales et visuomotrices des enfants lors de leur entrée à la maternelle, et ce, en fonction de l'âge et du sexe et d'établir le lien entre les habiletés en maternelle et la réussite future en lecture et en mathématique en 4^e année. Cette étude s'est déroulée sur une période de cinq ans auprès de 281 enfants. À l'entrée à la maternelle, les enfants ont été évalués par le test Kindergarten diagnostic instrument. Pour évaluer le niveau de lecture et de mathématique en 4^e année, le test Ohio Proficiency-based Assessments in Reading and Mathematics a été utilisé.

Les résultats révèlent que seules les habiletés verbales prédisent le rendement en lecture, alors que les habiletés verbales et les habiletés visuomotrices prédisent le rendement en mathématique. En prenant en considération l'âge des sujets, une analyse plus détaillée de l'épreuve passée à la maternelle montre que la mémoire auditive est le seul sous-test qui prédit la lecture. Alors que la mémoire auditive, la connaissance des nombres ainsi que la discrimination visuelle sont les sous-tests qui prédisent le rendement en mathématique. Concernant la variable sexe, les résultats révèlent que les garçons de l'étude ont des

résultats inférieurs à ceux des filles aux épreuves visuomotrices à la maternelle et aux épreuves de lecture en 4^e année. Quant à la variable âge, un constat de cette étude est que les habiletés qu'un enfant possède à la maternelle sont plus importantes que son âge chronologique pour prédire ses performances scolaires ultérieures. Cette étude montre donc que les enfants qui commencent la maternelle à un plus jeune âge ne sont pas nécessairement désavantagés en ce qui concerne leur performance à long terme.

Dans la même perspective, Watson et al. (2003) ont étudié plusieurs facteurs de type sensoriel, cognitif et langagier afin de prédire le succès ou l'échec scolaire dans les premières années de l'école primaire. La recherche s'est déroulée sur une période de trois ans et 470 enfants de 1^{re} année ont passé 36 tests qui ont été regroupés sous quatre facteurs : des habiletés reliées à la lecture (la conscience phonologique, l'identification de lettres et de mots), des habiletés visuelles (les habiletés de perception visuelle, de perception spatiale et de mémoire visuelle), des habiletés verbales (le développement du langage, le vocabulaire et les concepts) et des habiletés de traitement du langage. Une analyse de groupements a permis d'identifier neuf profils d'élèves en lien avec les quatre facteurs. Dans ces profils, la proportion d'élèves avec un rendement non satisfaisant en lecture au cours des deux premières années du primaire varie de 3% à 40 %.

Les analyses de régression révèlent que la conscience phonologique et les habiletés reliées à la lecture (l'identification des lettres, l'identification des mots et l'habileté à lire des mots inventés) sont les meilleurs facteurs de prédiction du rendement en lecture dans les deux premières années du primaire. La perception visuelle constitue le deuxième meilleur prédicteur du rendement en lecture, suivie par les habiletés verbales et le traitement du langage.

Enfin l'étude de Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson et Foorman (2004) sur les facteurs de prédiction présente un intérêt particulier par le grand nombre de facteurs étudiés et la pertinence des hypothèses posées. Les auteurs ont évalué six hypothèses concernant la valeur prédictive de la conscience phonologique, des habiletés langagières, de la rapidité de dénomination, des habiletés perceptuelles, de la performance à la maternelle et de la connaissance du nom et du son des lettres. Pour les besoins de cette

étude, 540 enfants furent sélectionnés. De ce premier groupe, 384 enfants, pour lesquels les chercheurs possédaient des données de la maternelle à la première année, furent évalués pour vérifier les facteurs prédisant la réussite en lecture à la fin de la première année. De ce groupe de 540 enfants, 189 sujets pour lesquels les données étaient complètes jusqu'en 2^e année, furent choisis dans le but d'investiguer la prédiction des résultats en lecture en 2^e année.

Cinq tests ont été administrés à quatre reprises aux enfants de la maternelle : conscience phonologique (Wagner et al. 1999), rapidité de dénomination (Rapid Automated Naming); vocabulaire (Peabody Picture Vocabulary-Revised), intégration visuo-motrice (The Beery Test of Visual-Motor Integration). perception visuelle (Satzet Fletcher, 1982). Deux tests ont été administrés seulement au début de la maternelle, soit de syntaxe et de compréhension syntaxique. Deux tests ont été utilisés pour évaluer la performance scolaire des sujets : le The Woodcock-Johnson Psychoeducational Test et le Test of Word Reading Efficiency.

La première hypothèse stipulait que la conscience phonologique serait le meilleur facteur de prédiction des habiletés de reconnaissance des mots. En réalité, la conscience phonologique, la rapidité à nommer des lettres ainsi que la connaissance des lettres furent comparables au plan de leur utilité de prédiction et aucune de ces variables ne dominait les autres dans la prévision des habiletés d'identification de mots. La deuxième hypothèse, qui prévoyait que les habiletés langagières ne prédiraient pas mieux la compréhension de texte que la conscience phonologique, a été confirmée.

La troisième hypothèse qui prédisait une relation entre la performance au test de rapidité de dénomination et l'aisance en lecture fut supportée. La mesure de la rapidité à nommer des lettres s'est révélée être le meilleur facteur de prédiction de l'aisance en lecture. La quatrième hypothèse prévoyait que les mesures d'habiletés perceptuelles ne seraient pas fortement liées à la reconnaissance des mots, à la compréhension en lecture et à l'efficacité en lecture lorsqu'on tient compte des habiletés de conscience phonologique. Cette hypothèse a été confirmée. La cinquième hypothèse stipulait que les évaluations faites à la fin de la maternelle seraient plus en lien avec les résultats de première année

que les évaluations effectuées au début de la maternelle. Même si les résultats de l'étude montrent une tendance dans le sens prévu, cette hypothèse n'est pas confirmée. Quant à la sixième hypothèse, elle prévoyait que la connaissance du son des lettres serait un meilleur prédicteur que la mesure du nom des lettres. Cette hypothèse ne s'est pas vérifiée. Malgré ce fait, il demeure que la connaissance du nom des lettres ainsi que la connaissance du son des lettres sont des facteurs puissants de prédiction de la réussite en lecture. Bref, cette étude confirme la valeur de la conscience phonologique et de la connaissance des lettres comme prédicteur de la réussite en lecture.

Nous terminerons cette recension des écrits par une méta-analyse effectuée par Nelson, Benner et Gonzalez (2003) concernant les caractéristiques des apprenants susceptibles d'influer sur l'efficacité des interventions préventives en lecture. Les auteurs ont retenu 30 études en fonction de six critères : 1. Il s'agissait d'études publiées par des pairs : 2. Le niveau académique des sujets se situait entre la prématernelle et la 3^e année : 3. Les études traitaient des élèves à risque en lecture : 4. Les études portaient sur les interventions préventives en lecture : 5. Elles traitaient également des résultats obtenus en lecture : 6. De plus, elles devaient présenter des résultats quantitatifs qui permettraient des analyses statistiques significatives entre les caractéristiques des apprenants et l'efficacité des interventions préventive en lecture. Sept caractéristiques primaires reliées à l'apprenant furent identifiées par les auteurs : la rapidité de dénomination, la connaissance du principe alphabétique, la conscience phonologique, les problèmes de comportements, la mémoire, le QI et les données démographiques. De ces caractéristiques primaires de départ, trois catégories furent fragmentées en caractéristiques associées : la conscience phonologique (la conscience phonémique et les rimes), la mémoire (la mémoire à court terme et la mémoire à long terme) ainsi que les données démographiques (les problèmes d'apprentissage/redoublement, la race et le niveau scolaire).

Les auteurs ont dégagé trois résultats principaux. Le premier résultat révèle l'importance relative des caractéristiques de l'apprenant dans la prédiction de l'efficacité des traitements s'établit dans l'ordre décroissant suivant : la rapidité de dénomination, la

conscience phonologique, les problèmes de comportement, le principe alphabétique, la mémoire et le QI. Les caractéristiques démographiques (problèmes d'apprentissage/redoublement, race et niveau scolaire) ne sont pas apparues comme ayant une influence sur l'efficacité des traitements en intervention préventive en lecture.

Le deuxième résultat de la méta-analyse indique que la rapidité de dénomination et la conscience phonologique sont plus fortement reliées à l'effet des interventions que la connaissance du principe alphabétique, la mémoire, le QI et les caractéristiques démographique.

Le troisième résultat dégagé de l'ensemble des études récentes est le lien entre les problèmes de comportements des enfants et l'efficacité des interventions. Même si le nombre d'études rapportant ces corrélations (N=7) est relativement faible, selon les auteurs, les enfants qui ont des problèmes de comportements ne seraient pas réceptifs aux interventions.

2.3.3 Synthèse des études sur les facteurs de prédiction

Dans la première partie de cette section, nous avons proposé des études qui portent sur les facteurs reliés aux relations interpersonnelles. Les résultats des études de Hamre et Pianta (2001) ainsi que de Burchinal et al. (2002) ont révélé que la relation enseignant-élève vécue à la maternelle influence le rendement scolaire des élèves et leurs comportements futurs. Dans la seconde partie, nous avons présenté des études sur les facteurs cognitifs qui prédisent les futurs succès scolaires. Ces études ont montré que plusieurs habiletés de type cognitif prédisent le rendement ultérieur en lecture. Parmi ces habiletés, on trouve la conscience phonologique (Schatschneider, 2004; Watson, 2003), la connaissance des lettres (Schatschneider, 2004 ; Nelson, 2003; Watson; 2003) et les habiletés langagières (Kurkek, 2001).

3. Problématique de la recherche

Comme on le sait, la lecture est à la base de plusieurs matières scolaires, c'est pourquoi il est inquiétant que certains élèves n'aient pas réussi leur entrée dans l'écrit à la fin de la première année. Certains enseignants minimisent cette situation et croient que les problèmes se résorberont avec le temps. Juel (1988) n'est guère optimiste à propos de la réussite de ces élèves. En effet, les résultats de son étude ont montré que la situation ne s'améliorait pas avec les années et que les lecteurs faibles en première année demeuraient en difficulté en 4^e année. Good et al. (1998), Smith (1997) ainsi que Phillips et al. (2002) abondent dans le même sens. Notre étude s'inscrit dans la foulée de ces recherches sur le suivi des élèves à risque. Nous voulons vérifier auprès d'élèves québécois quel est le parcours scolaire de ces élèves qui en première année éprouvent des difficultés en lecture.

Par ailleurs, nous nous intéressons également à l'écart entre les élèves faibles et leurs pairs. Stanovich (1986, 2000) a proposé le principe de Matthieu pour expliquer que l'écart s'agrandit constamment entre les élèves faibles et les autres élèves de la classe. Si ce principe est habituellement accepté, peu d'études ont vérifié quelle est l'étendue de cet écart. Nous avons relevé une étude, celle de Good et al. (1998), qui a montré que l'écart entre les élèves faibles et les élèves forts grandit du début à la fin de la première année. Cette étude ne porte que sur une seule année scolaire : il est légitime de se demander si l'écart continue à grandir au fil des ans ou s'il demeure constant après la première année.

Enfin, comme nous l'avons vu dans la recension des écrits, certaines variables prédisent le rendement en lecture des élèves. Deux variables ressortent clairement comme facteurs de prédiction : la conscience phonologique (Watson et al., 2003; Schatschneider et al., 2004) et la connaissance des lettres (Nelson et al., 2003; Watson et al., 2003; Schatschneider et al., 2004). Toutes ces études ont mesuré les connaissances des élèves en maternelle ou au début de la première année. Nous croyons qu'il serait pertinent d'évaluer les connaissances des élèves également au milieu et à la fin de la première année afin d'obtenir un portrait plus clair des facteurs de prédiction. De plus, nous

voulons procéder à une analyse des facteurs de prédiction à long terme, c'est-à-dire sur une période de quatre ans.

4. Questions de recherche

Notre problématique nous amène à poser les questions de recherche suivantes :

- 1) Les élèves qui sont en difficulté de lecture à la fin de la première année, sont-ils encore parmi les élèves faibles en lecture à la fin de la 2^e année? de la 3^e année, de la 4^e année?
- 2) L'écart entre les élèves faibles et les autres élèves s'agrandit-il avec le temps ?
- 3) Quelles sont les habiletés de lecture qui, mesurées en 1^{re} année, prédiront la réussite scolaire à la fin de la 2^e année, de la 3^e année et de la 4^e année ?

CHAPITRE 3
Méthodologie

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée afin de répondre aux questions de recherche formulées dans la problématique. Cette étude fait partie d'une recherche longitudinale sur la réussite scolaire subventionnée par le FCAR et le CRSH. Dans un premier temps, nous ferons un portrait des sujets qui ont participé à la recherche. Nous décrirons ensuite les instruments de mesure qui furent utilisés lors des évaluations individuelles et collectives des sujets ainsi que le déroulement de l'expérimentation.

1. Les sujets

Les sujets sont des élèves provenant de huit écoles de la grande région de Québec. De ces huit écoles, deux sont situées en milieu défavorisé, deux autres en milieu favorisé et quatre autres en milieu moyen selon la classification du ministère de l'Éducation du Québec (2000).

Les élèves des 21 classes ont été évalués collectivement au début et à la fin de la première année ($N=440$), à la fin de la 2^e année ($N=404$), à la fin de la 3^e année ($N=294$) et à la fin de la 4^e année ($N=350$). D'autre part, un certain nombre d'élèves ont été évalués individuellement au cours des quatre années de l'étude deux ou trois fois par année. En première année, 158 sujets furent évalués, 132 sujets en 2^e année, 87 en 3^e année et 80 en 4^e année (tableau 2).

Les élèves participants sont ceux dont les parents ont complété un formulaire d'autorisation permettant à leur enfant de prendre part à cette recherche. Spécifions que ce formulaire d'autorisation parentale a été rempli au début de la première année ainsi qu'au début de la troisième année. La diminution marquée des sujets entre la 2^e et 3^e année pour les évaluations individuelles s'explique par le fait que certains parents ont omis de retourner le formulaire de consentement et que certaines familles ont déménagé.

Tableau 2
Nombre de sujets évalués collectivement et individuellement
de la 1^{re} à la 4^e année

	Individuellement	Collectivement
Première année	158	440
Deuxième année	132	404
Troisième année	87	294
Quatrième année	80	350

Les évaluations ont été faites par des étudiantes graduées de la faculté des Sciences de l'éducation. Ces dernières ont été formées et supervisées pour cette tâche.

2. La description des épreuves

2.1 Épreuve de conscience phonologique (catégorisation)

Cette épreuve, qui se déroule de façon collective, comprend un carnet regroupant treize pages d'illustrations. Chacune de ces pages contient quatre images différentes (Exemple : cheval, chemise, château, ballon). À chacune des pages, un des trois mots illustrés ne débute pas par le même phonème que les trois autres. L'examinatrice explique aux enfants qu'elle va dire les mots deux fois et qu'ils devront repérer l'image qui ne commence pas comme les autres, puis encercler l'illustration correspondante. Elle précise également qu'ils doivent porter plus particulièrement leur attention sur le début de chaque mot qu'elle dira. Dans ce test, trois items d'entraînement sont prévus. Le score maximum est de 10 points.

2.2 Épreuve de conscience phonologique (segmentation)

Cette épreuve est une tâche de segmentation des mots, adaptée du Yopp-Singer (1995). Cette épreuve comprend 22 mots. La tâche de l'enfant à l'épreuve est de séparer et de prononcer les sons dans les mots, et ce, dans l'ordre. L'épreuve commence par des exemples. Le mot « sur » est le premier exemple proposé à l'enfant. L'examinatrice prononce le mot. Ensuite, elle le répète en segmentant le mot en sons. Par la suite, trois autres mots sont présentés à l'enfant comme items de pratique : « joue, bon et part ». Après les items de pratique, l'épreuve débute. Le score de cette épreuve est calculé en fonction du nombre d'items réussis correctement. Chaque bonne réponse vaut un point pour un total de 22 points.

2.3 Épreuve de connaissance des lettres minuscules et majuscules

Deux feuilles sont présentées à l'enfant successivement. Sur la première sont disposées de façon aléatoire les 26 lettres majuscules de l'alphabet. La seconde contient les 26 lettres minuscules. L'enfant doit donner le nom de la lettre lorsqu'elle est pointée par l'examinatrice. Le maximum pour l'épreuve est de 26 points pour les lettres majuscules et 26 points pour les lettres minuscules.

2.4 Épreuve d'écriture provisoire

Lors de cette épreuve, l'examinatrice présente au sujet une feuille sur laquelle sont illustrés cinq animaux. En pointant des animaux à tour de rôle, elle mentionne à l'enfant qu'il s'agit d'une girafe, d'une abeille, d'un escargot, d'un hibou et d'un éléphant. Elle invite ensuite l'enfant à écrire à sa façon les noms des animaux dans les rectangles qui sont situés à droite des illustrations. Des points sont attribués au sujet en fonction de la grille suivante : 1) un maximum de 6 points est attribué à l'enfant qui écrit le mot correctement ; 2) 5 points sont donnés si toutes les syllabes du mot sont présentes ; 3) 4 points sont alloués lorsque le phonème initial est présent et que deux autres phonèmes sont bien représentés dans le mot ; 4) 3 points sont accordés lorsque le phonème initial est

représenté et qu'un autre phonème est présent ; 5) 2 points sont attribués lorsque le mot commence par la représentation du phonème initial; 6) 1 point est octroyé lorsque le mot commence par un phonème du mot autre que le phonème initial ; 6) aucun point n'est attribué si les lettres sont écrites par hasard. L'accord interjuges effectué sur 20% des copies est de 97,2 %.

2.5 Épreuve de lecture de mots en une minute (liste)

Cette épreuve (Khomsî, 1999) comprend une liste de mots dont le degré de difficulté augmente au cours de la passation du test. Avant de débiter, l'examinatrice explique au sujet qu'il doit lire le plus de mots qu'il peut mais qu'il peut passer des mots qui lui semblent difficiles à lire. L'objectif étant de lire le plus de mots possible dans une période d'une minute. Elle mentionne à l'enfant qu'elle commencera à chronométrer lorsqu'il débitera sa lecture. Le score à l'épreuve est obtenu en comptant le nombre de mots lus correctement en une minute.

2.6 Épreuve de lecture de texte : mots/minute et rappel de texte

Lors de cette épreuve, l'enfant est invité à lire oralement un texte qui correspond à son niveau scolaire. Avant de débiter l'épreuve, l'examinatrice mentionne à l'enfant qu'il aura à raconter l'histoire dans ses mots après la lecture. Au cours de la lecture, l'examinatrice indique sur sa copie les méprises faites par l'enfant ainsi que l'endroit où l'enfant est rendu après une minute. À la fin de la lecture, elle demande à l'enfant de raconter l'histoire. Elle lui précise de commencer par le titre. L'examinatrice prend en note tout ce que l'enfant dit pendant le rappel.

Cette épreuve de lecture a été administrée à sept reprises avec des textes différents : Un incendie (fin de la première année), Les chats à la queue en l'air (janvier 2^e année), Jules et Gaston ont un problème (fin de la 2^e année), La ruse d'Alexandre (janvier 3^e année), Jean-Sébastien avait un rêve (fin de la 3^e année), La légende de la peinture (janvier 4^e année), Voilà pourquoi l'eau de mer est salée (fin de la 4^e année).

Le score de fluidité est déterminé en comptabilisant le nombre de mots lus au cours de la première minute de lecture. Le score d'identification de mots a été déterminé en calculant le pourcentage de mots identifiés correctement. Le rappel est évalué sur une échelle de 1 à 5 : les analyses interjuges ont été effectuées sur 20 % des rappels (100% en juin de la 2^e année, 90% en janvier de la 3^e année, 85% en juin de la 3^e année, 100% en janvier de la 4^e année).

2.7 Épreuve synthèse de lecture

Les épreuves synthèse de lecture furent administrées de façon collective à la fin de chacune des années scolaires.

En première année, l'épreuve collective de lecture comprend deux parties. Une première partie, *Onduline prépare son voyage* mesurait les habiletés de l'enfant à lire un texte à caractère incitatif. Après la lecture de ce court texte, l'enfant devait choisir parmi les illustrations proposées les objets susceptibles de composer la valise du personnage principal. L'objectif de la deuxième partie était de mesurer les habiletés de l'enfant face à un texte informatif. Ce dernier avait pour tâche de dresser la liste des objets égarés par le personnage du texte suivant : *La boîte aux objets perdus*. Un temps de 20 minutes environ a été alloué pour réaliser chacune des épreuves. Le calcul des points obtenus par le sujet est effectué en faisant la somme des deux parties de l'épreuve. L'accord interjuges effectué sur 20% des copies est de 91 % pour la première partie de l'épreuve et de 90 % pour la deuxième partie.

En deuxième année, au mois de juin, l'épreuve *Juste une photo* fut proposée au sujet. L'enfant devait répondre à neuf questions de compréhension qui portaient sur les personnages et leurs rôles dans l'histoire. Cette épreuve fut d'une durée approximative de 85 minutes. Le résultat obtenu à ce test fut déterminé en faisant la somme des réponses correctes. L'accord interjuges effectué sur 20% des copies est de 97 %.

À la fin de la troisième année, *Le bal des chenilles*, fut utilisé pour mesurer l'habileté à lire un texte littéraire. Une période de 120 minutes fut accordée au sujet pour réaliser la tâche. Suite à la lecture du texte, les enfants devaient répondre à un certain nombre de questions. Un maximum de 33 points fut attribué lors de la correction de l'épreuve. Pour ce test, l'accord interjuges effectué sur 20% des copies est de 91 %.

L'épreuve de fin quatrième année, *À pleins poumons*, avait pour but d'évaluer les habiletés des sujets à lire un texte informatif. Les sujets étaient amenés à répondre à des questions de compréhension. Certaines questions faisaient appel à la capacité de déduction des sujets. La passation du test s'est échelonnée sur une période de 120 minutes. Le score maximal possible à cette épreuve était de 35 points. L'accord interjuge effectué sur 20% des copies est de 81 %.

CHAPITRE 4
Résultats

Cette recherche porte sur le suivi des élèves à risque et tente de répondre aux trois questions suivantes : 1) Les élèves qui sont en difficulté de lecture à la fin de la première année, sont-ils encore parmi les élèves faibles en lecture à la fin de la 2^e année, de la 3^e année et de la 4^e année? 2) L'écart entre les élèves faibles et les autres élèves s'agrandit-il avec le temps ? 3) Quelles sont les habiletés de lecture qui, mesurées en 1^{re} année, prédiront la réussite scolaire à la fin de la 2^e année, de la 3^e année et de la 4^e année ? Pour répondre à la première question, nous présenterons des tableaux descriptifs de l'évolution de l'ensemble des élèves en lecture de la première à la quatrième année. Pour répondre à la deuxième question, nous dresserons le profil d'évolution des élèves forts, moyens et faibles aux épreuves individuelles. Enfin, en réponse à la troisième question, nous présenterons des analyses de régression qui nous ont permis de déterminer les épreuves qui prédisent le mieux la réussite en lecture.

1- Évolution des élèves en lecture de la première à la quatrième année

Cette première partie du chapitre porte sur l'évolution des élèves en lecture de la fin de la première année jusqu'à la fin de la 4^e année. L'objectif principal est de voir si les élèves faibles en première année demeurent faibles tout au long du parcours scolaire. Parmi les 440 sujets de départ, 166 furent retenus pour participer à cette analyse. Nous avons sélectionné ces sujets car leurs données étaient disponibles à l'épreuve collective de lecture de la première à la quatrième année.

1.1 Évolution de la fin de la première année à la fin de la deuxième année

Le tableau 3 montre que parmi les 166 élèves évalués en première année, 22 se situaient sous la moyenne. De ces 22 sujets, 41 % demeurent dans cette catégorie en 2^e année, les autres sujets se situent à 50 % dans la moyenne et à 9 % au-dessus de la moyenne. Pour ce qui est des 66 élèves qui se situaient dans la moyenne en 1^{re} année, 50 % demeurent en 2^e année dans la moyenne, 29 % des sujets ont progressé et se retrouvent au-dessus de la moyenne, alors que 21 % des sujets ont régressé et sont en bas de la moyenne. Des 78 sujets qui étaient au départ au-dessus de la moyenne en 1^{re} année, 35 % d'entre eux sont

demeurés dans cette catégorie, 52 % sont dans la moyenne et 10 % des sujets se situent en dessous de la moyenne.

Tableau 3
Scores obtenus en *lecture* par les élèves en 1^{re} année
et l'évolution de leurs résultats en 2^e année

Niveau des élèves en 1 ^{re} année	Niveau des élèves en 2 ^e année						
	N	Élèves en dessous de la moyenne (< 16)		Élèves dans la moyenne (16 à 22)		Élèves au-dessus de la moyenne (> 22)	
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Élève en dessous de la moyenne (< 25)	22	9	41%	11	50 %	2	9 %
Élèves dans la moyenne (25 à 31)	66	14	21 %	33	50 %	19	29 %
Élèves au-dessus de la moyenne (> 31)	78	10	13 %	41	52 %	27	35 %
Total	166						

1.2 Évolution de la fin de la première année à la fin de la troisième année

Le tableau 4 révèle que parmi les 22 sujets qui étaient en dessous de la moyenne en première année, la plus grande partie, soit 64 % sont demeurés dans cette catégorie en 3^e année. Les autres sujets se situent à 27 % dans la moyenne et à 9 % au-dessus de la moyenne. Pour ce qui est des 66 élèves qui se situaient dans la moyenne en 1^{re} année, 25 % demeurent en 3^e année dans la moyenne, 39 % des sujets ont progressé et se retrouvent au-dessus de la moyenne, alors que 36 % des sujets ont régressé et sont en bas de la moyenne. Des 78 sujets qui étaient au départ au-dessus de la moyenne en 1^{re} année, 55 % sont demeurés dans cette catégorie, 36 % sont dans la moyenne et 9 % des sujets se situent en dessous de la moyenne.

Tableau 4
Scores obtenus en lecture par les élèves en 1^{re} année
et l'évolution de leurs résultats en 3^e année

Niveau des élèves en 1 ^{re} année	Niveau des élèves en 3 ^e année						
	N	Élèves en dessous de la moyenne (< 19,5)		Élèves dans la moyenne (19,5 à 26,5)		Élèves au-dessus de la moyenne (> 26,5)	
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Élève en dessous de la moyenne (< 25)	22	14	64 %	6	27 %	2	9 %
Élèves dans la moyenne (25 à 31)	66	24	36 %	17	25 %	25	39 %
Élèves au-dessus de la moyenne (> 31)	78	7	9 %	28	36 %	43	55 %
Total	166						

1.3 Évolution de la fin de la première année à la fin de la quatrième année

On peut voir au tableau 5 que la moitié (50%) des élèves qui étaient sous la moyenne en première année sont encore sous la moyenne en quatrième année. Les autres sujets se situent à 36 % dans la moyenne et à 14 % au-dessus de la moyenne. Pour ce qui est des 66 élèves qui se situaient dans la moyenne en 1^{re} année, 43 % demeurent en 4^e année dans la moyenne, 33 % des sujets ont progressé et se retrouvent au-dessus de la moyenne, alors que 24 % des sujets ont régressé et sont en bas de la moyenne. Des 78 sujets qui étaient au départ au-dessus de la moyenne en 1^{re} année, 58 % sont demeurés dans cette catégorie, 31 % sont dans la moyenne et 11 % des sujets se situent en dessous de la moyenne.

Tableau 5
Scores obtenus en *lecture* par les élèves en 1^{re} année
et l'évolution de leurs résultats en 4^e année

Niveau des élèves en 1 ^{re} année	Niveau des élèves en 4 ^e année						
	N	Élèves en dessous de la moyenne (< 25.5)		Élèves dans la moyenne (25.5 à 30.5)		Élèves au-dessus de la moyenne (> 30.5)	
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Élève en dessous de la moyenne (< 25)	22	11	50 %	8	36 %	3	14 %
Élèves dans la moyenne (25 à 31)	66	16	24 %	28	43 %	22	33 %
Élèves au-dessus de la moyenne (> 31)	78	9	11 %	24	31 %	45	58 %
Total	166						

2- Profil d'évolution des élèves forts, moyens et faibles

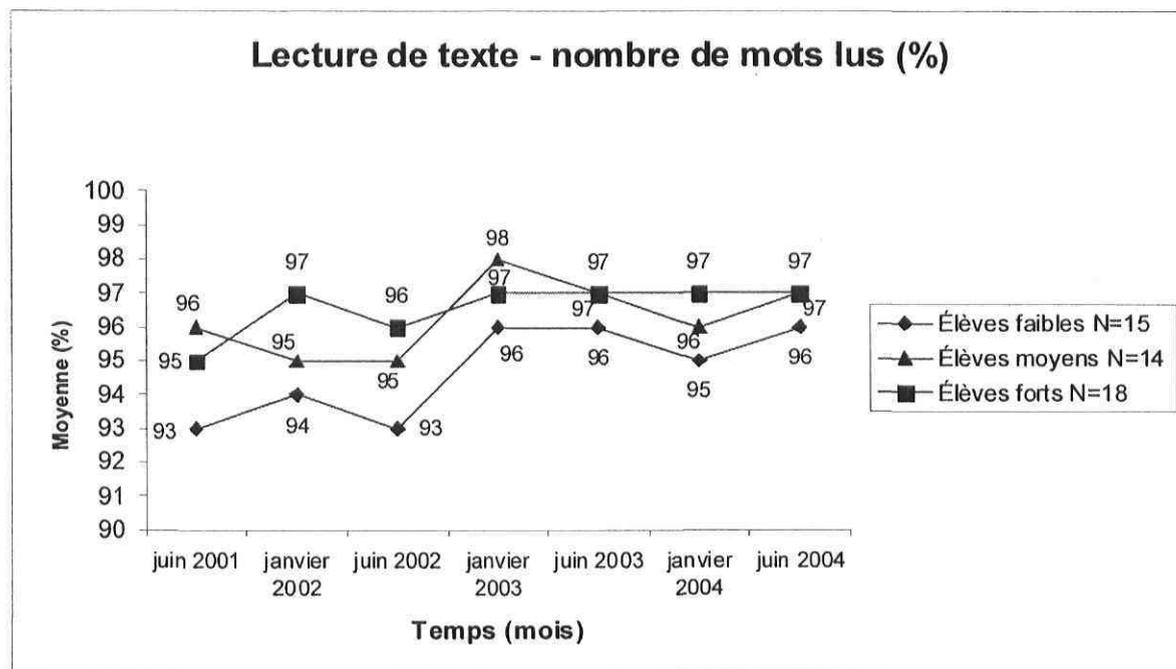
L'objectif des analyses de cette partie est de voir si l'écart entre les élèves faibles et les autres élèves s'agrandit avec les années. Dans cette partie du chapitre, nous avons utilisé les données des évaluations individuelles (épreuve d'identification de mots, épreuves de fluidité en lecture et de rappel de texte). Contrairement à l'analyse précédente dans laquelle les résultats de fin première année constituaient le point de départ du suivi des élèves, pour la présente analyse, nous avons utilisé les résultats de la fin de la quatrième année. Nous avons identifié les élèves faibles en quatrième année et nous avons relevé leurs résultats en lecture à partir de la première année afin de voir quel cheminement avait suivi ces élèves. Nous avons comparé ce groupe d'élèves faibles aux groupes des élèves moyens et forts. Pour déterminer les sous-groupes de sujets, nous nous sommes servis de la moyenne et de l'écart-type de l'épreuve collective de la fin de la quatrième année. Les élèves situés entre un demi écart-type sous la moyenne et un demi écart-type au-dessus de la moyenne (> 26 et <29,5) sont considérés comme des élèves moyens. Les élèves situés à plus d'un demi écart-type sous la moyenne sont considérés comme faibles

(< 25) alors que ceux qui sont à plus d'un demi écart-type au-dessus de la moyenne sont considérés comme forts (> 30, 5). Seuls les élèves pour lesquels les données étaient disponibles de la première à la quatrième année ont été conservés pour l'analyse.

2.1 Identification de mots

La figure 3 permet de constater que la courbe représentant le groupe des lecteurs faibles affichent un léger retard par rapport aux deux autres groupes. Rappelons que selon Marie Clay (1991), lorsqu'un élève identifie correctement 95% ou plus des mots dans un texte, on peut considérer que ce texte est facile pour l'élève; s'il identifie correctement de 90% à 94% des mots du texte, on considère que le texte est à un niveau instructif pour cet élève et s'il identifie 89% ou moins des mots, le texte est considéré comme trop difficile pour l'enfant. Selon Marie Clay, il a lieu de s'inquiéter des élèves qui obtiennent des résultats en deçà de 90%. En fait, nos sujets ne sont jamais passés sous la barre des 90% au cours des quatre années d'évaluation.

Figure 3
L'évolution des élèves l'épreuve d'identification
de mots de la 1^{re} à la 4^e année



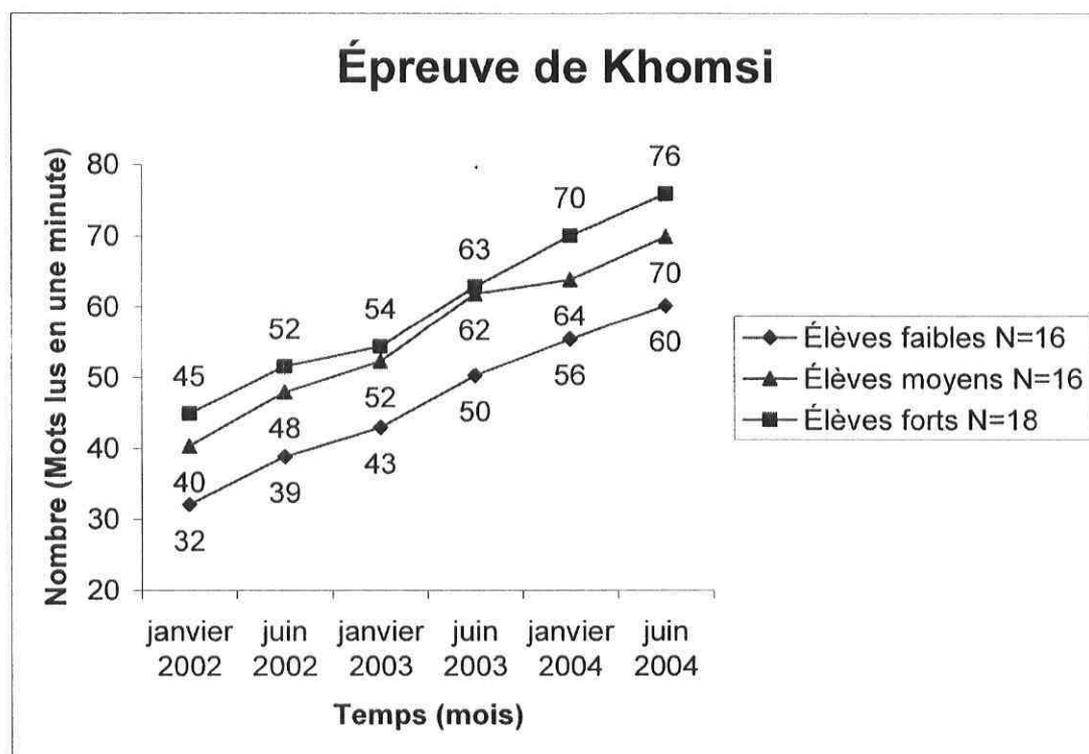
À la lumière de ces résultats, nous pouvons penser que les trois groupes d'élèves n'ont pas de difficulté au niveau de l'identification de mots dans un texte.

2.2 Fluidité en lecture

2.2.1 Mots /minute dans une liste (Khomsi)

La figure 4 présente l'évolution des élèves à l'épreuve de Khomsi (mots lus en une minute dans une liste) administrée à six reprises de la deuxième à la quatrième année. Nous pouvons voir sur cette figure que les courbes des élèves forts et des élèves moyens sont relativement proches. Par contre, la courbe des élèves faibles se situe nettement au-dessous de celle des deux autres groupes d'élèves. Malgré leur retard, nous constatons que les élèves faibles progressent de façon continue sans que l'écart ne s'agrandisse avec les autres élèves.

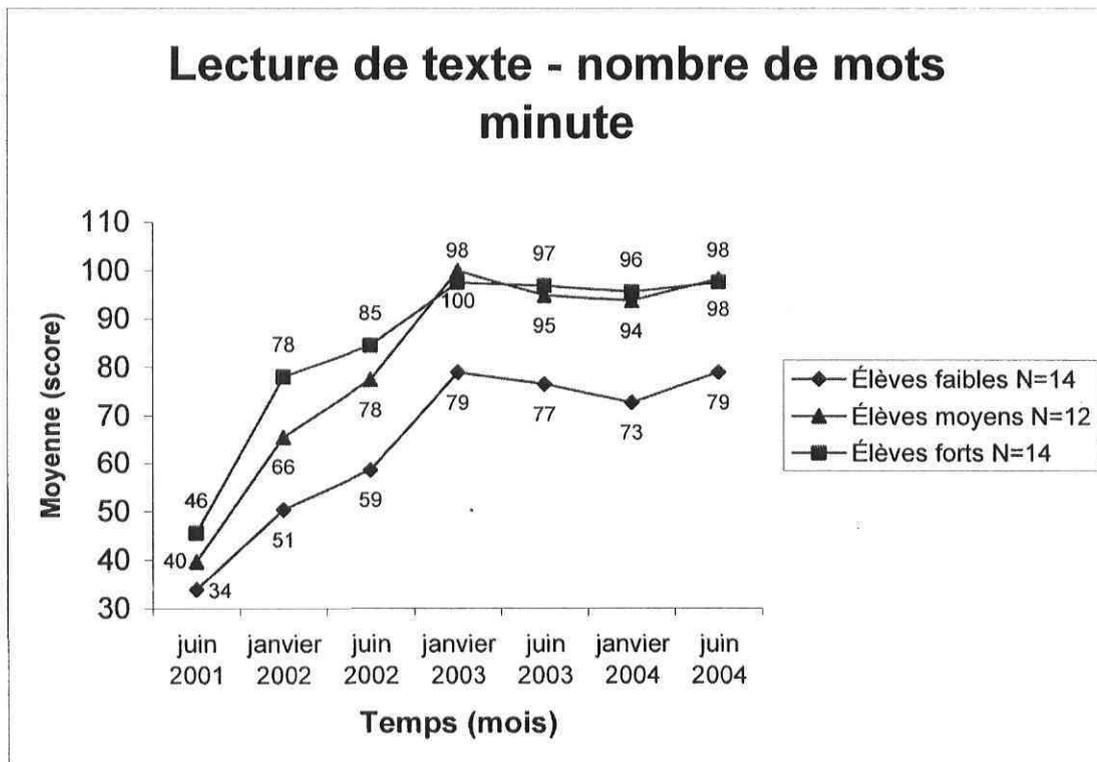
Figure 4
L'évolution des élèves à l'épreuve de Khomsi de la 2^e à la 4^e année



2.2.2 Mots/minute dans un texte

La figure 5 illustre l'évolution des trois sous-groupes qui furent évalués à sept reprises de la 1^{re} à la 4^e année à l'aide d'une épreuve de fluidité mesurée dans un texte suivi. Nous pouvons observer que, tout comme c'était le cas dans l'épreuve de Khomsi, les courbes des élèves forts et des élèves moyens sont relativement près l'une de l'autre alors que la courbe des élèves faibles se situe beaucoup plus bas que celle des autres élèves. Malgré tout, les élèves faibles affichent un progrès constant jusqu'en 3^e année. Par la suite, ils semblent plafonner tout comme le font les deux autres groupes. L'écart entre les élèves faibles et les autres élèves ne s'agrandit pas de façon notable au cours des évaluations.

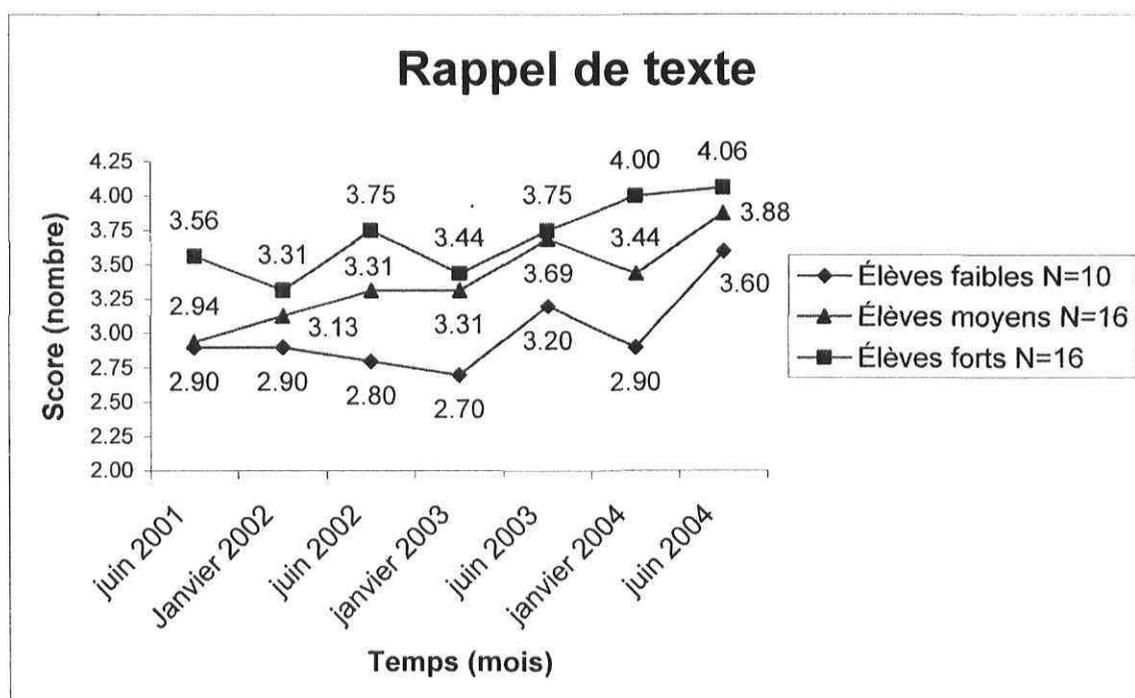
Figure 5
L'évolution des élèves à l'épreuve de fluidité de la 1^{re} à la 4^e année
(mots/minute dans un texte)



2.3 Rappel

Comme nous pouvons le voir sur la figure 6, les courbes des élèves forts se distinguent nettement de celles des élèves faibles. Par contre la courbe des élèves moyens, tout en se situant entre les deux autres groupes, est plus fluctuante. Pour cette épreuve, on ne s'attend pas à ce que les élèves évoluent nécessairement entre la première et la quatrième année. En effet, un enfant qui obtient la note 5 en première année ne peut augmenter son score aux autres évaluations.

Figure 6
L'évolution des élèves à l'épreuve de rappel de texte de la 1^{re} à la 4^e année



3- Prédiction de la réussite en lecture

L'objectif poursuivi dans cette section était de vérifier quelles sont les habiletés de lecture qui, mesurées en septembre, en janvier et en fin de la 1^{re} année, prédisent la réussite à l'épreuve de lecture de fin 1^{re}, de fin 2^e, de fin 3^e et de fin 4^e année. Tout d'abord, nous présenterons trois matrices de corrélations qui présentent les corrélations

entre les épreuves du début 1^{re} année, de la mi-première année et celles de la fin 1^{re} année et les scores de lecture collective de fin 1^{re} année, de fin 2^e année, de fin 3^e année et de fin 4^e année. Ensuite, nous proposerons plusieurs analyses de régression de type Stepwise qui nous ont permis de déterminer les épreuves qui prédisent le mieux la réussite en lecture.

3.1 Analyses corrélationnelles

Le tableau 6 présente les corrélations entre les épreuves du début 1^{re} année et les scores de lecture collective de fin 1^{re} année, de fin 2^e année, de fin 3^e année et de fin 4^e année. Toutes les corrélations sont significatives. L'épreuve qui corrèle le plus avec la performance en lecture est l'épreuve de lettres minuscules qui montre une corrélation de 0,463** avec l'épreuve collective de fin première année.

Le tableau 7 illustre les corrélations entre les épreuves de la mi-première année et les scores de lecture collective de fin 1^{re} année, de fin 2^e année, de fin 3^e année et de fin 4^e année. Toutes les corrélations sont significatives à deux exceptions près: plus précisément, la performance en lecture en quatrième année ne corrèle pas avec la conscience phonologique (segmentation) et la connaissance des lettres minuscules. Nous notons la présence de corrélations très fortes entre la performance à la fin de la première année et deux épreuves passées au début de l'année: l'écriture provisoire (0,727 **) et la lecture de mots (0,741 **).

Le tableau 8 représente les corrélations entre les épreuves de fin 1^{re} année et les scores de lecture collective de fin 1^{re} année, de fin 2^e année, de fin 3^e année et de fin 4^e année. La très grande majorité des corrélations sont significatives. Les deux seules exceptions concernent la performance en quatrième année qui ne corrèle pas avec l'épreuve de lecture de mots (Liste A) et le pourcentage de mots lus correctement dans un texte. Les corrélations les plus fortes se retrouvent, comme on pouvait s'y attendre, entre les épreuves passées au début de la première année et la performance à l'épreuve collective de fin première année.

Tableau 6

Corrélations entre les épreuves du début 1^{re} année et les scores de lecture collective de fin 1^{er}, 2^e, 3^e et 4^e année

	Cons.phono catégorisation	Cons.phono segmentation	Écriture provisoire	Lettres Majus.	Lettres Minus.	Lecture Collect. Fin 1 ^{re}	Lecture Collect. Fin 2 ^e	Lecture Collect. Fin 3 ^e	Lecture Collect. Fin 4 ^e
C. Phono Catégo.	1	.368**	.541**	.290**	.296**	.244**	.267**	.244**	.267**
C. Phono Segmen.	.368**	1	.377**	.303**	.315**	.306**	.287**	.319**	.268**
Écrit. provisoire	.541**	.377**	1	.495**	.534**	.248**	.207**	.235**	.281**
Lettres Majus.	.290**	.303**	.495**	1	.897**	.455**	.199*	.308**	.278**
Lettres Minus.	.296**	.315**	.534**	.897**	1	.463**	.231**	.335**	.294**
Lect. Coll. Fin 1re	.244**	.306**	.248**	.455**	.463**	1	.424**	.540**	.447**
Lect. Coll. Fin 2e	.267**	.287**	.207**	.199*	.231**	.424**	1	.544**	.471**
Lect. coll. Fin 3e	.244**	.319**	.235**	.308**	.355**	.540**	.544**	1	.534**
Lect. coll. Fin 4e	.267**	.268**	.281**	.278**	.294**	.447**	.471**	.534**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tableau 7
Corrélations entre les épreuves de la mi-première et les scores de lecture collective
de fin 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année

	Cons.phono Segment.	Écrit. Provi.	Lettres Majus.	Lettres Minus.	Lecture de mots	Lect. de phrases	Lect.Col. fin 1 ^{re}	Lect.Col. fin 2 ^e	Lect.Col. fin 3e	Lect.Col. fin 4e
Cons.phono Segment.	1	.625**	.402**	.434**	.493**	.543**	.468**	.315**	.234*	.208
Écrit. Provi.	.625**	1	.612**	.618**	.794**	.662**	.727**	.401**	.367**	.264*
Lettres Majus.	.402**	.612**	1	.892**	.761**	.563**	.531**	.174*	.261*	.237*
Lettres Minus.	.434**	.618**	.892**	1	.762**	.565**	.522**	.254**	.308**	.201
Lecture De mots	.493**	.794**	.761**	.762**	1	.678**	.751**	.303**	.316**	.230*
Lect. de phrases	.543**	.662**	.563**	.565**	.678**	1	.679**	.256**	.348**	.219*
Lect. coll. Fin 1 ^{re}	.468**	.727**	.531**	.522**	.751**	.679**	1	.424**	.540**	.447**
Lect. Coll. Fin 2 ^e	.315**	.401**	.174*	.254**	.303**	.256**	.424**	1	.544**	.471**
Lect. Coll. Fin 3 ^e	.234**	.367**	.261*	.308**	.316**	.348**	.540**	.544**	1	.534**
Lect. Coll. Fin 4 ^e	.208	.264*	.237*	.201	.230*	.219*	.447**	.471**	.534**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tableau 8

Corrélations entre les épreuves de la fin 1^{re} année et les scores de lecture collective de fin 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année

	Lect.de mots-A	Lect.de Mots-B	Lect.de texte/m.min	Lect.de Texte %	Rappel de texte	Lect. de Phrases	Lect.coll. Fin 1 ^{re}	Lect.coll. Fin 2e	Lect.coll. Fin 3e	Lect.coll. Fin 4e
Lect.de mots-A	1	.731**	.492**	.850**	.557**	.604**	.680**	.215*	.297**	.177
Lect.de Mots-B	.731**	1	.668**	.826**	.486**	.488**	.629**	.246**	.269*	.237*
Lect.de texte/m.min	.492**	.668**	1	.572**	.496**	.565**	.592**	.380**	.367**	.271*
Lect.de Texte %	.850**	.826**	.572**	1	.564**	.577**	.696**	.346**	.345**	.194
Rappel de texte	.557**	.486**	.496**	.564**	1	.506**	.564**	.335**	.413**	.293**
Lect. de Phrases	.604**	.488**	.565**	.577**	.506**	1	.679**	.256**	.348**	.219*
Lect.coll. Fin 1 ^{re}	.608**	.629**	.592**	.696**	.564**	.679**	1	.424**	.540**	.447**
Lect.coll. Fin 2e	.215*	.246**	.380**	.346**	.335**	.256**	.424**	1	.544**	.471**
Lect.coll. Fin 3e	.297**	.269*	.367**	.345**	.413**	.348**	.540**	.544**	1	.534**
Lect.coll. Fin 4e	.177	.237*	.271*	.194	.293**	.219*	.447**	.471**	.534**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.2 Analyses de régression

Dans un premier temps, nous présentons les résultats de quatre analyses de régression qui nous ont permis de déterminer quelles épreuves passées au début de la première année prédisent la réussite à l'épreuve de lecture collective de fin 1^{re}, de fin 2^e, de fin 3^e et de fin 4^e année. Par la suite, quatre autres analyses de régression furent effectuées. Nous voulions savoir quelles épreuves de la mi-première année prédisaient le mieux les succès à l'épreuve de lecture collective de fin 1^{re}, de fin 2^e, de fin 3^e et de fin 4^e année. Enfin, trois dernières analyses furent faites. Ces analyses avaient pour but d'identifier les épreuves de fin 1^{re} qui prédisent de bons résultats à l'épreuve de lecture collective de fin 2^e, de fin 3^e et de fin 4^e année.

3.2.1 Épreuves de début première année

Une analyse de régression Stepwise a été effectuée afin de vérifier quelles épreuves passées au début de la première année prédisent le mieux les résultats en lecture à la fin de la première, de la deuxième, de la troisième et de la quatrième année. Cinq épreuves ont été retenues pour cette analyse : l'écriture provisoire, les lettres minuscules, les lettres majuscules, la conscience phonologique (catégorisation) et la conscience phonologique (segmentation).

3.2.1.1 Fin première année

L'analyse présentée au tableau 9 révèle que le R est significatif après l'étape 2 avec deux variables dans l'équation, $R = 0,48$, $F = 23,60$, $p < 0,000$. Ainsi, les deux scores qui prédisent le mieux les résultats à la fin de la première année sont ceux des lettres minuscules et de la conscience phonologique (catégorisation). Ces deux scores expliquent 24 % des résultats au test de lecture en fin 1^{re} année.

Tableau 9
 Résultats de l'analyse de régression de type *Stepwise*
 où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 1^{re} année et les
 variables indépendantes les épreuves de début première année

Variables indépendantes	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Étape 1	0,45	0,20	40,39**		
Lettres minuscules				0,45	6,36***
Étape 2	0,48	0,23	23,60***		
Lettre minuscules				0,39	5,36***
Conscience phonologique (catégorisation)				0,17	2,36**

*** $p < 0,000$; ** $P < 0,01$

3.2.1.2 Fin deuxième année

On peut voir au tableau 10 que le *R* est significatif après l'étape 1 avec une seule variable dans l'équation, $R = 0,28$, $F = 11,58$, $p < 0,001$. Ces résultats signifient que le score de conscience phonologique (segmentation) obtenu en septembre de la 1^{re} année est le seul score qui prédit le succès à l'épreuve de lecture collective de fin 2^e année. Ce score explique 8 % de la variance au test de lecture.

Tableau 10
 Résultats de l'analyse de régression de type *Stepwise*
 où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 2^e année et les
 variables indépendantes les épreuves de début première année

Variables indépendantes	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Étape 1	0,28	0,08	11,58***		
Conscience phonologique (segmentation)				0,28	3,40***

*** $p < 0,000$; ** $P < 0,01$

3.2.1.3 Fin troisième année

L'analyse de régression du tableau 11 montre que le R est significatif après l'étape 2 avec deux variables dans l'équation, $R = 0,41$, $F = 8,44$, $p < 0,000$. Les scores à l'épreuve de lettres minuscules ainsi que ceux obtenus en conscience phonologique (segmentation) au mois de septembre en 1^{re} année prédisent 17 % des résultats à l'épreuve de lecture collective de fin 3^e année.

Tableau 11
Résultats de l'analyse de régression de type *Stepwise*
où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 3^e année et les
variables indépendantes les épreuves de début première année

Variables indépendantes	R	R^2	F	β	T
Étape 1	0,33	0,11	10,47 ^{***}		
Lettres minuscules				0,33	3,23 ^{**}
Étape 2	0,41	0,17	8,44 ^{***}		
Lettre minuscules				0,27	2,60*
Conscience phonologique (segmentation)				0,25	2,41*

*** $p < 0,000$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

3.2.1.4 Fin quatrième année

L'analyse de régression présentée au tableau 12 indique que le R est significatif après l'étape 1 seulement avec une seule variable dans l'équation, $R = 0,23$, $F = 4,93$, $p < 0,029$. Ces résultats indiquent que l'épreuve de conscience phonologique (catégorisation) en septembre de la 1^{re} année est la seule épreuve du début de première année qui prédit les résultats à l'épreuve de lecture collective de 4^e année. Elle explique 5 % de la réussite de cette épreuve.

Tableau 12
 Résultats de l'analyse de régression de type *Stepwise*
 où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 4^e année et les
 variables indépendantes les épreuves de début première année

Variables indépendantes	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Étape 1	0,23	0,05	4,93*		
Conscience phonologique (catégorisation)				0,23	2,22*

*** $p < 0,000$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

3.2.2 Épreuves de mi-première année

Dans un second temps, nous avons mené une analyse de régression de type *Stepwise* sur les scores des épreuves passées à la mi-première année. Il s'agit des épreuves d'écriture provisoire, de lettres minuscules, de lettres majuscules, de conscience phonologique (catégorisation), de conscience phonologique (segmentation). Cette dernière analyse nous a permis de déterminer les scores à quelles épreuves passées à la mi-première année prédisent le mieux les résultats en lecture à la fin de la première, de la deuxième, de la troisième et de la quatrième année.

3.2.2.1 Fin première année

Tel qu'indiqué au tableau 13, les résultats de l'analyse de régression ont révélé que *R* est significatif après l'étape 4 avec quatre variables dans l'équation, $R = 0,80$, $F = 71,16$, $p < 0,000$. Ainsi, pris ensemble, les scores aux épreuves de lecture de mots, de lecture de phrases, d'écriture provisoire et de lettres minuscules passées en janvier en 1^{re} année prédisent 65 % la réussite à l'épreuve de lecture de fin 1^{re} année.

Tableau 13
 Résultats de l'analyse de régression Stepwise
 où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 1^{re} année et les
 variables indépendantes les épreuves de la mi-première année (janvier)

Variables indépendantes	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Étape 1	0,75	0,56	200,95***		
Lecture de mots				0,75	14,17***
Étape 2	0,78	0,61	123,90***		
Lecture de mots				0,53	7,92***
Lecture de phrases				0,31	4,57***
Étape 3	0,80	0,64	91,45***		
Lecture de mots				0,36	4,32***
Lecture de phrases				0,25	3,66***
Écriture provisoire				0,27	3,28***
Étape 4	0,80	0,65	71,16***		
Lecture de mots				0,47	4,80***
Lecture de phrases				0,26	3,87***
Écriture provisoire				0,27	3,31***
Lettres minuscules				0,15	2,08*

*** $p < 0,000$; ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

3.2.2.2. Fin deuxième année

Au tableau 14, l'analyse de régression révèle que le *R* est significatif après l'étape 1 avec une variable dans l'équation, $R = 0,40$, $F = 24,259$, $p < 0,000$. L'analyse révèle que les scores à l'épreuve d'écriture provisoire passée en janvier en 1^{re} année prédisent le résultat à l'épreuve de lecture collective de fin 2^e année. Ils expliquent 16 % de la réussite à cette épreuve.

Tableau 14
 Résultats de l'analyse de régression de type *Stepwise*
 où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 2^e année et les
 variables indépendantes les épreuves de la mi-première année (janvier)

Variab indépendantes	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Étape 1 Écriture provisoire	0,400	0,160	24,259***	0,400	4,925***

*** $p < .0001$

3.2.2.3 Fin troisième année

L'analyse de régression dont les résultats sont présentés au tableau 15 révèle que le *R* est significatif après l'étape 1 avec une seule variable dans l'équation, $R = 0,36$, $F = 12,937$, $p < 0,001$. Ainsi, les scores à une seule épreuve prédisent le succès à l'épreuve de lecture de fin 3^e année. Il s'agit de ceux de l'épreuve d'écriture provisoire de janvier 1^{re} année : ils expliquent 13% de la réussite à l'épreuve de lecture.

Tableau 15
 Résultats de l'analyse de régression de type *Stepwise*
 où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 3^e année et les
 variables indépendantes les épreuves de la mi-première année (janvier)

Variab indépendantes	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Étape 1 Écriture provisoire	0,367	0,135	12,937***	0,367	3,597***

*** $p < .000$; ** $P < .01$

3.2.2.4 Fin quatrième année

Au tableau 16, l'analyse de régression montre que *R* n'est pas significatif après l'étape 1 tel que présenté par les deux variables dans l'équation, $R = 0,26$, $F = 6,43$, $p < 0,01$. Ainsi, les scores en écriture provisoire de janvier 1^{re} année sont les seules épreuves qui

prédisent les résultats à l'épreuve de lecture collective de fin 4^e année. Ils expliquent 7 % de la réussite.

Tableau 16
 Résultats de l'analyse de régression de type *Stepwise*
 où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 4^e année et les
 variables indépendantes les épreuves de la mi-première année (janvier)

Variables indépendantes	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Étape 1	0,264	0,070	6,439**		
Écriture provisoire				0,264	2,537**

**P < 0,01

3.2.3 Épreuves de fin première année

Enfin, une analyse de régression de type *Stepwise* a été effectuée sur les scores aux épreuves passées à la fin de la première année. Les résultats obtenus aux épreuves suivantes furent utilisées dans le cadre de cette analyse : L'écriture provisoire, les lettres minuscules, les lettres majuscules, la conscience phonologique (catégorisation), la conscience phonologique (segmentation) et l'épreuve collective de lecture de la fin 1^{re} année. Cette dernière analyse nous a permis d'identifier les scores aux épreuves passées à la fin de la première année qui prédisent le mieux les résultats en lecture à la fin de la première, de la deuxième, de la troisième et de la quatrième année.

3.2.3.1 Fin deuxième année

Au tableau 17, l'analyse de régression révèle que *R* est significatif après l'étape 2 avec deux variables dans l'équation, $R = 0,39$, $F = 11,24$, $p < 0,000$. Ainsi, les scores à l'épreuve de lecture de texte (nombre de mots minute) ainsi que ceux du rappel de texte prédisent 15 % des résultats à l'épreuve de lecture collective de fin 2^e année.

Tableau 17
 Résultats de l'analyse de régression de type *Stepwise*
 où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 2^e année et les
 variables indépendantes les épreuves de la fin première année

Variables indépendantes	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Étape 1	0,35	0,12	17,79 ^{***}		
Lecture de texte (nombre de mots minute)				0,35	4,21 ^{***}
Étape 2	0,39	0,15	11,24 ^{***}		
Lecture de texte- nombre de mots minute				0,28	3,11 ^{**}
Rappel de texte				0,187	2,054 [*]

*** $p < 0,000$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

3.2.3.2 Fin troisième année

L'analyse de régression par la méthode *Stepwise* (tableau 18) a révélé que *R* est significatif après l'étape 2 avec deux variables dans l'équation, $R = 0,46$, $F = 10,44$, $p < .000$. Pris ensemble, deux scores obtenus à la fin de la 1^{re} année prédisent 21 % des résultats à l'épreuve de lecture collective de fin 3^e année. Il s'agit du rappel de texte et de la lecture de texte (nombres de mots minute).

Tableau 18
 Résultats de l'analyse de régression de type *Stepwise*
 où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 3^e année et les
 variables indépendantes les épreuves de la fin première année

Variabiles indépendantes	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Étape 1 Rappel de texte	0,38	0,15	13,77***	0,38	3,71***
Étape 2 Rappel de texte Lecture de texte (nombre de mots minute)	0,46	0,21	10,44***	0,31 0,26	3,01** 2,49*

*** $p < 0,000$; ** $P < 0,01$; $p < 0,05$

3.2.3.3 Fin quatrième année

Au tableau 19, l'analyse de régression révèle que le *R* est significatif après l'étape 2 avec deux variables dans l'équation, $R = 0,35$, $F = 5,81$, $p < 0,01$. Ainsi, les résultats au rappel de texte à la fin de la première année ainsi que la fluidité mesurée dans un texte (nombre de mots minute) permettent de prédire 12 % du succès à l'épreuve de lecture collective de fin 4^e année.

Tableau 19
 Résultats de l'analyse de régression de type *Stepwise*
 où la variable dépendante est l'épreuve de lecture collective de fin 4^e année et les
 variables indépendantes les épreuves de la fin première année

Variabiles indépendantes	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>β</i>	<i>T</i>
Étape 1 Rappel de texte	0,28	0,08	7,26**	0,28	2,69**
Étape 2 Rappel de texte Lecture de texte (nombre de mots minute)	0,35	0,12	5,81**	0,24 0,21	2,25* 2,02**

** $p < 0,01$; * $p > 0,05$

CHAPITRE 5

Discussion

Cette étude poursuivait trois buts portant sur le suivi des élèves à risque en lecture. Dans un premier temps, nous avons tenté de voir si des élèves en difficulté de lecture à la fin de la première année étaient encore parmi les plus faibles à la fin de la deuxième année, de la troisième année et de la quatrième année. Nous avons également voulu vérifier si l'écart entre les élèves forts, moyens et faibles s'agrandissait au cours de leur scolarité. Finalement, nous nous sommes intéressées aux habiletés en lecture qui, mesurées en première année, permettent de prédire le succès scolaire à la fin de la deuxième année, de la troisième année et de la quatrième année.

1- Première question de recherche

La première question de recherche portait sur l'évolution des élèves à risque en lecture de la fin de la première année jusqu'à la fin de la 4^e année. Les résultats obtenus aux épreuves collectives de lecture révèlent que 50 % des élèves qui étaient sous la moyenne en première année sont demeurés dans cette catégorie en quatrième année. Nos données vont dans le même sens que celles de l'étude réalisée par Phillips et ses collaborateurs (2002) dans laquelle 47 % des sujets qui étaient sous la moyenne en première année demeuraient dans cette catégorie en sixième année. Les pourcentages de notre étude (50 %) et de celle de Phillips et al. (47 %) sont assez similaires. Ce qui n'est pas le cas pour l'étude Juel (1988) où 88 % des élèves qui sont faibles en première année le sont encore à la fin de la quatrième année. Ce pourcentage, qui est nettement plus élevé que le nôtre, peut fort probablement être expliqué par le niveau socioéconomique de l'école. En effet, dans notre étude et dans celle de Phillips, les sujets provenaient de milieux moyens alors que l'étude de Juel a été effectuée dans une école de milieu défavorisé. Plusieurs études ont montré que les élèves de milieux défavorisés réussissaient moins bien à l'école que les enfants de milieux moyens ou élevés. On peut donc ajouter que les enfants de milieux défavorisés sont non seulement plus faibles, mais qu'ils risquent plus de demeurer faibles tout au long de leur scolarité. Nos résultats confirment également ceux obtenus par Smith (1997) qui a rapporté que les enfants qui avaient obtenu des résultats dans le dernier quartile en prématernelle affichaient une performance insatisfaisante en lecture en troisième année.

Notre étude est néanmoins différente des autres recherches mentionnées précédemment. En effet, dans notre étude, les résultats obtenus en lecture en première année furent comparés à ceux de deuxième année, à ceux de troisième année et à ceux de quatrième année. Cette façon d'analyser les résultats n'avait pas été faite auparavant. Dans l'étude de Phillips et al. (2002), les résultats obtenus en première année furent comparés seulement à ceux de sixième année, alors que Smith (1997) compara les résultats obtenus en prématernelle à ceux de troisième année seulement. Quant à l'étude de Juel (1988), la comparaison s'est effectuée entre les résultats obtenus en première année et ceux obtenus en quatrième année. Notre manière de procéder permet d'apporter un éclairage plus nuancé sur le cheminement en lecture des élèves à risque. Dans notre étude, le pourcentage d'élèves faibles en première année et qui demeurent faibles au cours du primaire varie selon les niveaux scolaires étudiés; en effet, il est de 41 % en deuxième année, de 64 % en troisième année et de 50 % en quatrième année. Il ne s'agit pas ici d'une évolution graduelle dans le temps puisque les résultats de deuxième année sont supérieurs à ceux de troisième année. Rappelons que ce sont les mêmes sujets qui ont été évalués au cours des années. Cette fluctuation des données dans le temps, nous incite à être prudent dans l'interprétation des données. Les auteurs que nous avons cités auraient probablement obtenu des résultats différents d'une année à l'autre s'ils avaient rapporté les données concernant chacun des niveaux scolaires. Bref, nous pouvons conclure que les élèves faibles en première année risquent de demeurer faibles au cours du primaire, mais le pourcentage exact de risque fluctue d'une étude à l'autre et même d'une année à l'autre dans la même étude.

2- Deuxième question de recherche

La seconde question avait pour but de comparer les performances aux épreuves de lecture des élèves faibles, moyens et forts et de voir si l'écart entre les élèves faibles et les autres élèves s'agrandissait avec le temps. Pour ce faire, nous avons utilisé des épreuves d'identification de mots, de fluidité et de compréhension. De manière générale, nous avons observé assez peu de différences dans les courbes d'évolution du groupe d'élèves

forts et du groupe d'élèves moyens. Il arrive souvent que les courbes s'entrecroisent indiquant par là que ces deux sous-groupes sont assez près l'un de l'autre. Dans la présente discussion, nous comparerons les résultats des élèves faibles à ceux des élèves moyens comme dans l'étude de Good et al. (1998).

Nous avons comparé, en premier lieu, le profil des élèves avec une épreuve d'identification de mots. Rappelons que selon Marie Clay, lorsqu'un élève identifie correctement 95% ou plus des mots dans un texte, on peut considérer que ce texte est facile pour l'élève; s'il identifie correctement de 90% à 94% des mots du texte, on considère que le texte est à un niveau instructif pour cet élève et s'il identifie 89% ou moins des mots, le texte est considéré comme trop difficile pour l'enfant. Nos résultats ont montré que les élèves du groupe moyen a toujours obtenu des scores de 95% et plus, ce qui indique que les textes lus étaient faciles pour ces élèves. Quant aux élèves faibles, ils ont obtenu une moyenne de 93% à la fin de la première année et de la deuxième année et une moyenne de 96% à la fin de la troisième et de la quatrième année. Selon Clay (1991), il a lieu de s'inquiéter des élèves qui obtiennent des résultats en deçà de 90%. En fait, nos sujets ne sont jamais passés sous la barre des 90% au cours des quatre années d'évaluation. À la lumière de ces résultats, nous pouvons affirmer que les trois groupes d'élèves n'ont pas de difficulté au plan de l'identification de mots dans un texte.

Dans un second temps, deux épreuves de fluidité furent utilisées pour définir les profils des élèves : l'épreuve de mots/minute dans une liste de Khomsi et l'épreuve de mots/minute dans un texte. Les deux épreuves ont permis d'observer que la courbe des élèves faibles se situe à un niveau plus bas que celles du groupe moyen. Malgré cette réalité, les élèves faibles affichent un progrès et l'écart entre eux et les autres enfants ne s'agrandit pas de façon notable au cours des évaluations.

Plus précisément, à l'épreuve de Khomsi, lorsque nous comparons les résultats des élèves moyens à ceux des élèves faibles, nous constatons un progrès de la part des deux groupes d'élèves. À la mi-deuxième année, les élèves faibles lisent 32 mots/minute et les élèves moyens 40 mots/minute, alors qu'à la fin de la quatrième année, les élèves faibles lisent

60 mots/minute et les élèves moyens 70 mots/minute. Il y a donc eu une augmentation de 28 mots/minute pour les élèves faibles et de 30 mots/minute pour les élèves moyens. Si on calcule l'écart entre les deux groupes à chaque passation de l'épreuve, on obtient les différences suivantes : mi-deuxième année (8 points), fin deuxième année (9 points) mi-troisième année (9 points), fin troisième (12 points), mi-quatrième année (8 points) et fin quatrième année (10 points). L'écart entre les groupes fluctue légèrement au cours des évaluations sans qu'on puisse pour autant parler d'un agrandissement manifeste de l'écart entre les groupes.

La seconde épreuve de fluidité a aussi permis de comparer les progrès réalisés par le groupe des élèves en difficulté et par les élèves moyens au cours des quatre années d'évaluation. Les moyennes suivantes décrivent le parcours de ces deux groupes : fin première année (34 % faibles et 40% moyens), mi-deuxième année (51 % faibles et 66 % moyens), fin deuxième année (59 % faibles et 78 % moyens), mi-troisième année (79% faibles et 98 % moyens), fin troisième année (77 % faibles et 95 % moyens), mi-quatrième année (73 % faibles et 94 % moyens) et fin quatrième année (79 % faibles et 98 % moyens). À la lumière de ces résultats, on peut dire qu'à la fin de la première année, l'écart entre les élèves faibles et les élèves moyens n'était pas très grand (différence de 6% entre les deux groupes). Nous remarquons que l'écart s'installe entre les deux groupes à l'épreuve de la mi-deuxième année et demeure presque constant au cours des évaluations. On ne peut donc pas parler d'agrandissement de l'écart entre les élèves faibles et les autres élèves.

Finalement, une dernière épreuve, celle de rappel de texte nous permet également de vérifier l'existence d'un écart entre le groupe des élèves faibles et des élèves moyens. Les différences dans le score de rappel sont respectivement de 0,04, 0,23, 0,51, 0,61, 0,49, 0,44 et 0,28 de la première à la quatrième année. Tout comme obtenu avec les autres épreuves, l'écart d'acquisition entre les lecteurs faibles et les autres sujets fluctue au cours des ans mais ne s'agrandit pas de façon constante au cours des années.

Les résultats de notre étude rejoignent ceux de Good (1998) qui a comparé des profils d'acquisition en lecture d'élèves moyens à ceux d'élèves faibles. Selon Good, il ne s'agit pas d'une absence de progrès de la part des lecteurs faibles, mais bien d'un rythme différent d'apprentissage. Par contre, nos données ne corroborent pas l'effet Matthieu proposé par Stanovich (1986, 2000). Selon ce principe, les lecteurs habiles deviennent de plus en plus habiles et les élèves faibles de plus en plus faibles. Selon Stanovich, l'écart observé entre les enfants en difficulté de lecture et ceux qui sont identifiés comme étant de bons lecteurs s'agrandirait avec le temps. Mentionnons que très peu d'études ont été effectuées pour valider l'effet Matthieu.

3- Troisième question de recherche

La troisième question visait à identifier les habiletés en lecture, qui mesurées en septembre, en janvier et en fin de première année, permettent de prédire le succès scolaire à l'épreuve de lecture de fin deuxième année, de fin troisième année et de fin quatrième année. Des analyses de régression de type Stepwise nous ont permis de déterminer les épreuves qui prédisent le mieux la réussite en lecture.

Une première analyse a été effectuée à partir des épreuves passées au début de la première année. Les épreuves suivantes ont fait l'objet de cette analyse : l'écriture provisoire, les lettres minuscules, les lettres majuscules, la conscience phonologique (catégorisation), la conscience phonologique (segmentation). Les résultats montrent que les lettres minuscules et la conscience phonologique (catégorisation) expliquent 24 % des résultats au test de lecture de fin première année ; l'épreuve de conscience phonologique (segmentation) explique 8 % du succès au test de lecture de fin deuxième année ; les lettres minuscules et la conscience phonologique (segmentation) prédisent 17 % de la réussite au test de lecture de fin troisième année ; enfin, la conscience phonologique (catégorisation) prédit 5 % des résultats au test de lecture de la fin quatrième année. Selon ces résultats, il appert que la conscience phonologique ressort dans les quatre analyses comme facteur de prédiction de la réussite en lecture. Soulignons cependant que deux

tâches différentes de conscience phonologique sont concernées par ces analyses, celle de catégorisation et celle de segmentation. Nous pouvons conclure que la conscience phonologique, mesurée de différentes façons au début de la première année, permet de prédire la réussite en lecture à la fin de la première, de la deuxième, de la troisième et de la quatrième année. Une seconde épreuve ressort de ces analyses : il s'agit de la connaissance des lettres qui permet de prédire la réussite en lecture à la fin de la première et de la troisième année.

Les résultats que nous avons obtenus, au plan de la valeur de prédiction des épreuves aux tests de lecture de première année et de deuxième année, concordent avec ceux de Watson et al. (2003) qui révèlent que la conscience phonologique ainsi que l'identification des lettres sont des facteurs de prédiction du rendement en lecture dans les deux premières années du primaire. Nos résultats confirment aussi ceux de Schatschneider et al. (2004) qui révèlent que la conscience phonologique et la connaissance des lettres sont comparables au plan de leur utilité de prédiction.

Pour ce qui est des épreuves passées à la mi-première année, les données de l'analyse de régression ont révélé que les épreuves de lecture de mots, de lecture de phrases et d'écriture provisoire prédisent 64 % de la réussite au test de lecture collective de fin première année. Ce pourcentage très élevé nous indique que dès le mois de janvier, nous pouvons prédire avec une bonne précision les résultats au test de lecture collective à la fin de la première année. Nos résultats rejoignent en partie ceux de l'étude de Watson et al. (2003) qui soutient que l'identification de mots est un facteur de prédiction en lecture.

Enfin, nous avons fait une analyse sur les épreuves passées à la fin de la première année. L'analyse de régression a révélé que l'épreuve de fluidité (nombre de mots/ minute dans un texte) et celle de rappel de texte prédisent 15 % des résultats à l'épreuve de lecture collective de deuxième année. Elle a également révélé que l'épreuve de rappel de texte et l'épreuve de fluidité sont responsables de 21 % des résultats au test de fin troisième année. Ces deux même épreuves permettent de prédire 12 % du succès à l'épreuve de lecture collective de fin quatrième année. À la lumière des résultats de cette dernière

analyse, nous pouvons dire que les épreuves de fluidité et celle de rappel de texte expliquent les résultats aux épreuves de lecture collective. Nos résultats concordent en partie à ceux de Watson et al. (2003) qui révèle que l'identification de mots prédit le rendement en lecture.

4- Apports de l'étude

Nous pensons que notre recherche aura permis d'apporter des données récentes et nouvelles concernant le suivi des jeunes lecteurs en difficulté. Même si certaines études longitudinales ont été faites sur ce sujet, aucune n'a calculé la probabilité que les élèves faibles en première année ont de demeurer faibles à plusieurs niveaux scolaires. Par exemple, Juel (1988) a comparé les habiletés en lecture des élèves à risque de la première à celles de quatrième année, Smith (1997) pour sa part a comparé les résultats obtenus en prématernelle à ceux de troisième année et Philips et al. (2002) a comparé les résultats de première année à ceux de fin sixième année. Notre façon de recueillir les données fut différente de ces trois chercheurs. Pour ce faire, nous avons évalué les sujets en première année et nous avons ensuite comparé leurs résultats en première année à ceux de deuxième, de troisième et de quatrième année. Nous pensons que notre manière de procéder apporte un éclairage plus nuancé sur le cheminement des jeunes lecteurs à risque.

Notre étude apporte également une contribution au plan des facteurs de prédiction. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette question et nombre d'articles traitent de ce sujet. Néanmoins, notre façon de procéder permet d'apporter une contribution spécifique. En fait, nous avons effectué des analyses de régression à partir de séries de mesures prises à trois moments différents au cours de la première année (au début, à la mi-année et à la fin de l'année) afin de voir quelles épreuves prédisent le mieux la réussite en lecture à plusieurs moments différents : en première (mi et fin), en deuxième, en troisième et en quatrième année. Nous avons donc créé une matrice de résultats composée de trois moments de mesure et de cinq moments de vérification. Nous croyons que notre façon de faire permet d'être plus précis dans les indices de prédiction en lecture.

5- Limites de l'étude

Une première limite à cette recherche est le milieu socioéconomique des écoles qui est davantage un milieu moyen que varié. En fait, nos 440 sujets provenaient de huit écoles situées dans la grande région de Québec. Selon la classification du ministère de l'Éducation du Québec, deux de ces huit écoles étaient situées en milieu défavorisé, deux autres en milieu favorisé et quatre autres en milieu socioéconomique moyen. Il aurait été préférable que chacun des milieux socioéconomiques ait été réparti de façon équitable.

Une seconde limite se situe au niveau du nombre de participants à notre recherche. Bien que la taille de notre échantillonnage soit appréciable pour les épreuves collectives (440 sujets), la participation d'un plus grand nombre de sujets aux épreuves individuelles aurait permis de procéder à des analyses statistiques plus poussées. En effet, des profils développementaux auraient pu, entre autres, être développés à partir d'un plus grand nombre de participants.

6- Pistes pour la recherche

Très peu d'études ont été effectuées sur les écarts d'acquisition en lecture entre les élèves en difficulté et ceux qui connaissent des succès. Notre seconde question de recherche poursuivait ce but. En effet, nous voulions vérifier si l'écart entre les lecteurs faibles et les élèves forts s'agrandissait avec le temps. Nos résultats ont montré que les lecteurs en difficulté apprenaient à un rythme différent et que l'écart qui existe entre eux et les autres enfants est constant. Nous constatons que nos données vont à l'encontre de l'effet Matthieu proposé par Stanovich, principe selon lequel les lecteurs faibles deviennent de plus en plus faibles et les élèves forts sont de plus en plus habiles. Nous pensons qu'il serait pertinent, dans une future étude, de se pencher de façon plus précise sur cette question d'écart entre les élèves faibles et les élèves forts.

Conclusion

Notre étude portait sur le suivi des élèves à risque au primaire et elle a été effectuée à partir d'une banque de données contenant des évaluations des mêmes élèves de la première à la quatrième année. Dans un premier temps, nous avons identifié quels étaient les élèves en difficulté de lecture aux épreuves de fin première année et nous avons vérifié leur cheminement scolaire jusqu'en quatrième année. Notre interrogation pouvait se formuler ainsi : Quel sera le parcours scolaire des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture dès le début de leur scolarisation? Dans un deuxième temps, nous avons choisi la procédure inverse, c'est-à-dire que nous avons identifié quels étaient les élèves faibles aux épreuves de lecture de fin quatrième année et nous avons analysé les résultats qu'ils avaient obtenus dans les années précédentes. Notre seconde interrogation pouvait se formuler ainsi : comment étaient au début du primaire ces élèves qui se sont révélés en difficulté en quatrième année? Leurs difficultés ont-elles été plus apparentes au cours des années? En d'autres mots, l'écart entre les lecteurs en difficulté, les lecteurs moyens et les élèves forts s'agrandirait-il avec le temps? Enfin, une dernière interrogation avait pour but d'identifier les habiletés en lecture qui, mesurées en première année, prédiraient le succès aux épreuves de lecture collective jusqu'en quatrième année.

Rappelons que notre première question de recherche portait sur l'évolution des élèves à risque en lecture de la fin de la première année, et ce, jusqu'à la fin de la quatrième année. Les résultats obtenus aux épreuves de lecture collective ont révélé que 50 % des élèves qui étaient sous la moyenne en première année sont demeurés dans cette catégorie en quatrième année. Nos résultats rejoignent ceux obtenus par Phillips et ses collaborateurs (2002) qui ont montré que 47 % des sujets qui étaient sous la moyenne en première année demeuraient dans cette catégorie en sixième année. Nos résultats confirment également ceux de Smith (1997) qui révèlent que les enfants qui avaient obtenu des résultats dans le dernier quartile en pré-maternelle affichaient une performance insatisfaisante en lecture en troisième année. Par contre, nos résultats diffèrent de ceux de Juel (1988) où 88 % des élèves qui étaient en difficulté en première année sont demeurés faibles à la fin de la quatrième année. Nous expliquons ce pourcentage, qui était nettement plus élevé que le nôtre, par le niveau socioéconomique

de l'école. En fait, dans notre étude les sujets provenaient de milieux moyens alors que ceux de l'étude de Juel étaient de milieu défavorisé. Mentionnons que notre étude était néanmoins différente des autres recherches. En effet, nous avons comparé nos résultats de première année à ceux de deuxième année, à ceux de troisième année et à ceux de quatrième année. Cette façon d'analyser les résultats n'avait pas été faite auparavant. Notre manière de procéder a permis d'obtenir des informations plus nuancées sur le cheminement des élèves en difficulté. En résumé, nous avons conclu que les élèves en difficulté en première année risquaient de demeurer faibles au cours du primaire, mais que le pourcentage exact de risque peut fluctuer d'une étude à l'autre et même d'une année à l'autre dans une même étude.

Notre seconde interrogation avait pour but de comparer les performances aux épreuves de lecture des élèves faibles, moyens et forts et de vérifier si l'écart entre les élèves faibles et les autres élèves augmentait avec le temps. Nos analyses montrent que les courbes des élèves moyens et forts sont assez rapprochées et s'entremêlent même parfois. Nous avons donc effectué nos comparaisons à partir des élèves faibles et des élèves moyens. Pour répondre à notre question, nous avons utilisé des épreuves d'identification de mots, de fluidité et de compréhension. Nos résultats montrent que les deux groupes d'élèves ne se distinguent pas vraiment au plan de l'identification de mots dans un texte, même si les élèves faibles se situent un peu sous la moyenne des élèves moyens. Par contre, aux épreuves de fluidité (l'épreuve de mots/minute dans une liste de Khomsi et l'épreuve de mots/minute dans un texte), nos résultats montrent que la courbe des élèves faibles se situait plus bas que celles des élèves moyens. Entre la première et la dernière évaluation, il y a eu une augmentation de 28 mots/minute pour les élèves faibles et de 30 mots/minute pour les élèves moyens. Les élèves faibles ont affiché un progrès constant et l'écart entre eux et les autres élèves ne s'est pas agrandi pas de façon notable au cours des années d'évaluation. La seconde épreuve de fluidité a conduit au même constat : l'écart entre les groupes fluctue au cours des ans mais ne s'agrandit pas constamment. Finalement, la dernière épreuve, qui a été utilisée pour répondre à notre deuxième question, celle de rappel de texte, nous a également permis de constater un écart d'acquisition entre le groupe des lecteurs en difficulté et les deux autres groupes d'élèves.

Tout comme observé dans les autres épreuves, l'écart entre les lecteurs faibles et les autres élèves ne s'agrandit pas au cours des années. Nos résultats concordent avec ceux de Good (1998) qui avait comparé des profils d'acquisition en lecture des élèves moyens à ceux d'élèves faibles. Pour Good, il ne s'agit pas d'une absence de progrès de la part des lecteurs faibles, mais bien d'un rythme différent d'apprentissage.

Enfin, le troisième objectif de cette recherche portait sur les facteurs de prédiction en lecture. Même si plusieurs études ont abordé ce thème, mentionnons, par contre, que notre façon de procéder fut différente des autres chercheurs. En fait, nous avons effectué des analyses de régression à partir de séries de mesures prises à trois moments au cours de la première année (en début, en mi-année et en fin de la première année), afin de voir quelles épreuves prédisaient le mieux la réussite scolaire à plusieurs moments différents : en première (mi et fin), en deuxième, en troisième et en quatrième année. Nous avons donc créé une matrice de résultats composée de trois moments de mesure et de cinq moments de vérification, ce qui nous a permis d'obtenir des informations plus nuancées au plan des indices de prédiction en lecture. En résumé, les analyses de régression effectuées à partir des épreuves passées au début de la première année nous ont permis de conclure que la conscience phonologique, mesurée de différentes façons au début de la première année, permet de prédire la réussite en lecture à la fin de la première, de la deuxième, de la troisième et de la quatrième année. Une seconde épreuve a également ressorti de cette analyse : il s'agit de la connaissance des lettres qui permet de prédire la réussite à la fin de la première et de la troisième année. Nos résultats ont confirmé ceux de Watson et al. (2003) et ceux de Schatschneider et al. (2004) qui indiquaient que la conscience phonologique et la connaissance des lettres étaient des facteurs de prédiction du rendement en lecture. Pour ce qui est des épreuves qui furent passées à la mi-première année, l'analyse des résultats a révélé que les épreuves de mots, de lecture de phrases et d'écriture provisoire prédisaient 64 % des résultats au test de lecture collective de la fin de la première année. Ce pourcentage très élevé nous permet de prédire dès le mois de janvier, les résultats au test de lecture collective à la fin de la première année. Précisons que nos résultats concordent avec ceux de Watson et al. (2003) qui révélaient que l'identification de mots est un facteur de prédiction en lecture. Enfin, une troisième et

dernière série d'analyses fut réalisée à partir des épreuves passées à la fin de la première année. Les épreuves de fluidité ainsi que celle de rappel de texte permettent d'expliquer une partie de la variance des épreuves de lecture collective de deuxième, troisième et quatrième année. Nos résultats rejoignent en partie ceux de l'étude de Watson et al. (2003) qui précisait que l'identification de mots prédit le rendement en lecture.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude suggèrent le besoin de poursuivre plus loin la recherche dans ce domaine. Rappelons que nos données ont montré que les lecteurs en difficulté réalisaient leur apprentissage à un rythme différent et que l'écart qui existe entre eux et les autres enfants est constant. Nos données ne concordent pas avec l'hypothèse de Stanovich (2000) qui a proposé l'effet Matthieu selon lequel l'écart entre les élèves faibles et les autres enfants s'agrandit avec les ans. Le nombre limité d'études qui traitent de la question de l'écart d'acquisition en lecture entre les lecteurs en difficulté et ceux qui obtiennent des succès nous incite à suggérer de poursuivre la recherche dans cette sphère plus spécifique de la lecture.

En terminant, nous croyons, de façon plus pratique, que cette étude peut aider le milieu scolaire à développer de nouvelles pistes d'intervention auprès des élèves à risque. Les résultats obtenus aux différentes épreuves par nos lecteurs en difficulté au cours des années suggèrent qu'il est important d'intervenir tôt auprès de ces enfants. Mentionnons, entre autres, la valeur prédictive des épreuves de lecture de mots, de lecture de phrases et d'écriture provisoire, qui mesurées au mois de janvier de la première année, prédisent la réussite à 64% au test de lecture collective de fin première année. Ce résultat est sans contredit important et signifie que très tôt nous devons intervenir auprès des lecteurs en difficulté en élaborant un plan d'intervention approprié qui leur permettra de réaliser des succès.

Références

- Boudreau, M., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la conscience phonologique. *Psychologie Canadienne*, 40 (3), 255-265.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. et Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade : Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. et Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923
- Cazden, C., Cordeiro, P., Giacobbe, M. E., Clay, M. M. et Hymes, D. (1992). *Whole language plus : Essays on literacy in the United States & New Zealand*. New York: Teachers College Press.
- Clay, M. M. (1979). *Reading : The patterning of complex behaviour*. Auckland: Heinemann.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming Literate : The construction of inner control*. Portsmouth, N.H: Heinemann Education.
- Clay, M. M. (2001). *Change over time in children literacy development*. Portsmouth, N. H: Heineman.
- Clay, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Good, R., Simmons, D. et Smith, S. (1998). Effective academic interventions in the United States : Evaluating and enhancing the acquisition of early reading skills. *School Psychology Review*, 27 (1), 45-56.

Hamre, B. K. et Pianta, R. (2001). Early teacher- Child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.

Juel, C. (1988). Learning to read and write : A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 437-447.

Khomsî, A. (1999). *Épreuves d'évaluation de la compétence en lecture. L'épreuve individuelle d'identification de mots et de compréhension de phrases de la 2^e à la 5^e année*. Paris : Les éditions du centre psychologie appliquée.

Kurdek, A. L. et Sinclair R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 451-455.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Nelson, J. R., Benner, G. J. et Gonzalez, J. (2003). Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy interventions : A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 255-267.

Phillips, L. M., Norris, S. P., Maynard, A. M. et Osmond, W. M. (2002). Relative reading achievement : A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 3-13.

Schatschneider, C., Francis, D. J., Carlson, C. D., Fletcher, J. M. et Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills : A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational psychology*, 96 (2), 265-282.

Shaywitz, B. A., et Shaywitz, S. E. (1994). Measuring and analyzing change. In G. R. Lyon (Eds.). *Frames of reference for the assessment of learning disabilities* (pp. 59-68). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Smith, S. S. (1997) A longitudinal study : The literacy development of 57 children. In C. Kinzer, K. A. Hinchman et D. J. Leu (Eds.), *Inquiries in literacy theory and practice* (pp. 250-264). Chicago : National Reading Conference.

Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998) *Preventing reading difficulties in young children*. Committee on the prevention of reading difficulties in young children, National Research Council.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.

Stanovich, K. E. (2000) *Progress in understanding reading : Scientific foundations and new frontiers*. New York : Guilford Press.

Watson, C. S., Kidd, G. R., Horner, D. G., Connell, P. J., Lowther, A., Eddins, D. A., Krueger, G., Goss, D. A., Rainey, B. B., Gospel, M. D. et Watson, B. U. (2003). Sensory, cognitive, and linguistic factors in the early academic performance of elementary school children : The Benton-IU Project. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (2), 167-197.

Weller, L. D., Schnittjer, C. J. et Tuten, B. A. (1992). Predicting achievement in grades three through ten using the Metropolitan Readiness Test. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (2), 121-130.

Wren, S. (2000). *Cognitive foundations of learning to read : A Framework*. (En ligne), (<http://www.sedl.org/reading/framework/elements.html>)

