

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

DESCRIPTION ET ANALYSE DES COMPORTEMENTS CARACTÉRISTIQUES DE LA  
CONSCIENCE DE L'ÉCRIT CHEZ DES ÉLÈVES DE PREMIER CYCLE EN DIFFICULTÉ  
DE LECTURE

RAPPORT DE RECHERCHE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR MARIE-ÉLÈNE CHARBONNEAU

AVRIL 2015



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## **Warning**

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

---

 TABLE DES MATIÈRES
 

---

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE .....	3
1.1. L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE .....	4
1.1.1. LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE EN LECTURE AU PREMIER CYCLE.....	4
1.1.2. LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE .....	4
1.2. CE QUE LES RECHERCHES NOUS APPRENNENT SUR LES DIFFICULTÉS DE LECTURE. 7	
1.2.1. LES TROUBLES ET LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN LECTURE .....	8
1.2.2. LES CAUSES DES DIFFICULTÉS DE LECTURE.....	8
1.2.3. LES PRÉALABLES EN LECTURE .....	9
1.2.4. LA CONSCIENCE DE L'ÉCRIT .....	9
1.2.5. CROYANCES ET PRATIQUES D'ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE AU SUJET DE LA CONSCIENCE DE L'ÉCRIT .....	11
1.3. NOTRE QUESTION DE RECHERCHE.....	11
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	13
2.1. L'ACTE DE LIRE.....	13
2.2. APPRENDRE À LIRE.....	14
2.2.1. LA RECONNAISSANCE ET L'IDENTIFICATION DES MOTS.....	14
2.2.2. LA COMPRÉHENSION.....	14
2.3. LE LECTEUR DÉBUTANT COMPÉTENT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE.....	15
2.4. LE LECTEUR DÉBUTANT EN DIFFICULTÉ AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE.....	16
2.4.1. LES PROFILS DE LECTEURS EN DIFFICULTÉ .....	17

2.4.2. EN RÉSUMÉ.....	17
2.5. HABILITÉS PRÉDICTIVES DES COMPÉTENCES EN LANGAGE ÉCRIT .....	17
2.6. LA CONSCIENCE DE L'ÉCRIT .....	18
2.6.1. LE RAPPEL DE RÉCIT ORAL.....	18
2.6.2. LA CLARTÉ COGNITIVE.....	18
2.6.3. LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE .....	19
2.6.4. LA CONNAISSANCE DES LETTRES .....	20
2.6.5. LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE .....	21
2.7. NOS OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	22
CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE .....	23
3.1. LE TYPE DE RECHERCHE.....	23
3.2. STRATÉGIE D'OBSERVATION : L'ENQUÊTE DESCRIPTIVE .....	24
3.3. POPULATION CIBLE ET CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON .....	24
3.4. L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES : L'OUTIL D'OBSERVATION.....	26
3.4.1. L'OBSERVATION DU RAPPEL DU RÉCIT ORAL .....	26
3.4.2. L'OBSERVATION DU DÉVELOPPEMENT DE LA CLARTÉ COGNITIVE .....	30
3.4.2.1. LES FONCTIONS DE LA LANGUE ÉCRITE .....	31
3.4.2.2. LE MODE DE LECTURE GAUCHE-DROITE .....	32
3.4.2.3. LA TERMINOLOGIE DE LA LANGUE ÉCRITE .....	33
3.4.2.4. LA RELATION ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT .....	34
3.4.3. L'OBSERVATION DU DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE .....	36
3.4.3.1. LA CONSCIENCE DU MOT DANS LA PHRASE .....	36
3.4.3.2. LA CONSCIENCE DE LA RIME.....	38
3.4.3.3. LA CONSCIENCE SYLLABIQUE .....	39
3.4.3.4. LA CONSCIENCE PHONÉMIQUE .....	41
3.4.4. L'OBSERVATION DE LA CONNAISSANCE DES LETTRES DE L'ALPHABET ....	43
3.4.5. L'OBSERVATION DU DÉVELOPPEMENT DE LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE .....	44

3.5. LE DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION.....	45
3.5.1. LES MODIFICATIONS DE LA DÉMARCHE ET DE L'INSTRUMENT.....	45
3.5.2. LA COLLECTE DES DONNÉES.....	46
3.6. LA DESCRIPTION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	46
3.6.1. LA DESCRIPTION : L'ANALYSE DESCRIPTIVE.....	47
3.6.2. LA DISCUSSION.....	48
3.7. LES LIMITES ET LES BIAIS DE LA RECHERCHE.....	48
3.7.1. LES LIMITES LIÉES À L'INSTRUMENT D'OBSERVATION.....	48
3.7.2. LES LIMITES LIÉES À L'ÉCHANTILLON CIBLÉ.....	49
3.7.3. LES LIMITES LIÉES À L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE.....	49
3.8. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	50
3.9. CONCLUSION.....	51
CHAPITRE 4 DESCRIPTION ET DISCUSSION.....	52
4.1. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LE RAPPEL DE RÉCIT.....	52
4.1.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LE RAPPEL DE RÉCIT.....	55
4.2. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LES FONCTIONS DE LA CLARTÉ COGNITIVE : LES FONCTIONS DE LA LANGUE ÉCRITE.....	57
4.2.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CLARTÉ COGNITIVE : LES FONCTIONS DE LA LECTURE.....	61
4.3. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LES FONCTIONS DE LA CLARTÉ COGNITIVE : LE MODE DE LECTURE GAUCHE-DROITE.....	63
4.3.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CLARTÉ COGNITIVE : LE MODE DE LECTURE GAUCHE-DROITE.....	63
4.4. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LES FONCTIONS DE LA CLARTÉ COGNITIVE : LA TERMINOLOGIE DE LA LANGUE ÉCRITE.....	65
4.4.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CLARTÉ COGNITIVE : LA TERMINOLOGIE DE LA LANGUE ÉCRITE.....	66

4.5. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LES FONCTIONS DE LA CLARTÉ COGNITIVE : LA RELATION ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT .....	68
4.5.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CLARTÉ COGNITIVE : LA RELATION ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT .....	68
4.5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES CONCEPTS DE LA CLARTÉ COGNITIVE.....	70
4.6. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE DU MOT DANS LA PHRASE.....	72
4.6.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE DU MOT DANS LA PHRASE.....	74
4.7. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE DE LA RIME .....	76
4.7.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE DE LA RIME .....	77
4.8. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE SYLLABIQUE.....	79
4.8.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE SYLLABIQUE.....	81
4.9. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE PHONÉMIQUE .....	83
4.9.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE PHONÉMIQUE .....	86
4.10. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES HABILITÉS DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE.....	87
4.11. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA CONNAISSANCE DES LETTRES DE L'ALPHABET .....	90
4.11.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CONNAISSANCE DES LETTRES DE L'ALPHABET.....	92
4.12. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE.....	96
4.12.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE .....	97

4.13. CONSTATS ET SYNTHÈSE.....	99
4.13.1. LE RAPPEL DE RÉCIT.....	102
4.13.2. LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE .....	102
4.13.3. LA CONNAISSANCE DES LETTRES DE L'ALPHABET .....	103
4.13.4. LA CLARTÉ COGNITIVE.....	103
4.14. LES PROFILS DE LECTEURS EN DIFFICULTÉ .....	104
4.15. DISCUSSION GÉNÉRALE .....	107
CONCLUSION .....	110
BIBLIOGRAPHIE .....	113
ANNEXE A: OUTIL D'OBSERVATION .....	122
ANNEXE B : LETTRES AUX PARENTS .....	146
ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	149
ANNEXE D : JOURNAL DE BORD.....	154
ANNEXE E : CERTIFICAT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE .....	157

---

## LISTE DES TABLEAUX

---

Tableau 1 : Profil du lecteur débutant en difficulté.....	25
Tableau 2 : Échelle de cotation synthèse et qualitative pour l'évaluation du rappel de récit en regard de la cohérence, de la complétude et de la compréhensibilité.....	29
Tableau 3 : Composantes de la clarté cognitive proposées par six auteurs.....	30
Tableau 4 : Grille d'observation pour les fonctions de la langue écrite.....	32
Tableau 5 : Grille d'observation pour le mode de lecture gauche-droite.....	33
Tableau 6 : Grille d'observation des comportements pour la terminologie de la langue écrite.....	34
Tableau 7 : Grille d'observation pour la relation entre l'oral et l'écrit.....	35
Tableau 8 : Grille d'observation pour la conscience du mot dans la phrase par segmentation.....	37
Tableau 9 : Grille d'observation pour la conscience du mot dans la phrase par omission.....	37
Tableau 10 : Grille d'observation pour la conscience de la rime.....	38
Tableau 11 : Grille d'observation pour la fusion syllabique.....	39
Tableau 12 : Grille d'observation pour la segmentation syllabique.....	41
Tableau 13 : Grille d'observation pour l'omission syllabique.....	41
Tableau 14 : Grille d'observation pour le phonème initial.....	42
Tableau 15 : Grille d'observation pour le phonème final.....	42
Tableau 16 : Grille d'observation pour la fusion phonémique.....	42
Tableau 17 : Grille d'observation pour la segmentation phonémique.....	42
Tableau 18 : Grille d'observation pour l'omission phonémique.....	42
Tableau 19 : Grille d'observation pour la connaissance des lettres majuscules.....	43



Tableau 20 : Grille d'observation pour la connaissance des lettres minuscules.....	43
Tableau 21 : Grille d'observation pour la découverte du principe alphabétique.....	44
Tableau 22 : Synthèse des résultats pour le rappel de récit.....	56
Tableau 23 : Réponses des sujets pour les fonctions de la langue écrite.....	59
Tableau 24 : Synthèse du rappel de récit et de la clarté cognitive : les fonctions de la lecture.....	62
Tableau 25: Synthèse du rappel de récit et de la clarté cognitive : les fonctions de la lecture et du mode de lecture gauche-droite .....	64
Tableau 26 : Synthèse du rappel de récit, des fonctions de la lecture, du mode de lecture gauche-droite et de la terminologie de la langue écrite .....	67
Tableau 27 : Synthèse du rappel de récit, des fonctions de la lecture, du mode de lecture gauche-droite de la terminologie de la langue écrite et de la relation entre l'oral et l'écrit .....	69
Tableau 28 : Échantillons d'exemples des réponses des sujets pour l'omission de mots .....	73
Tableau 30 : Synthèse du rappel de récit, de la clarté cognitive, de la conscience des mots dans la phrase et de la rime .....	78
Tableau 31 : Synthèse du rappel de récit, de la clarté cognitive, de la conscience des mots dans la phrase, de la rime et de la conscience syllabique .....	82
Tableau 32 : Synthèse du rappel de récit, de la clarté cognitive, de la conscience des mots dans la phrase, de la rime, de la conscience syllabique et de la conscience phonémique.....	89
Tableau 33 : Quantité de lettres inconnues des sujets et quantité des confusions produites lors de notre épreuve .....	94
Tableau 34 : Synthèse du rappel de récit, de la clarté cognitive, de la conscience des mots dans la phrase, de la rime, de la conscience syllabique, de la conscience phonémique et de la connaissance des lettres de l'alphabet .....	95
Tableau 35: Synthèse du rappel de récit, de la clarté cognitive, de la conscience des mots dans la phrase, de la rime, de la conscience syllabique, de la conscience phonémique, de la connaissance des lettres de l'alphabet et de la découverte du principe alphabétique .....	98
Tableau 36 : Composantes et aspects de la conscience de l'écrit du plus maîtrisé au moins maîtrisé...	101
Tableau 37 : Composantes les plus faibles qui ont servi à établir quatre profils.....	104

Tableau 38 : Aspects de la conscience de l'écrit maîtrisés (en vert) et non maîtrisés (en rouge) pour chaque sujet .....	105
--	-----

---

 LISTES DES FIGURES
 

---

Figure 1 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour le rappel de récit .....	53
Figure 2 : Nombre de sujets pour chaque niveau en regard de la cohérence, de la complétude et de la compréhensibilité pour le rappel de récit .....	54
Figure 3 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour les fonctions de la langue écrite.....	58
Figure 4 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour le mode de lecture gauche-droite.....	63
Figure 5 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la terminologie de la langue écrite.....	65
Figure 6 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la relation entre l'oral et l'écrit .....	68
Figure 7 : Nombre de sujets pour chaque niveau dans les quatre aspects de la clarté cognitive.....	71
Figure 8 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la segmentation de la phrase en mots .....	72
Figure 9 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour l'omission des mots dans les phrases .....	72
Figure 10: Nombre de sujets dans chaque niveau pour la conscience de la rime.....	76
Figure 11 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la fusion syllabique.....	79
Figure 12 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la segmentation syllabique .....	80
Figure 13 : Nombre de sujets par niveau pour l'omission syllabique .....	80
Figure 14 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour le phonème initial .....	83
Figure 15 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour le phonème final .....	84
Figure 16 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la fusion phonémique .....	84
Figure 17 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la segmentation phonémique .....	85
Figure 18 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour l'omission phonémique .....	85
Figure 19 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour l'ensemble des composantes de la conscience phonologique .....	88

Figure 20 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la connaissance des lettres majuscules .....	91
Figure 21 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la connaissance des lettres minuscules .....	91
Figure 22 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la découverte du principe alphabétique .....	97

---

## INTRODUCTION

---

C'est une prise de conscience qui constitue le point de départ notre recherche. Enseignante en première année du primaire depuis plusieurs années, nous constatons que malgré toutes nos interventions pédagogiques en enseignement de la lecture, quelques élèves terminent leur premier cycle et éprouvent des difficultés en lecture. Ces élèves ne suivent pas le groupe et ne répondent pas aux exigences minimales du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007).

De façon plus générale, nous avons réalisé que cette réalité est aussi présente dans toutes les écoles québécoises. Le MELS (2003) mentionne que 11 % des élèves présentent des difficultés d'apprentissage et que celles-ci touchent surtout la compétence à lire. Le lecteur trouvera au chapitre un de ce rapport l'élaboration de notre problématique de recherche à ce sujet.

Nous sommes donc à la recherche de pistes valables pour aider les lecteurs en difficulté en première année, et notre recherche s'oriente vers les préalables en apprentissage de la lecture, soit la conscience de l'écrit.

Notre recension des écrits nous apprend que de nombreux auteurs s'entendent sur l'importance des préalables en apprentissage de la lecture (Van Grunderbeeck, 1994; Giasson, 2003; Pierre, 2003; Ecalle et Magnan, 2010; Doré, 2012). Ces préalables sont regroupés sous les termes d'« éveil à l'écrit » ou de « conscience de l'écrit ». De nombreuses études montrent que si les élèves du préscolaire ont bien développé leur conscience de l'écrit avant d'entreprendre l'apprentissage formel de la lecture en première année, généralement celui-ci s'effectuera normalement (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1993; Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003; Pierre, 2003; Doré, 2012).

La conscience de l'écrit comprend 5 aspects : 1) le rappel de récit, 2) la clarté cognitive, 3) la conscience phonologique, 4) la connaissance des lettres de l'alphabet et 5) la découverte du principe alphabétique. Tous ces aspects et leurs composantes sont définis dans notre cadre conceptuel, au chapitre 2. Comme la conscience de l'écrit est un bon prédicteur de l'apprentissage de la lecture, nous nous sommes demandée si nos élèves en difficulté de lecture

en première année avaient bien développé leur conscience de l'écrit. À notre connaissance, il n'existe pas de recherches qui ont porté sur le développement de la conscience de l'écrit chez des élèves de première année en difficulté de lecture. D'ailleurs Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier (2006) affirment qu'aucune étude en français n'a été réalisée en lien avec certains aspects de la conscience de l'écrit chez des élèves de première et deuxième années du primaire ayant des connaissances en lecture en deçà de la moyenne des élèves.

Nous désirons donc vérifier si des élèves de première année en difficulté de lecture à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda ont bien développé leur conscience de l'écrit. Notre question de recherche s'énonce comme suit : quels sont les comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit susceptibles d'expliquer sur le plan cognitif les difficultés des lecteurs débutants en première année du premier cycle du primaire?

Nous avons donc effectué une recherche descriptive en utilisant l'enquête comme stratégie d'observation afin de dresser le portrait de vingt élèves en difficulté de lecture en première année à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda. L'outil d'observation que nous avons utilisé est décrit dans le chapitre trois qui traite de la méthodologie de notre recherche.

Afin de répondre à nos deux objectifs, soit : 1) décrire les comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit susceptibles d'expliquer certaines difficultés sur le plan cognitif des lecteurs débutants en première année du primaire et 2) identifier des profils types de ces lecteurs et formuler des pistes d'intervention visant à remédier éventuellement, sur le plan cognitif, à la situation de ces lecteurs débutants en difficulté, le lecteur trouvera dans le chapitre quatre de ce rapport, la présentation et la discussion de nos résultats. Ce chapitre présente aussi les profils des lecteurs en difficulté que nous avons identifiés chez nos sujets en lien avec la conscience de l'écrit et les pistes d'intervention proposées.

---

## CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

---

Savoir lire dans la société actuelle est une compétence nécessaire, voire indispensable. Pour se développer et être reconnu socialement, tout individu doit pouvoir être compétent en lecture afin de pouvoir s'informer, se divertir, communiquer, se procurer des biens de consommation, organiser ses loisirs et utiliser les technologies de l'information. Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans son programme de formation, définit la lecture comme « non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi comme une source de plaisir » (2006, p. 74).

Savoir lire permet la continuité des études et l'obtention d'un emploi. Cet apprentissage est capital dans le développement de tout individu, et une attention soutenue devrait y être apportée par la société (Pageau, 2005). Au Québec, 800 000 personnes de 16 à 65 ans ne peuvent profiter totalement de l'information disponible (journal, posologie, circulaire publicitaire), contribuer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle de leur milieu, atteindre une meilleure qualité de vie (diplôme, emploi) et aider leur entourage et leurs enfants à s'épanouir dans la lecture.

Ne pas savoir lire entraîne donc de graves conséquences dans la vie d'un individu. Le langage écrit étant présent dans toutes les activités de la vie quotidienne et dans toutes les disciplines scolaires, la lecture est la clé de réussite pour obtenir une qualité de vie acceptable et avoir accès aux études primaires, secondaires et de cycles supérieurs.

L'échec en lecture à l'école est un facteur fortement associé à l'abandon scolaire (MELS, 2005). Dans son cadre de référence pour guider l'intervention sur les difficultés d'apprentissage à l'école, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003) mentionne que 11 % des élèves présentent des difficultés d'apprentissage et que celles-ci touchent surtout la compétence à lire. Ces difficultés entraînent souvent d'ailleurs une baisse de la motivation, une diminution de l'estime de soi et des problèmes de comportement. De plus, les élèves qui éprouvent des difficultés de lecture en première année en ont généralement encore en sixième année (Giasson, 2003).

Puisque l'apprentissage formel de la lecture commence en première année du primaire, nous aborderons le problème général de l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire et nous ferons une synthèse des recherches sur les difficultés des élèves en lecture. Par la suite, nous ferons état de quelques données issues de la recherche en lien avec la prévention en lecture et la conscience de l'écrit. Nous terminerons cette problématique en formulant notre question de recherche.

## 1.1. L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

### 1.1.1. LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE EN LECTURE AU PREMIER CYCLE

Le Programme de formation ministériel en lecture prévoit qu'au premier cycle du primaire l'élève s'approprie des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots et qu'il utilise certaines stratégies de gestion de la compréhension pour utiliser l'information contenue dans les textes littéraires et courants ainsi que pour y réagir. La progression des apprentissages prescrite par le MELS (2009) se compose de trois grands thèmes : les connaissances liées aux textes, les connaissances liées à la phrase et les stratégies de lecture. À la fin du premier cycle, l'élève devrait être capable de lire des textes littéraires et courants généralement courts, illustrés et accessibles sur les plans du contenu, de la structure, de la syntaxe et du vocabulaire. On s'attend à ce que l'élève dégage la plupart des éléments d'information explicites contenus dans un ou plusieurs courts textes pour répondre à diverses intentions de lecture. Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève devra faire appel aux stratégies apprises. De façon générale, il devrait réagir spontanément aux textes et manifester ses réactions essentiellement liées à ses expériences personnelles, par le recours à la parole, au dessin, au langage non verbal et quelquefois à l'écrit (MELS, 2006).

### 1.1.2. LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

Le Programme de formation n'impose pas de méthode d'enseignement spécifique en lecture. Diverses méthodes sont donc utilisées dans les classes du premier cycle, mais généralement au Québec, c'est la méthode dite « équilibrée » qui est privilégiée (Giasson, 2003).



Par méthode de lecture équilibrée, il faut entendre une approche dans laquelle l'enseignement de la lecture repose en grande partie sur les compétences professionnelles des enseignants. Ces derniers prennent constamment des décisions pédagogiques afin d'aider chaque élève à devenir meilleur lecteur. Cette approche place en interaction les stratégies d'intervention, d'évaluation et de motivation (Blair-Larsen et Williams, 1999; Pearson, 2001).

Les enseignants qui privilégient la méthode de lecture équilibrée s'assurent d'offrir aux élèves des textes entiers et proposent des périodes d'enseignement explicites sur des unités telles que les mots, les syllabes et les lettres. L'enseignement en grand groupe est important, mais le travail en sous-groupes pour répondre aux besoins de chaque élève est aussi indispensable. Les enseignants qui engagent leurs élèves dans la lecture de textes authentiques et enseignent des stratégies de lecture selon les besoins de chaque élève obtiennent de meilleurs résultats (Dahl et Schärer, 2000; Allington, 2002).

### 1.1.3. LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

En tant qu'enseignante au premier cycle du primaire, nous croyons à l'importance de la rigueur qui doit être déployée lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la lecture. Notre planification pédagogique en apprentissage de la lecture et de l'écriture est basée sur l'approche équilibrée. Nous privilégions l'apprentissage de la lecture à l'aide de la littérature jeunesse (Nadon, 2002). Nous pensons que les manuels de lecture proposés par les maisons d'édition ne sont pas toujours adéquats et ne répondent pas précisément aux fonctions de l'écrit pour des élèves débutants en lecture. Nous utilisons donc des albums de littérature jeunesse qui stimulent le goût de la lecture chez nos élèves pour enseigner les stratégies de lecture en groupe-classe. Afin que chaque élève puisse aussi progresser individuellement en lecture, nous offrons des livres de lecture nivelés et nous écoutons nos élèves lire régulièrement.

Tout en enseignant simultanément la lecture, l'écriture et la communication orale, nous planifions des activités d'enseignement de la lecture en nous basant sur les modèles de lecture guidée, de lecture partagée et de lecture autonome (Giasson, 2003; Nadon, 2002). Nous mettons les élèves en contact avec les systèmes alphabétique et graphophonétique en enseignant les lettres et les sons. C'est aussi par la globalisation des mots les plus fréquents en français et par le décodage des mots nouveaux que nous amenons nos élèves à apprendre à lire.

#### 1.1.4. NOS CONSTATS

Nous avons observé que, dès les premiers contacts avec l'écrit, les élèves se distinguent les uns des autres par les connaissances et les préalables qu'ils possèdent ou non. Certains élèves ont beaucoup d'expérience de « pré-lecture » alors que d'autres ne saisissent pas à quoi la lecture pourrait leur être utile. Malgré tous les efforts et l'énergie déployés pour amener les élèves à apprendre à lire, certains ne semblent pas prêts à accéder à l'apprentissage formel de la lecture. Très tôt, certains élèves présentent des difficultés et ils prennent du retard par rapport au groupe-classe ou en fonction du programme de formation.

Ces apprentis lecteurs n'utilisent pas ou peu de stratégies de lecture et sont très dépendants de l'enseignant. Certains d'entre eux s'attardent trop au décodage des mots, manquent de fluidité et ne comprennent pas ce qu'ils lisent. D'autres n'accordent de l'importance qu'au sens, devinent les mots, et leur lecture manque d'exactitude. Ces élèves sont démotivés et ne prennent pas plaisir à la lecture. Nous savons donc repérer très tôt les élèves qui ne suivent pas et qui ne progressent pas, mais nous ne pouvons pas toujours identifier la nature spécifique du problème.

Généralement, nous recommandons les élèves qui prennent du retard au service de soutien pédagogique. Dans la plupart des cas, les intervenants de ce service reprennent l'enseignement fait en classe avec de petits groupes d'élèves. Ils recourent souvent aux techniques de lecture intensive (Boyer, 2010).

Nous constatons que les élèves que l'on réfère au service de soutien pédagogique ne réussissent pas tous à rattraper leurs pairs ou à améliorer de façon significative leur compétence à lire. À ce propos, les études qui ont évalué ces services ont montré que, généralement, ces derniers ne donnaient pas pleine satisfaction. Le principal facteur serait le manque d'intensité du service de soutien pédagogique (Klenk et Kibby, 2000). Aussi, « [m]algré les services reçus en orthopédagogie, les élèves à risque demeurent plus faibles que les autres élèves à risque qui n'ont pas été orientés en orthopédagogie » (MELS, 2005).

En nous appuyant sur notre expérience, nous pensons que les préalables à l'apprentissage de la lecture devraient être pris en compte lors des interventions avec les élèves en difficulté de lecture au premier cycle. Nous nous sommes intéressée tout d'abord aux recherches sur les difficultés de lecture. Examinons ce que la recension des écrits nous apprend à ce sujet.

## 1.2. CE QUE LES RECHERCHES NOUS APPRENNENT SUR LES DIFFICULTÉS DE LECTURE

Une analyse de données recueillies auprès de 3 894 adolescents québécois de 15 ans montre que les jeunes en situation de retard scolaire (décrocheurs et doubleurs) se caractérisent par leur faible compétence en lecture (Saysset, 2007). À cet égard, entre 50 % et 60 % d'entre eux peuvent, tout au plus, effectuer des tâches de base en lecture, et parmi ceux-ci, près de la moitié a vécu un redoublement dès le primaire. Cela sous-tend que les difficultés d'apprentissage scolaires de ces jeunes Québécois se sont manifestées dès le début de leur scolarité, sans toutefois que celles-ci se soient résorbées avec le temps. Dans le même ordre d'idées, si nous comparons les résultats du Programme international de recherche sur la lecture scolaire en 2001 et les résultats du même programme en 2006, nous ne constatons aucune amélioration sur la compétence à lire des élèves québécois de 10 ans (Bissonnette, 2008).

Dans son cadre de référence pour guider l'intervention au sujet des difficultés d'apprentissage à l'école, le MELS a recueilli des données dans les commissions scolaires en 2000-2001 et situe le nombre d'élèves à risque ayant un plan d'intervention autour de 11 % (MELS, 2003). Une grande majorité d'entre eux éprouve des difficultés d'apprentissage. En fait, 90 % de ces élèves éprouvent des problèmes en lecture (MELS, 2003). Ces élèves manquent d'autonomie en compréhension de la lecture et ne parviennent pas à réaliser les tâches demandées.

La plupart des enfants ayant de faibles compétences en lecture à la fin de la première année continuent à avoir des difficultés en lecture plus tard (Giasson, 2003). À l'Université Laval, la recherche INDISSE (2007) sur les indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture nous indique que les trois quarts des élèves qui sont faibles en lecture en 3<sup>e</sup> année le resteront jusqu'au secondaire (Saint-Laurent et Giasson, 2007). Il est donc important d'intervenir tôt dans le processus de formation afin de prévenir les problèmes de lecture et leurs conséquences négatives.

Giasson (2004) fait état de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté et propose trois lignes d'action pour l'ensemble des élèves en difficulté de lecture : (1) il faut améliorer la qualité de l'enseignement de la lecture en classe, (2) il faut miser sur la prévention et assurer un suivi tout au long du primaire et (3) il faut intensifier les interventions spécialisées et augmenter le temps consacré à la lecture (Giasson, 2004).

Les échecs en lecture en première année prédisent de façon assez significative l'abandon scolaire au secondaire (Giasson, 2004; MELS, 2007; Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Il y a donc urgence d'investir dans la prévention (Lyon, Fletcher, Shaywitz, Shaywitz, Torgesen, Wood, Schulte et Olson, 2001). De nombreux programmes ont été mis en place au préscolaire, et l'évaluation de ces programmes confirme que la prévention réduit le nombre d'élèves en difficulté de 70 %. Cependant, il reste un certain nombre d'élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante.

Ces recherches nous permettent de réaliser l'importance d'intervenir le plus rapidement possible face aux difficultés d'apprentissage en lecture. C'est pour cette raison que nous désirons mener notre recherche au premier cycle du primaire. Afin de formuler une question et un objectif de recherche pertinents, il nous semble important, à ce moment-ci de notre problématique, de clarifier notre position face aux troubles et aux difficultés d'apprentissage en lecture.

#### 1.2.1. LES TROUBLES ET LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN LECTURE

Le trouble d'apprentissage consiste en un état sans doute permanent qui demandera qu'on en détermine l'origine, neurologique ou autre. La difficulté en lecture, elle, est généralement passagère. Tout élève pourrait éprouver au cours de son apprentissage de la lecture une difficulté qui pourrait être surmontée dans un délai plus ou moins long, ce qui lui permettra de rejoindre le groupe ou les lecteurs dits normaux (Van Grunderbeeck, 1994). Pour notre recherche, nous nous intéresserons aux élèves du premier cycle qui éprouvent des « difficultés » en lecture.

#### 1.2.2. LES CAUSES DES DIFFICULTÉS DE LECTURE

Dans le monde de l'éducation, les causes liées aux difficultés en lecture ont toujours été source de questionnement. Beaucoup de chercheurs dans différents domaines, tels que la psychologie cognitive, la psycholinguistique et la neuropsychologie, se sont intéressés à ces causes et chacun les a explorées sous différents angles (Giasson, 2011). Au début, on a pensé que la cause des difficultés en lecture venait uniquement de l'enfant, mais peu à peu, on en est venu à considérer aussi les causes extérieures à l'enfant. On cherchait un déficit, une cause unique. Devant l'impossibilité de la trouver, on s'est penché vers les causes multiples mais provenant encore de l'enfant. Par la suite, la conception des causes s'est élargie pour englober certains facteurs extérieurs à l'enfant, par exemple les interventions pédagogiques. Aujourd'hui, on considère que

les causes des difficultés de lecture sont multiples et qu'elles proviennent tant de l'environnement que de l'enfant (Conner, Jakobsons, Crowe et Meadows, 2009). On a donc porté une attention particulière aux caractéristiques de l'enfant, à sa famille, à son école, aux représentations de l'enseignant à propos de l'acte de lire et au milieu dans lequel il vit. Nous retenons donc que les causes des difficultés de lecture sont en interaction et qu'elles peuvent être regroupées sous trois thèmes: les causes liées à l'élève lui-même, les causes liées à sa famille et les causes liées à l'enseignement (Tardif et Gaouette, 1986). Parmi toutes les causes possibles, nous nous intéresserons à celles liées à l'enfant lui-même, tout particulièrement, aux préalables en lecture et à la conscience de l'écrit.

### 1.2.3. LES PRÉALABLES EN LECTURE

Nous savons que la réussite en lecture se joue bien souvent avant la première année (Doré, 2012). Cette affirmation nous amène à vérifier ce que les chercheurs nous disent au sujet des préalables en lecture.

De nombreux chercheurs se sont intéressés aux préalables en lien avec l'apprentissage de la lecture (Van Grunderbeeck, 1994; Giasson, 2003; Pierre, 2003; Ecalle et Magnan, 2010). Ils identifient tous dans leurs recherches la conscience de l'écrit comme étant un préalable indispensable à la réussite de l'apprentissage de la lecture. La grande majorité des difficultés d'acquisition de la lecture serait liée à des facteurs sur lesquels des mesures préventives peuvent avoir un impact (Westwood, 2008). Dans la recension des écrits, on retrouve la conscience de l'écrit sous diverses appellations : émergence de l'écrit, littératie émergente, éveil à l'écrit ou facteurs de protection (Giasson, 2011; Ecalle et Magnan, 2010; Pierre, 2003; St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Giroux, 2010). Pour notre recherche, nous adopterons le concept de « conscience de l'écrit » plutôt qu'émergence de l'écrit, puisque les élèves qui nous intéressent ont déjà commencé leur apprentissage de la lecture.

### 1.2.4. LA CONSCIENCE DE L'ÉCRIT

Traditionnellement, on supposait que l'apprentissage de la lecture débutait en première année. Au cours des dernières décennies, le concept de conscience de l'écrit est apparu lorsqu'on s'est intéressé aux expériences de pré-lecture des enfants d'âge préscolaire. Deux sources d'information expliquent et définissent la période de la conscience de l'écrit (Giasson, 2003). Des

études effectuées dans les milieux familial et social de jeunes enfants au sujet de la lecture (Sulzby et Teale, 1991; Yaden, Rowe et MacGillivray, 2000) et des recherches effectuées par le biais d'entrevues avec des enfants d'âge préscolaire (Ferreiro, 1990) concluent que les enfants vivent une période de conscience de l'écrit avant leur entrée en première année. On voit souvent, par exemple, un enfant qui fait semblant de lire un livre qu'un adulte lui a déjà lu. De jeunes enfants reconnaissent les affiches et les logos de leurs restaurants ou commerces préférés. Les enfants apprennent des adultes qui les entourent et font des liens entre le langage écrit et le menu au restaurant ou la liste d'épicerie. Le niveau de développement de la conscience de l'écrit, est devenu un indicateur et un préalable indispensable à la réussite dans l'apprentissage de la lecture (Giasson, 2003; Ecalle et Magnan, 2010; St-Pierre *et al.*, 2010; Van Grunderbeeck, 1994; Pierre, 2003).

Comme plusieurs auteurs ont nommé les mêmes concepts sous différents termes en ce qui concerne la conscience de l'écrit et que les lecteurs en difficulté qui nous intéressent ont déjà commencé leur apprentissage de la lecture, nous avons fait une synthèse des données afin de cibler les aspects qui nous semblent les plus pertinents. Nous avons donc consulté de nombreux auteurs qui se sont intéressés à la conscience de l'écrit (Giasson, 2011; St-Pierre *et al.*, 2010; Pierre, 2003; Van Grunderbeeck, 1994; Ecalle et Magnan, 2010; Brodeur *et al.*, 2003; Sprenger-Charolles et Colé, 2006), et avons arrêté notre choix sur cinq aspects qui, selon nous, sont directement liés à l'apprentissage de la lecture chez les lecteurs débutants. Le lecteur trouvera la justification de nos choix dans notre cadre conceptuel. Le fil conducteur de notre recherche sera donc composé des aspects de la conscience de l'écrit suivants : (1) le langage oral/le rappel de récit, (2) la clarté cognitive, (3) la connaissance des lettres, (4) la conscience phonologique et (5) la découverte du principe alphabétique. Tous ces aspects seront développés dans notre cadre conceptuel.

Comme il a été établi par plusieurs recherches, c'est au préscolaire que la conscience de l'écrit devrait être développée. Mais quelle est réellement la place accordée au développement de la conscience de l'écrit dans les classes du préscolaire? Notre recherche ne vise pas à identifier ce qui se passe dans les classes du préscolaire au sujet de la conscience de l'écrit, mais nous pensons devoir en tenir compte au sujet de la pertinence de notre recherche.

### 1.2.5. CROYANCES ET PRATIQUES D'ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE AU SUJET DE LA CONSCIENCE DE L'ÉCRIT

Une recherche portant sur les croyances et les pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés en conscience phonologique et de la connaissance des lettres par un questionnaire acheminé à 508 enseignants franco-québécois révèle que les enseignants de la maternelle sont favorables à l'éveil de ces habiletés mais qu'ils sont défavorables à un enseignement systématique (Brodeur *et al.*, 2003). Plusieurs des enseignants qui ont répondu au questionnaire affirmaient avoir besoin de formation afin d'offrir des activités en classe permettant de développer ces deux aspects de la conscience de l'écrit. Nous retenons donc que ce ne sont pas tous les aspects de la conscience de l'écrit qui sont généralement développés au préscolaire, et que pour les aspects qui sont travaillés, ils le sont souvent de façon informelle.

### 1.3. NOTRE QUESTION DE RECHERCHE

Nous savons que les enseignantes du premier cycle détectent rapidement les élèves qui sont en difficulté d'apprentissage en lecture. Ces élèves sont dirigés vers le service de soutien pédagogique qui, généralement, reprend avec de petits groupes d'élèves, l'enseignement fait en classe. Ces élèves éprouvent encore des difficultés en lecture au secondaire. De nombreux pédagogues et chercheurs se sont intéressés aux difficultés de lecture. Plusieurs recherches sur ce sujet, et précisément sur la conscience de l'écrit, montrent l'importance de développer celle-ci au préscolaire (Pierre, 2003; Doré, 2012; Sénéchal, 2005; MELS, 2005). Ces mêmes recherches nous apprennent donc qu'il existe des habiletés qui doivent préférablement être développées chez le pré-lecteur avant que celui-ci commence l'apprentissage formel de la lecture. Cependant, il y a peu de recherches qui traitent des aspects de la conscience de l'écrit chez les élèves qui éprouvent des difficultés de lecture en première année du premier cycle du primaire. D'ailleurs, Brodeur et ses collaborateurs (2006) qui ont travaillé sur l'effet d'un entraînement des habiletés phonologiques et de la connaissance des lettres de l'alphabet à la maternelle soutiennent qu'aucune étude en français n'a été réalisée auprès d'élèves de première année et de deuxième année ayant des connaissances en lecture en deçà de la moyenne des élèves.

À la lumière des recherches présentées plus haut, il est possible d'affirmer que les lecteurs débutants qui éprouvent des difficultés de lecture n'auraient pas suffisamment développé, sous

certaines aspects, leur conscience de l'écrit avant leur entrée en première année. Nous pensons qu'il faille investiguer, d'où la pertinence de notre recherche.

Dans notre recherche, nous voulons décrire les comportements en lien avec la conscience de l'écrit chez les lecteurs débutants en difficulté de lecture. Nous pourrions éventuellement identifier les profils de ces lecteurs en difficulté et formuler des pistes d'intervention. Dans cette perspective, notre question de recherche s'énonce comme suit : Quels sont les comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit susceptibles d'expliquer sur le plan cognitif les difficultés des lecteurs débutants en première année du premier cycle du primaire?



---

## CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL

---

Les auteurs et les recherches présentés dans la première partie de ce rapport visaient à situer la problématique de notre recherche. Quant à cette deuxième partie, qui tient lieu de cadre conceptuel, nous présentons les concepts liés à notre question de recherche et nous identifions les deux objectifs de recherche qui en découlent.

### 2.1. L'ACTE DE LIRE

Historiquement, on retrouve deux grands courants idéologiques lorsqu'il est question de l'acte de lire. La lecture est vue comme la domination du texte par rapport au lecteur. Un processus à sens unique s'opère de la page vers la tête du lecteur (Pagé, 1985). C'est le modèle dit « ascendant » en lecture « bottom-up ». Dans ce modèle, la reconnaissance des mots précède la compréhension. À l'opposé, on retrouve la lecture comme un « jeu de devinettes » (Goodman, 1967). Le processus de lecture, toujours à sens unique, s'opère, dans ce cas-ci, de la tête du lecteur vers la page. C'est le modèle dit « descendant » de la lecture « top-down ». Dans ce modèle, la compréhension précède la reconnaissance des mots.

De nos jours, un troisième courant est de plus en plus adopté par les chercheurs : c'est le modèle interactif de la lecture (Sprenger-Charolles, 1986; Van Grunderbeeck, 1994; Ecalle et Magnan, 2010; Giasson, 2011). On parle ici d'une rencontre entre un lecteur et un texte. L'interaction est continue entre ce que sait le lecteur et ce que le texte lui apprend. Aux variables lecteur et texte s'ajoute la variable liée au contexte (Giasson, 2003). Cette dernière représente tout ce qui ne concerne pas les connaissances et les habiletés du lecteur, par exemple l'influence de l'enseignant ou des pairs, l'intention de lecture ou l'environnement physique et psychologique dans lequel se retrouve le lecteur.

Giasson (2003) identifie six processus reliés à l'acte de lire. La lecture est perçue comme un processus dynamique où le lecteur n'est pas passif devant les mots ; il fait des hypothèses et tente de les vérifier en lisant. La lecture est un processus de langage : les mots que nous employons à l'oral sont les mêmes que l'on retrouve à l'écrit. La lecture est un processus holistique qui forme un tout par lequel le lecteur doit inférer et faire appel à ses connaissances antérieures. La lecture passe également par un processus de construction de sens. Le lecteur construit le sens du texte,

c'est-à-dire qu'il doit créer des ponts entre ce qu'il sait déjà et ce que le texte lui apprend. Finalement, la lecture est un processus interactif où la compréhension variera en fonction de trois variables, soit le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 2003).

## 2.2. APPRENDRE À LIRE

Apprendre à lire est un apprentissage directement lié à la réussite scolaire car la lecture est nécessaire à toutes les disciplines scolaires. C'est au cours de leur première année que les élèves québécois commenceront à apprendre à lire, et ce, pour le reste de leur vie. L'apprentissage de la lecture comporte deux grandes composantes : la reconnaissance et l'identification de mots écrits et la compréhension de mots et de phrases à l'aide de processus (Giasson, 1990; Van Grunderbeeck, 1994; Ecalle et Magnan, 2010; St-Pierre *et al.*, 2010).

### 2.2.1. LA RECONNAISSANCE ET L'IDENTIFICATION DES MOTS

Afin de reconnaître et d'identifier les mots écrits, tous les auteurs reconnaissent l'importance de deux procédures : le décodage (assemblage) et la globalisation (adressage)<sup>1</sup> issus du modèle d'architecture fonctionnelle des sciences cognitives. Pour décoder, l'élève doit faire la correspondance entre les lettres de l'alphabet (graphèmes) et leurs sons (phonèmes). La globalisation est un processus qui fait appel au vocabulaire du lecteur. L'élève peut reconnaître rapidement un mot qu'il a déjà « photographié » ou globalisé et qui fait partie de son lexique. C'est ni plus ni moins que la représentation orthographique d'un mot. La reconnaissance et l'identification des mots s'enseignent par la connaissance des lettres de l'alphabet, par les stratégies de décodage et de globalisation et par l'utilisation du contexte de lecture.

### 2.2.2. LA COMPRÉHENSION

Comprendre signifie « prendre ensemble ». Nous définissons donc la compréhension de la façon suivante : saisir ou concevoir par l'esprit le sens ou la signification afin d'intégrer correctement l'information reçue.

Pour comprendre un texte, le lecteur doit identifier les mots et reconnaître leur signification. Il doit activer ses connaissances antérieures, faire des prédictions, des inférences et réparer les bris

---

<sup>1</sup> La voie d'assemblage est liée au traitement alphabétique. C'est l'utilisation du système de correspondance graphème-phonème qui permet de lire les mots réguliers et inconnus. La voie d'adressage liée au traitement orthographique permet de lire rapidement par une reconnaissance visuelle globale des mots irréguliers.

de compréhension, si nécessaire. La compréhension en lecture se développe en formulant des hypothèses, en anticipant le contenu du texte, en lisant par groupes de mots et en faisant un rappel de ce que l'on vient de lire (Giasson, 2003).

Plusieurs processus liés à la compréhension agissent simultanément lors de la lecture, Il s'agit des microprocessus qui nous permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase; c'est la reconnaissance des mots, la lecture par groupe de mots et l'identification de l'information importante dans une phrase. Les processus d'intégration, pour leur part, permettent de faire des liens entre les phrases en utilisant les mots de substitution et de liaison. Ces processus permettent aussi la formulation d'inférences, c'est-à-dire que le lecteur peut aller plus loin que ce qui est écrit dans le texte. Cunningham (cité dans Giasson, 1990, p. 62) donne l'exemple suivant : *Les Indiens se dirigeaient vers le soleil couchant*, inférence du lecteur : *Les Indiens se dirigeaient vers l'Ouest*. Les macroprocessus sont en lien avec la compréhension globale du texte. Ils sont liés à la reconnaissance des idées principales du texte, de sa structure et du résumé. Les processus d'élaboration amènent le lecteur à dépasser le texte, à formuler des prédictions et à réagir au texte. Finalement, les processus métacognitifs guident la compréhension. Le lecteur peut donc s'ajuster au texte et au contexte. L'activation de ces processus permet de réagir aux bris de compréhension et de lire (Irwin, 1991; Giasson, 2011).

### 2.3. LE LECTEUR DÉBUTANT COMPÉTENT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

On considère l'enfant qui fait son entrée en première année comme un apprenti lecteur. Il ne possède pas encore de connaissances précises sur le code alphabétique. Lorsqu'il commence à identifier des mots et qu'il comprend que la lecture est une recherche de sens, il passe du statut d'apprenti lecteur à celui de lecteur débutant. Il peut alors lire des phrases et en comprendre le sens. En première année du premier cycle, on s'attend à ce qu'un lecteur débutant soit autonome devant un texte conçu pour un jeune lecteur, qu'il reconnaisse de nombreux mots usuels et plusieurs mots simples, qu'il utilise moins les illustrations et plus les mots écrits et qu'il puisse raconter sa lecture. En deuxième année, le lecteur débutant développe davantage son habileté à comprendre ce qu'il lit, à s'autocorriger devant un bris de compréhension, à lire de plus en plus de mots, plus rapidement et avec aisance. Il possède des stratégies pour reconnaître les mots inconnus et il peut résumer ses lectures. Il passe donc au stade de lecteur en transition (Fountas et Pinnell, 1996; Taberski, 2000; Giasson, 2011).

Le lecteur qui répond aux exigences minimales de lecture au premier cycle du primaire est celui qui recourt à des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots et à des stratégies de gestion de la compréhension pour comprendre ce qu'il lit (microprocessus et processus métacognitifs). Il trouve dans le texte des informations explicites surtout pour réaliser des tâches simples et variées (microprocessus et processus d'intégration). Il raconte sommairement ce qu'il a lu et y réagit oralement (macroprocessus) (MELS, 2006). Au début de la première année, les lecteurs débutants compétents ne demandent qu'à apprendre à lire. Ils possèdent déjà un intérêt pour l'écrit et savent qu'ils doivent trouver un sens à ce qu'ils lisent. Ils sont actifs et ont le plus souvent une attitude positive face à la lecture (Giasson, 2011).

#### 2.4. LE LECTEUR DÉBUTANT EN DIFFICULTÉ AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

Le lecteur débutant en difficulté est très dépendant de l'adulte. Cet élève, qui demandera beaucoup de soutien de la part de l'enseignant et des parents, a tendance à ne lire que les mots qu'il connaît et à attendre que les autres lui lisent les mots qu'il ne connaît pas. Il s'engage peu dans ses apprentissages et a une conception de la lecture qui est très éloignée de ce qui est attendu en termes d'exigences à la fin de la première année du cycle. Il comprend mal les tâches de lecture, peut donner l'impression de lire mais ne regarde pas le texte et ne s'intéresse pas vraiment à l'écrit (Giasson, 2011).

Le MELS (2007) définit l'élève en difficulté de lecture au premier cycle comme celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place par l'enseignant ou les autres intervenants n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment. Ses apprentissages ne lui permettent pas d'atteindre les exigences minimales de réussite pour la compétence Lire des textes variés. Par conséquent, l'élève du premier cycle qui possède une compétence très peu développée en lecture est un élève qui reconnaît les mots courants et en décode d'autres sans nécessairement manifester une compréhension des textes proposés. Il repère avec de l'aide des éléments d'information ou invente des réponses plutôt que de relire le texte pour les trouver. L'élève parle des histoires lues en s'aidant exagérément des illustrations. Il réagit aux éléments accessibles à sa compréhension sans nécessairement fournir une explication. L'élève cesse de lire ou demande de l'aide lorsqu'un mot lui pose problème.

#### 2.4.1. LES PROFILS DE LECTEURS EN DIFFICULTÉ

Après plusieurs années de réflexion et d'expérimentation, Van Grunderbeeck (1994) a établi six profils de lecteurs en difficulté. Aux opposés, on retrouve le lecteur centré exclusivement sur le code et qui ne cherche pas de sens à sa lecture et le lecteur centré exclusivement sur le sens qui devine et ne s'appuie pas sur le code graphique. L'auteure a aussi identifié le lecteur qui ne fait pas de lien entre les mots et celui qui décode le début des mots et devine la fin sans recherche de sens. Également, il y a le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens sans faire interagir ceux-ci. Enfin, l'auteure identifie le lecteur qui combine le code avec une partie du contexte sans faire de vérification.

#### 2.4.2. EN RÉSUMÉ

Des recherches nous ont donc permis de définir l'élève en difficulté de lecture en première année du premier cycle du primaire (Van Grunderbeeck, 1994; St-Pierre et *al.*, 2010; Ecalle et Magnan, 2010). D'autres recherches permettent d'affirmer que le développement de la conscience de l'écrit chez l'apprenti lecteur est un indicateur de réussite dans l'apprentissage de la lecture (Brodeur *et al.*, 2003; Pierre, 2003; Doré, 2012). Nous pensons donc qu'un lien pourrait s'établir entre les difficultés de lecture chez les élèves de première année et le développement de la conscience de l'écrit. Nous aborderons maintenant les concepts liés à cette période du développement en lecture.

#### 2.5. HABILITÉS PRÉDICTIVES DES COMPÉTENCES EN LANGAGE ÉCRIT

Le langage écrit comprend la dimension compréhension qui est la lecture et la dimension expression qui est l'écriture. Depuis très longtemps, on pense que c'est possible de prévenir les difficultés en langage écrit (Stanger et Donohue, 1937, cités dans St-Pierre *et al.*, 2010). Plus récemment, des auteurs confirment que la prévention des difficultés de lecture est possible grâce au développement des habiletés liées à la conscience de l'écrit (Van Grunderbeeck, 1994; Pierre, 2003; Brodeur *et al.*, 2003; Sprenger-Charolles et Colé, 2006; Ecalle et Magnan, 2010; St-Pierre *et al.*, 2010; Giasson, 2011). Une méta-analyse effectuée par le National Early Literacy Panel (NELP) aux États-Unis conclut que les habiletés langagières et d'éveil à l'écrit s'avèrent prédictives du développement des compétences des jeunes en lecture et en écriture (2008).

## 2.6. LA CONSCIENCE DE L'ÉCRIT

Comme nous l'avons évoqué dans la problématique, la conscience de l'écrit est la période durant laquelle les jeunes enfants prennent contact avec l'écrit. Elle est plus ou moins développée chez les enfants qui commencent leur première année selon que leur milieu familial, social ou préscolaire les a stimulés en ce sens. La pertinence de développer la conscience de l'écrit pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture ayant été soulignée (St-Pierre et *al.*, 2010; Ecalle et Magnan, 2010; Doré, 2012), nous définirons maintenant tous ses aspects. Comme mentionné précédemment, de nombreux auteurs ont traité de la conscience de l'écrit en utilisant divers termes. Nous avons donc fait le choix de les regrouper sous certains aspects et d'adapter la terminologie tout en respectant la pensée développée par les auteurs.

### 2.6.1. LE RAPPEL DE RÉCIT ORAL

Le langage oral contribue à la construction de la pensée et influence l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2011). Parmi les composantes du langage oral, on retrouve la richesse du vocabulaire, la structure des phrases et la compréhension du récit oral. La compréhension n'est pas spécifique à la lecture en ce sens que la compréhension orale fait appel aux mêmes mécanismes que la compréhension en lecture. « Un déficit en compréhension orale au préscolaire peut mener à des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (Doré, 2012 p. 59). Le rappel de récit consiste à redire dans ses mots un texte qui a été lu ou entendu avec cohérence, complétude et compréhensibilité. « Comprendre un récit signifie reconnaître les personnages, leurs qualifications, leurs fonctions, les actions, la chronologie... » (Dernis et Evrard, 2013, p. 16). Chez les enfants, la compréhension des récits qu'on leur lit permet de prédire la compréhension future en lecture ( Kendeou, van den Broek, White et Lynch, 2009), et une des composantes très importante de la compréhension en lecture est de construire des liens de causalité entre les divers événements d'un récit (Trabasso et Magliano, 1996 ; Trabasso et Stein, 1997 et van den Broek, 1990a, 1990b, cités dans Makdissi et Boisclair, 2004).

### 2.6.2. LA CLARTÉ COGNITIVE

On reconnaît un lecteur en difficulté par son manque de clarté cognitive, ce dernier ne sait pas pourquoi il lit ou à quoi sert la lecture (Van Grunderbeek, 1994). Il semble que la caractéristique fondamentale de la difficulté à apprendre à lire soit la confusion cognitive (Vernon, 1957, cité

dans Van Grunderbeeck, 1994). Les lecteurs éprouvant des difficultés n'ont pas une conscience claire de ce qu'est l'écrit, c'est-à-dire de ses fonctions et de sa constitution. Ces lecteurs ne saisissent pas le lien existant entre le langage oral et le langage écrit (Downing et Fijalkow, 1984). Quatre éléments définissent la clarté cognitive. Un élève qui possède une bonne clarté cognitive connaît les **fonctions de l'écrit**. Il sait qu'un livre raconte une histoire et qu'un livre de recettes lui permettra de cuisiner. Il connaît les différents usages de la lecture (affiches, journaux, revues) et il sait que la lecture est une recherche de sens. Également, cet élève est familier avec le **langage technique de la lecture/écriture**. Il a une conscience de la phrase, du mot et de la lettre. La connaissance des **conventions de la langue écrite** permettra à l'élève de savoir manipuler un livre, de connaître le rôle de l'auteur et de maîtriser le mode de lecture gauche-droite et le retour à gauche pour la ligne suivante. Clay (2003) précise qu'à partir de ses observations, elle a identifié trois catégories d'enfants qui présentent des difficultés au début de leur apprentissage de la lecture en lien avec l'apprentissage du mouvement directionnel. La première catégorie regroupe les enfants qui démontrent un faible niveau de coordination motrice, la deuxième catégorie comprend les enfants qui sont impulsifs et qui agissent avant de réfléchir et, enfin, dans la troisième catégorie, on retrouve les enfants qui n'aiment pas faire des essais parce qu'ils risquent de faire des erreurs. Finalement, un élève qui maîtrise bien les **relations entre l'oral et l'écrit** saura que tous les mots lus sont écrits, qu'ils sont séparés par des espaces, que les mots courts ou longs à l'oral le sont aussi à l'écrit. Les mots sont lus dans l'ordre de leur présentation visuelle (Giasson 2011).

### 2.6.3. LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

À la base, la conscience phonologique est une habileté qui permet de représenter la langue orale comme une séquence d'unités telles que la phrase, le mot, la syllabe et la rime (Pierre, 2003; Brodeur *et al.*, 2003). À un niveau supérieur, « la conscience phonologique est la compréhension ou la conscience que la parole est faite de sons distincts » (Gagné, 1995). Ces sons, appelés phonèmes, représentent la plus petite unité sonore d'un mot. La conscience phonologique est une capacité métalinguistique, c'est-à-dire l'habileté qui permet d'analyser et de manipuler à l'oral les 36 phonèmes qui composent la langue française en fusionnant ou en segmentant les syllabes et les phonèmes des mots. Elle permet de reconnaître un son parmi les autres sons d'un mot. C'est

une habileté assez complexe puisque lorsque nous parlons, les sons se fusionnent et se suivent sans pauses identifiables.

Nous savons que le développement de la conscience phonologique est une habileté très importante à développer chez les élèves avant de commencer l'apprentissage de la lecture. St-Pierre et ses collaborateurs (2010, p. 54) écrivent : « Le traitement phonologique et la conscience phonologique sont largement reconnus comme étant des habiletés centrales dans le développement de l'identification des mots et de l'orthographe ». L'entraînement à la conscience phonologique devrait être fait au préscolaire ou dès le début de la première année (MELS, 2005). Tous les enfants ne développent pas spontanément leur conscience phonologique ; certains auront besoin d'un entraînement spécifique (Lundberg, Olofsson et Wall, 1980).

#### 2.6.4. LA CONNAISSANCE DES LETTRES

Les études montrent que la connaissance du nom des lettres de l'alphabet est d'une importance capitale dans l'apprentissage de la lecture (Foulin, 2007; Bonnefoy et Rey, 2008; Ecalle et Magnan, 2010 ; Briquet-Duhazé ,2015). « (...) lorsqu'on les mesure en maternelle, les connaissances alphabétiques prédisent de façon consistante et sans équivoque le succès avec lequel les enfants apprendront à lire en première année » (Sénéchal, 2006 p. 1). C'est souvent par l'apprentissage de la chaîne alphabétique que l'on familiarise les enfants avec la connaissance des lettres. Il faut, par contre, porter une attention particulière au fait que les lettres doivent être reconnues grâce à leurs caractéristiques individuelles et pas uniquement par la place qu'elles occupent dans l'alphabet. Cormier (2006) a défini cinq manifestations des connaissances alphabétiques : 1) la chanson de l'alphabet ; 2) l'identification des lettres majuscules ; 3) l'identification des lettres minuscules ; 4) l'écriture des lettres majuscules et 5) l'écriture des lettres minuscules. La tâche la plus facile est la récitation de la comptine de l'alphabet ; ensuite, vient l'identification des lettres suivie par l'écriture. (Cormier, 2006). « Les lettres contiennent deux types d'information. L'information la plus familière est celle du nom des lettres. L'autre information est celle sur le son que fait la lettre lorsqu'elle est incluse dans un mot » (Cormier, 2006 p. 7). Même si ces deux types de connaissance sont intimement liés, celle du nom précède celle du son de la lettre. (McBride-Chang, 1999, cité dans Cormier, 2006).



### 2.6.5. LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

Lorsque la conscience phonologique et la connaissance des lettres ont commencé à s'établir chez l'apprenti lecteur, ce dernier devrait pouvoir découvrir le principe alphabétique. Il pourra alors mettre en relation ses connaissances des lettres avec la structure sonore du langage : c'est la correspondance entre les graphèmes (lettres) et les phonèmes (sons) (Foulin et Pacton, 2006 ; St-Pierre *et al.*, 2010). Comme il pourra reconnaître une lettre et produire le son de cette lettre, il pourra aussi, s'il veut écrire, calligraphier les lettres qui correspondent aux phonèmes qu'il prononce. Trois conditions sont nécessaires pour faire la découverte du principe alphabétique : 1) l'enfant doit avoir appris que les mots sont composés de phonèmes, 2) il doit avoir une connaissance des lettres de l'alphabet et 3) il faut qu'un adulte ou qu'un autre lecteur ait attiré son attention sur le principe alphabétique (Giasson, 2011). Précisons qu'il n'est pas nécessaire que l'enfant maîtrise le nom de toutes les lettres de l'alphabet et qu'il ait atteint un niveau supérieur en conscience phonologique pour faire la découverte du principe alphabétique. « Les enfants doivent connaître au moins quelques lettres pour pouvoir associer les phonèmes à leur correspondant écrit. Il n'est pas nécessaire qu'ils connaissent toutes les lettres pour arriver à découvrir le principe alphabétique. Par ailleurs, un enfant peut connaître toutes les lettres sans avoir compris le principe alphabétique » (Giasson, 2011, p. 99). C'est aussi lors de la découverte du principe alphabétique que l'enfant apprendra que c'est le scripteur qui met le message dans le texte et non le lecteur. « Puisque notre système d'écriture est alphabétique, l'élève doit, pour apprendre à lire, comprendre le principe alphabétique, c'est-à-dire que les lettres d'un mot écrit représentent les sons de ce même mot à l'oral » (Saint-Laurent et Giasson, 2007, p. 2).

D'après les recherches publiées au cours des vingt dernières années, retenons qu'avant d'entreprendre l'apprentissage formel de la lecture, les aspects de la conscience de l'écrit doivent tous être développés chez l'enfant. Plusieurs auteurs affirment que certains aspects, en particulier la conscience phonologique, peuvent être développés grâce à un entraînement spécifique (Leconte, 1991; Gagné, 1995; MELS, 2005). C'est donc le questionnement suivant qui a suscité notre intérêt pour notre recherche. Chez les lecteurs débutants éprouvant des difficultés de lecture, est-ce que tous les aspects de la conscience de l'écrit sont bien développés? Y a-t-il des points communs entre les lecteurs n'ayant pas développé la conscience de l'écrit?

## 2.7. NOS OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les concepts liés à notre question de recherche ayant été identifiés, nous énonçons maintenant nos objectifs de recherche comme suit : 1) décrire les comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit susceptibles d'expliquer certaines difficultés sur le plan cognitif des lecteurs débutants en première année du premier cycle du primaire ; 2) identifier les profils types de ces lecteurs et formuler ensuite des pistes d'intervention visant à remédier éventuellement, sur le plan cognitif, à la situation de ces lecteurs débutants en difficulté. À ce moment-ci, nous désirons rappeler au lecteur que notre recherche ne vise pas à évaluer nos sujets en regard des attentes en lecture du programme de formation. Nous désirons observer les comportements d'élèves de première année en difficulté de lecture en lien avec les aspects de la conscience de l'écrit préalables à l'apprentissage de la lecture

---

## CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE

---

La section qui suit rappelle la question et les objectifs de recherche et présente le type de recherche que nous réalisons. Nous précisons ensuite la méthodologie utilisée afin de mener à terme notre projet par la description et la justification de notre stratégie d'observation. Par la suite, nous définissons le choix de notre échantillon et nous décrivons notre instrument de collecte des données. Dans ce chapitre, le lecteur pourra également découvrir le déroulement de l'intervention ainsi que les limites et les biais de cette recherche. Les considérations d'ordre éthique seront également formulées.

La problématique de notre recherche fait état des conséquences engendrées par les difficultés de lecture chez les élèves de la première année du premier cycle du primaire. Nous avons effectué la recension des recherches au sujet de ces difficultés et nous avons retenu l'importance du rôle de la période de la conscience de l'écrit chez l'enfant. Les recherches évoquées dans la problématique montrent que le bon développement de la conscience de l'écrit chez le pré-lecteur au préscolaire est annonciateur d'un bon apprentissage de la lecture. Nous avons donc supposé que les élèves qui éprouvent des difficultés de lecture au premier cycle n'ont pas bien développé certains aspects de leur conscience de l'écrit. Notre question de recherche s'énonce comme suit : quels sont les comportements caractéristiques de la période de la conscience de l'écrit susceptibles d'expliquer sur le plan cognitif les difficultés des lecteurs débutants? Afin de répondre à nos deux objectifs de recherche soit de décrire les comportements des lecteurs débutants en difficulté et d'identifier les profils types de ces lecteurs et de formuler des pistes d'intervention en lien avec ces profils types, nous avons appliqué la méthodologie suivante.

### 3.1. LE TYPE DE RECHERCHE

Considérant notre question et nos objectifs de recherche qui nous permettront de décrire des comportements, nous inscrivons notre recherche dans la catégorie des recherches descriptives. Ce type de recherche permet de décrire des faits, des événements ou des comportements en vue de comprendre et d'expliquer des données de la réalité éducative (Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure et Ropé, 1989; Dessus, 2002; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Parce que de façon qualitative, nous dresserons le portrait des élèves de première année en difficulté de lecture en lien avec leur conscience de l'écrit et que nous avons comme objectif d'identifier des profils types chez ces lecteurs afin de proposer des pistes d'intervention, notre recherche est à caractère interprétatif. En effet, notre démarche poursuit des visées pragmatiques et utilitaires (Pelletier et Demers, 1994; Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). D'ailleurs, selon Fortin (2010 p. 10) : « En qualitatif, le chercheur utilise la description dans un contexte interprétatif ».

### 3.2. STRATÉGIE D'OBSERVATION : L'ENQUÊTE DESCRIPTIVE

Nous avons identifié l'enquête descriptive comme stratégie d'observation afin de pouvoir dresser le portrait général et précis de vingt élèves en difficulté de lecture en première année (Fortin, 2010; Dessus, 2002 ; Gagné *et al.*, 1989). L'enquête permet de recueillir des données à l'aide d'outils d'observation afin de dégager une synthèse des caractéristiques qui définissent la population étudiée (Gagné *et al.*, 1989; Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Pour cette recherche, l'enquête par observation se distingue du sondage parce qu'elle cible la vérification d'une hypothèse théorique (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Cette stratégie d'observation nous permettra de répondre à notre question de recherche puisqu'elle permet la description et qu'elle peut tenter une certaine explication des liens entre le développement de la conscience de l'écrit et les difficultés de lecture (Quivy et Van Campenhoudt, 2006).

### 3.3. POPULATION CIBLE ET CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

Nous avons choisi un échantillonnage non probabiliste par choix raisonné (Massé, 1992 ; Fortin, 2010) parce que nos sujets ont été choisis en fonction de caractéristiques spécifiques. Vingt-quatre lecteurs débutants de première année, 17 garçons et 7 filles, qui éprouvent des difficultés en apprentissage de la lecture à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda ont participé à la recherche. Nous nous sommes intéressée aux élèves de première année puisque, selon Clay (2003), l'identification des élèves en difficulté de lecture s'avère naturellement très importante, mais elle doit se faire au plus tard un an après l'arrivée de l'enfant dans un programme d'enseignement formel. Nous avons recruté vingt-quatre élèves répartis dans cinq écoles de la commission scolaire. Ces lecteurs en difficulté fréquentent une classe de première année et ont été identifiés par leur enseignante et l'enseignante en adaptation scolaire de leur école. Les élèves choisis répondaient aussi au critère suivant : le problème en lecture de ces élèves doit être relié à

une difficulté et non à un trouble spécifique d'apprentissage si celui-ci est connu, car nous sommes consciente qu'en première année, les enfants ayant un trouble spécifique d'apprentissage n'ont pas tous reçu un diagnostic. Enfin, les lecteurs choisis devaient répondre au profil du lecteur débutant en difficulté, (tableau 1), tel que décrit dans notre cadre conceptuel.

Tableau 1 : Profil du lecteur débutant en difficulté

Choix de l'échantillon	
Élève dont les difficultés en lecture se traduisent par une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :	
Dépendant de l'adulte, cesse de lire ou demande de l'aide lorsqu'un mot lui pose problème. (Van Grunderbeeck, 1994; Giasson, 2011; MELS, 2007)	
Éprouve de la difficulté à faire le rappel oral des histoires qu'il lit ou qu'on lui lit et s'aide exagérément des illustrations. (MELS, 2007; Giasson, 2011; Doré, 2012)	
S'engage peu dans ses apprentissages en lecture. (Van Grunderbeeck, 1994; Giasson, 2011)	
Ne réussit pas les tâches de lecture de 1 <sup>re</sup> année.	
Ne suit pas le même rythme que les autres élèves dans la classe. (Giasson, 2004)	
Surutilise une stratégie de lecture au détriment d'une autre. (Van Grunderbeeck, 1994)	
Éprouve de la difficulté à décoder. (Van Grunderbeeck, 1994)	
Éprouve de la difficulté à globaliser. (Van Grunderbeeck, 1994)	
Manque de fluidité. (Van Grunderbeeck, 1994)	

Nous avons retiré quatre sujets pour la description et l'analyse des résultats. Nous n'avons pas tenu compte des résultats obtenus pour les deux élèves avec qui nous avons fait la validation de notre grille d'observation. Un troisième sujet a été retiré parce qu'il n'était pas disponible lors de la deuxième rencontre et, finalement, nous n'avons pas tenu compte des résultats d'un quatrième sujet qui était dans l'incapacité de réaliser les tâches demandées.

### 3.4. L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES : L'OUTIL D'OBSERVATION

En lecture et en écriture, l'observation au moyen de fiches ou de grilles est beaucoup plus pertinente et naturelle que l'utilisation de tests ou d'intuitions relevant d'informations informelles (Clay, 2003; Goupil, 2007). « Par ailleurs, ces observations peuvent fournir aux chercheurs des données qu'ils seront en mesure d'analyser » (Clay, 2003 p. XI).

C'est par l'observation sélective que nous avons recueilli nos données. Ce type d'observation se doit d'être très structuré, et la grille d'observation utilisée comprend habituellement des catégories plus ou moins exhaustives qui englobent le sujet à l'étude (Massé, 1992). Notre outil vise à mesurer le niveau de développement de cinq aspects de la conscience de l'écrit chez l'enfant tels que définis dans notre cadre conceptuel : la compréhension du récit oral, la clarté cognitive, la conscience phonologique, la connaissance des lettres et la découverte du principe alphabétique. Nous avons conçu cet outil en nous inspirant largement des modèles proposés par Giasson (2011) pour les élèves du préscolaire, de Van Grunderbeeck (1994) et de Clay (2003) pour les élèves en difficulté de lecture. (Outil d'observation : ANNEXE A)

Giasson (2011) conclut son chapitre sur l'évaluation de l'émergence de la lecture et de l'écriture en spécifiant que « [l']évaluation du lecteur en émergence peut être faite au moyen de l'observation en classe, mais des épreuves plus structurées serviront à préciser les informations lorsque nécessaire. On ne s'attend pas à ce que les enfants de la maternelle réussissent parfaitement toutes les épreuves, car ils poursuivront leur apprentissage en 1<sup>re</sup> année ». (Giasson, 2011, P. 117). Nos sujets sont en première année et nous les avons observés au mois d'avril et mai. On suppose donc qu'ils ont poursuivi leur apprentissage en conscience de l'écrit. À cet égard, nos grilles d'observation comprennent trois niveaux d'analyse et le niveau 3 est considéré comme le niveau attendu. Le niveau 2 représente un niveau inférieur au niveau attendu et le niveau 1 est considéré comme étant très inférieur au niveau attendu.

#### 3.4.1. L'OBSERVATION DU RAPPEL DU RÉCIT ORAL

Le rappel de récit consiste à demander à un élève de raconter l'histoire qu'il a lue ou entendue dans ses propres mots. C'est une stratégie directement liée à la compréhension du texte, même chez des élèves en difficulté (Lavigne, Giasson et Saint-Laurent, 2007). Le rappel de récit est abondamment utilisé en recherche comme outil d'évaluation en compréhension de la lecture

(Gibson, Gold et Sgouros, 2003; Paris et Paris, 2003). Après avoir comparé trois méthodes de cotation du rappel de récit, Lavigne, et ses collaboratrices (2007) précisent que la mesure qualitative est la méthode qui prédit le mieux les résultats à une épreuve de compréhension de la lecture.

## DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Afin d'évaluer chaque sujet sur sa capacité à effectuer un rappel de récit à l'oral, nous lui avons lu l'histoire qui a pour titre *Lola* de Olivier Dunrea, publiée par les éditions Kaléidoscope, en lui montrant les images. Voici le texte :

*Voici Lola. Lola est une oie. Une petite oie jaune qui porte des bottes rouge vif. Tous les jours. Elle les porte quand elle mange. Elle les porte quand elle dort. Elle les porte quand elle se déplace. Elle les porte quand elle se cache. Par-dessus tout, Lola aime porter ses bottes rouge vif pour marcher. Tous les jours. Pour reculer. Pour avancer. Pour grimper. Pour descendre. Pour aller sous la pluie. Pour aller dans la neige. Lola adore porter ses bottes rouge vif! Tous les jours. Un matin, Lola ne trouve plus ses bottes rouge vif. Elle les cherche partout. Sous le lit. Derrière le mur. Dans la grange. Sous les poules. Lola cherche ses bottes rouge vif partout, partout. Elles ont disparu. Lola est désespérée. Soudain, elle les voit... Elles marchent. À d'autres pattes que les siennes! « Super, les bottes! » s'exclame Olga. Lola sourit. Lola est une oie. Une petite oie jaune qui adore porter ses bottes rouge vif. Tous les jours. Enfin, presque. (Sur l'image, on voit deux oies qui portent une botte chacune.)*

Avant de faire la lecture de l'histoire à l'élève, nous l'avons informé que nous allions lui demander de faire un rappel de l'histoire à la fin de la lecture. Nous avons noté toutes les paroles du sujet lors du rappel de l'histoire qui s'est fait à livre fermé. Pour effectuer le traitement des données ainsi obtenues, nous avons utilisé l'échelle de cotation qualitative pour le rappel de texte proposée par Lavigne, Giasson et Saint-Laurent (2007) et inspirée par Taylor, Pearson, Clark et Walpole (1999). Cette échelle tient compte de trois critères : la **cohérence** (séquence logique et chronologique de l'histoire), la **complétude** (présence de tous les éléments importants de l'histoire) et la **compréhensibilité** (présence de liens de causalité entre les événements de l'histoire) (Lavigne, *et al.*, 2007). Cette échelle contient 5 niveaux de cotation. Comme nos autres grilles d'observation contiennent 3 niveaux de cotation, nous avons synthétisé l'échelle de cotation proposée plus haut afin d'uniformiser le traitement, la description et la discussion des données. Le tableau 2 présente l'échelle de cotation synthétisée pour l'histoire de Lola.



Tableau 2 : Échelle de cotation synthèse et qualitative pour l'évaluation du rappel de récit en regard de la cohérence, de la complétude et de la compréhensibilité

Échelle de cotation qualitative pour l'évaluation du rappel de récit en regard de la cohérence, de la complétude et de la compréhensibilité <i>Lola</i> , de Olivier Dunrea, publiée par les éditions Kaléidoscope			
	<b>cohérence</b>	<b>complétude</b>	<b>compréhensibilité</b> présence de liens de causalité entre les événements
<b>Niveau 3</b> Niveau attendu	La séquence est rapportée en ordre chronologique (début-milieu-fin)	Le rappel contient la majorité des idées importantes : -les 2 personnages sont nommés -Lola porte ses bottes tous les jours -pour manger, se promener, avancer, reculer, sous la pluie, sous la neige... -elle ne trouve plus ses bottes -elle les cherche sous le lit, sous les poules... -elle les trouve -c'est Olga qui les porte -elles portent chacune une botte	L'élève fait des généralisations qui vont au-delà du texte; il ajoute des éléments pertinents au texte  Ex. : Elle est gentille, elle partage ses bottes. -Moi aussi, j'aurais de la peine si je perdais mes bottes. -Elle n'est pas vraiment cachée, on voit ses bottes qui dépassent de l'arbre.  Présence d'au moins 2 liens de causalité
<b>Niveau 2</b> Niveau inférieur au niveau attendu	La séquence est rapportée en ordre chronologique mais il manque une partie (début-milieu-fin)	Il manque quelques idées importantes : -un des 2 personnages est nommé -Lola porte ses bottes tous les jours -un jour elle les perd -elle les cherche -elle les trouve -quelqu'un les portait -elles portent chacune une botte	Présence d'un lien de causalité
<b>Niveau 1</b> Niveau très inférieur au niveau attendu	La séquence n'est pas logique	Il manque beaucoup d'informations Il y en a moins qu'au niveau 2 Les personnages ne sont pas nommés Présence d'informations erronées	Aucun lien de causalité

Afin de déterminer le niveau de chaque sujet pour le rappel de récit, nous avons rapporté ses paroles dans l'échelle de cotation et nous avons sélectionné le niveau qui comportait le plus d'indices. Par exemple, si l'élève présentait plusieurs comportements situés dans le niveau 2 et que nous avons noté qu'un seul comportement du niveau 1, nous l'avons situé globalement dans le niveau 2. En raison du caractère interprétatif de cet aspect, nous avons demandé à un tiers de traiter les données et l'accord interjuge qui a été effectué est de 95 %.

### 3.4.2. L'OBSERVATION DU DÉVELOPPEMENT DE LA CLARTÉ COGNITIVE

Nous avons cité plus tôt plusieurs auteurs qui affirmaient qu'on reconnaît un lecteur en difficulté par son manque de clarté cognitive et que la caractéristique fondamentale de la difficulté à apprendre à lire semble être la confusion cognitive (Downing et Fijalkow, 1984; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1993 ; Van Grunderbeeck, 1994). Afin d'obtenir une observation très précise en clarté cognitive, nous avons consulté les travaux de six auteurs en lien avec la clarté cognitive et nous avons identifié les composantes de cet aspect proposées par les auteurs. Le tableau 3 présente les six auteurs choisis et nous indique les composantes de la clarté cognitive identifiées par ces auteurs.

Tableau 3 : Composantes de la clarté cognitive proposées par six auteurs

	Buts/fonctions de la langue écrite	Orientation de la lecture gauche-droite	Retour à la ligne	Relation oral/écrit	Place du mot dans la phrase	Mots courts/longs	Reconnaître un mot	Reconnaître une lettre	Reconnaître les signes de ponctuation
Pierre et Lachance (1985)	●	●	●				●	●	●
Van Grunderbeeck (1994)	●	●	●	●			●	●	●
Gaudreau (2005)	●	●		●	●	●	●		●
Ecalte et Magnan (2010)	●	●	●	●			●	●	●
Clay (2003)		●	●	●			●	●	●
Giasson (2011)	●	●	●	●	●	●	●	●	●

En étudiant les grilles d'observation proposées par ces auteurs, nous avons conçu notre outil d'observation pour la clarté cognitive en regroupant certains éléments afin de pouvoir observer

cet aspect en 4 composantes 1) les fonctions de la langue écrite, 2) le mode de lecture gauche-droite, 3) la terminologie de la langue écrite et 4) la relation entre l'oral et l'écrit.

Bien que seulement deux auteurs (Gaudreau, 2005 ; Giasson, 2011) aient ciblé la place du mot dans la phrase et le concept des mots courts et longs, nous avons tenu à insérer ces éléments dans notre grille d'observation sous la composante de la relation entre l'oral et l'écrit puisque ces composantes ont un lien direct avec l'aspect de la conscience phonologique que nous vérifierons ultérieurement (Gaudreau, 2005 ; Ray et Sabater ; 2007 ; Desrochers, Kirby, Thompson et Fréchette, 2009 ; Giasson, 2011).

#### 3.4.2.1. LES FONCTIONS DE LA LANGUE ÉCRITE

La conception que les enfants se font de la lecture à la maternelle est un indice de prédiction de la réussite en lecture à la fin de la première année (National Early Literacy Panel, 2008). Un bon lecteur sait pourquoi il lit et il connaît les différentes fonctions de la lecture et de l'écriture.

#### DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Nous avons posé aux élèves les questions suivantes : Veux-tu devenir un bon lecteur? Est-ce que c'est bien d'apprendre à lire ? Qu'est-ce que tu penses que tu pourras faire quand tu sauras bien lire et écrire? Quand a-t-on besoin de lire? Est-ce que lire et écrire servent à autre chose? Ces questions sont proposées par plusieurs auteurs dont Chauveau et Rogovas-Chauveau, (1993), Van Grunderbeeck, (1994) et Giasson, (2003). Nous avons noté les réponses des élèves et les avons placées dans la grille d'analyse de la compréhension des fonctions de l'écrit proposée par Giasson (2011). Le niveau 1 qui est très inférieur au niveau attendu nous indique que l'élève ne donne pas de preuves d'une conception des fonctions de l'écrit. Il n'arrive pas à nommer quelques fonctions, il donne des réponses comme : *Je ne sais pas. Regarder les images. Dans la journée.* Le niveau 2 qui est inférieur au niveau attendu nous indique que l'élève a une vue limitée des fonctions de l'écrit. Il donne des réponses comme : *C'est pour apprendre à l'école. Lire des livres. Pour les devoirs. C'est pour écrire notre nom.* Finalement, le niveau 3 est le niveau attendu avant de commencer l'apprentissage formel de la lecture. À ce niveau, l'élève montre des preuves de compréhension des fonctions de la lecture et il peut donner des exemples variés comme : *Lire le journal. Écrire une lettre à quelqu'un. S'informer.* Comme Giasson indique des exemples « variés » pour le niveau 3 et qu'elle n'indique pas de nombre, nous avons

jugé qu'un minimum de 3 exemples pouvait être considéré comme « variés » pour traiter nos données.

Comme pour le rappel de récit, nous avons rapporté les réponses des élèves dans une grille (tableau 4) afin de sélectionner le niveau qui comportait le plus d'indices pour chaque élève. Si l'élève donnait des exemples de niveau 1 mais qu'il donnait aussi trois exemples ou plus du niveau 3, nous l'avons situé dans le niveau 3. Si l'élève donnait des exemples du niveau 2 et un nombre insuffisant du niveau 3, nous l'avons situé dans le niveau 2.

Tableau 4 : Grille d'observation pour les fonctions de la langue écrite

Grille d'observation pour les fonctions de la langue écrite		
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Pas de preuve d'une conception des fonctions de l'écrit. L'enfant n'arrive pas à nommer quelques fonctions de l'écrit.	Vue limitée des fonctions de l'écrit. L'enfant donne des réponses comme : « C'est pour apprendre à l'école ». « C'est pour écrire notre nom ».	Preuves de compréhension des fonctions de la lecture. L'enfant donne des exemples de fonctions variées (3) comme : lire le journal, écrire une lettre à quelqu'un, s'informer ou faire une recette.

#### 3.4.2.2. LE MODE DE LECTURE GAUCHE-DROITE

« Il est nécessaire de vérifier le comportement du lecteur sur le plan visuel. » (Clay, 2003). Dans notre langue française, la lecture s'effectue de gauche à droite et de haut en bas. Il est aussi important de noter que le retour doit se faire à gauche lorsqu'on change de ligne. Pour Giasson (2003), ce mouvement n'est pas naturel. Bien que chez les enfants du préscolaire la lecture de gauche à droite ne soit pas encore systématisée, le mouvement gauche-droite est plus facilement acquis que le retour à la ligne (Giasson, 2003).

#### DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Nous avons présenté un livre à l'enfant et nous lui avons lu le titre. Par la suite, nous lui avons demandé de nous indiquer à quel endroit nous devrions commencer à lire l'histoire. À la fin de la première ligne, nous lui avons demandé de nous indiquer où il fallait continuer à lire et dans quelle direction. Nous avons posé les mêmes questions à la fin de la première page. Nous avons indiqué dans notre grille (tableau 5) si oui ou non l'enfant a démontré les comportements attendus.

Tableau 5 : Grille d'observation pour le mode de lecture gauche-droite

Niveau 1	L'enfant démontre 1 ou aucun des comportements mentionnés.
Niveau 2	L'enfant démontre 2 des comportements mentionnés.
Niveau 3	L'enfant démontre les 3 comportements mentionnés.

### 3.4.2.3. LA TERMINOLOGIE DE LA LANGUE ÉCRITE

Dans notre recherche, la terminologie de la langue écrite regroupe les composantes suivantes : les lettres minuscules et majuscules, le mot, le point final, le point d'interrogation et le point d'exclamation. Le nom et le bruit des lettres font partie d'un autre aspect : la connaissance des lettres de l'alphabet qui sera traité plus loin dans ce rapport.

#### DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Nous avons présenté un texte à l'enfant (ANNEXE A) et en lui donnant un crayon de la couleur demandée, nous lui avons donné les consignes suivantes : (en rouge) entoure une lettre, (en noir) entoure un mot, (en orange) entoure une lettre minuscule, (en violet) entoure une lettre majuscule, (en gris) entoure un point, (en rose) entoure un point d'interrogation, (en turquoise) entoure un point d'exclamation. En tout, six consignes ont été données. Il est à noter que nous avons vérifié que les sujets connaissaient bien toutes ces couleurs. Nous présentons au tableau 6, la grille d'observation que nous avons utilisée pour situer les sujets dans un niveau.

Tableau 6 : Grille d'observation des comportements pour la terminologie de la langue écrite

Comportements observables pour la terminologie de la langue	
Niveau 1	Le sujet a démontré qu'il n'avait aucune maîtrise des concepts énumérés au niveau 2 ou qu'il en maîtrisait très peu.
Niveau 2	En répondant aux consignes, le sujet a démontré qu'il connaissait la plupart des concepts suivants : mot, lettre, lettre majuscule, lettre minuscule. Il peut avoir identifié des signes de ponctuation comme des lettres.
Niveau 3	En répondant aux consignes, le sujet a démontré qu'il connaissait les concepts suivants : mot, lettre, lettre majuscule, lettre minuscule et il sait que les signes de ponctuation ne sont pas des lettres.

#### 3.4.2.4. LA RELATION ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

Le but de l'observation des comportements pour la relation entre l'oral et l'écrit est de vérifier si les sujets comprennent bien que les mots que nous lisons sont les mots qui sont écrits (Giasson, 2011).

#### DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Nous avons observé la compréhension de la relation entre l'oral et l'écrit à partir de trois activités. Premièrement, nous avons fait mémoriser à chaque sujet la courte comptine : *Un petit chat gris* (ANNEXE A). Après lui avoir présenté le texte, nous lui avons fait une démonstration (deux premières lignes) de la façon de pointer chaque mot en récitant la comptine. Ensuite, nous avons demandé au sujet de réciter la comptine apprise en suivant les mots avec son doigt. Deuxièmement, nous avons écrit la phrase suivante sur une bande de papier devant l'enfant. « Martin joue au ballon avec sa cousine. » (Giasson, 2011). Nous avons répété la phrase et demandé à l'enfant de le faire aussi. Nous avons demandé au sujet de nous pointer le mot « Martin » « ballon » « cousine » et « joue ». Finalement, afin de vérifier si l'enfant avait une bonne compréhension qu'un mot long à l'oral (qui contient plusieurs syllabes) correspond à un mot long à l'écrit (qui contient plusieurs lettres), nous lui avons proposé des paires de mots. Chaque paire contenait un mot long et un mot court : par exemple, rat/ratatouille. Nous avons mis une paire de mots sur la table et nous les avons lus à l'enfant en lui disant : « *Sur la table, il y a le mot rat et le mot ratatouille.* Nous avons répété dans l'ordre inverse. « *Sur la table, il y a le mot*

*ratatouille et le mot rat*”. “*Montre-moi le mot ratatouille.*” Nous avons emprunté ces trois activités à Giasson (2011), seuls les choix de la comptine et des mots diffèrent. Après avoir observé les comportements des sujets durant ces trois activités, nous avons transféré les données dans la grille d’observation présentée au tableau 7.

Tableau 7 : Grille d’observation pour la relation entre l’oral et l’écrit

	Comptine	La place du mot dans la phrase	Mots courts/mots longs
Niveau 1	L’enfant qui n’a pas acquis cette habileté glisse le doigt sur la page sans pointer de mots ou pointe toujours le premier mot.	L’enfant pointe des mots au hasard. Il ne comprend pas que le premier mot dit est aussi le mot écrit.	L’enfant obtient 0 ou 1 bonne réponse.
Niveau 2	L’enfant qui commence à acquérir cette habileté pointe les mots en disant les syllabes ou pointe les mots de gauche à droite mais au hasard en récitant la comptine.	L’enfant tente de faire correspondre la phrase orale et la phrase écrite mais ses réussites ne sont pas constantes.	L’enfant obtient 2 ou 3 bonnes réponses.
Niveau 3	L’enfant qui comprend bien que chaque mot de la phrase orale correspond à un mot de la phrase écrite pointe les mots et s’auto-corrige en cas d’erreur.	L’enfant indique correctement le premier mot, le dernier mot et un mot situé au milieu.	L’enfant obtient 4 ou 5 bonnes réponses.

### 3.4.3. L'OBSERVATION DU DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

La partie de notre grille d'observation qui concerne la conscience phonologique a été conçue sous la supervision de monsieur Raymond Hébert, orthophoniste et professeur retraité à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Les auteurs consultés au sujet de la conscience phonologique s'entendent sur la nécessité d'évaluer le développement de la conscience phonologique en quatre points : (1) la conscience des mots dans la phrase, (2) la conscience des rimes, (3) la conscience syllabique et (4) la conscience phonémique (Gagné, 1995; MÉLS, 2005; Desrochers *et al.*, 2009; Ecalle et Magnan, 2010; St-Pierre *et al.*, 2010).

La conscience phonologique est un aspect très important de la conscience de l'écrit puisqu'elle est considérée comme un préalable à l'apprentissage de la lecture. Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre conceptuel, la conscience phonologique est une habileté qui permet de représenter la langue orale comme une séquence d'unités telles que la phrase, le mot, la syllabe et la rime ainsi que le phonème (Gagné, 1995; Pierre, 2003; Brodeur *et al.*, 2003). Le phonème est la plus petite unité sonore que l'on peut entendre ou produire à l'oral.

Les habiletés en conscience phonologique représentent donc le quatrième aspect de la conscience de l'écrit que nous avons observé chez nos sujets. Nous avons bâti nos épreuves afin de pouvoir observer les comportements de nos sujets en quatre composantes : 1) la conscience du mot dans la phrase, 2) la conscience des rimes, 3) la conscience syllabique et 4) la conscience phonémique.

#### 3.4.3.1. LA CONSCIENCE DU MOT DANS LA PHRASE

L'apprenti lecteur doit être conscient que la phrase est un ensemble de mots qui véhicule une seule idée. Il doit savoir que chaque mot de la phrase existe aussi en dehors de la phrase (Jager Adams, Foorman, Lundberg et Beeler, 1998).

#### DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Nous avons vérifié la conscience du mot dans la phrase de deux façons différentes. Premièrement, nous avons demandé à l'élève de placer un bloc pour chaque mot d'une phrase.



Nous avons très bien précisé qu'un bloc représentait un mot. Nous avons modélisé au sujet ce qu'on attendait de lui avant de commencer. Nous avons dit la phrase suivante : « *Je joue aux blocs.* », et nous avons demandé à l'élève de placer sur la table un bloc pour chaque mot.



Si le sujet ne réussissait pas lors de l'exemple, nous lui avons répété la phrase en plaçant un bloc pour chaque mot devant lui. Durant l'épreuve, si nous constatons que l'élève éprouvait de la difficulté à mémoriser la phrase, nous la lui avons répétée. Cette opération langagière se nomme la segmentation. Nous avons observé les comportements des sujets pour cinq phrases. Deuxièmement, nous avons vérifié la conscience du mot dans la phrase en utilisant une opération langagière que l'on nomme « omission ». Nous avons fait mémoriser une phrase à l'enfant en lui demandant de la répéter. Par la suite, nous lui avons demandé de redire la phrase, mais en omettant un mot. Nous avons réalisé un exemple avec lui avant de commencer. Nous avons demandé à l'enfant de répéter la phrase suivante : « *Mon petit frère dort.* » Ensuite, nous lui avons demandé de redire la phrase sans dire le mot « frère ».

Mon petit dort.

Nous avons également observé les comportements des sujets pour cinq phrases.

Afin de déterminer dans quel niveau nous allions situer chaque sujet, nous avons utilisé les grilles d'observation suivantes (tableau 8 et tableau 9).

Tableau 8 : Grille d'observation pour la conscience du mot dans la phrase par segmentation

Niveau 1	L'élève met des blocs au hasard ou ne segmente jamais correctement une phrase en mots.
Niveau 2	L'élève segmente plus souvent les phrases en syllabes qu'en mots.
Niveau 3	L'élève segmente plus souvent les phrases en mots qu'en syllabes.

Tableau 9 : Grille d'observation pour la conscience du mot dans la phrase par omission

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois à répéter une phrase en omettant le mot demandé.
Niveau 2	L'élève a réussi trois ou quatre fois à répéter les phrases en omettant les mots demandés.

Niveau 3	L'élève a réussi cinq fois à répéter les phrases en omettant les mots demandés.
----------	---

### 3.4.3.2. LA CONSCIENCE DE LA RIME

Il est pertinent d'observer les comportements des élèves au niveau de la rime, car nous pouvons vérifier les habiletés des sujets à l'égard de l'aspect sonore de la langue. La rime nous permet aussi de reconnaître la composition d'un mot. Nous pouvons donc vérifier si le sujet reconnaît la fin d'un mot et s'il peut identifier les mots qui ont les mêmes finales.

#### DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Afin d'observer les comportements de nos sujets face à la rime, nous avons vérifié les deux habiletés suivantes : détecter et identifier des rimes. Avant de commencer l'épreuve et de faire les exemples avec les sujets, nous nous sommes assurée que l'élève comprenait bien que la rime est associée à la fin du mot. À cinq reprises, nous avons dit un mot au sujet et nous lui avons demandé d'identifier dans une série de trois mots lequel rimait avec le premier mot. Nous avons fait un exemple avec l'élève avant de commencer : quel mot rime avec « matin » : chaise-pain-crayon? Par la suite, toujours à cinq reprises, nous avons fait entendre une série de quatre mots à l'élève et nous lui avons demandé de trouver le mot qui ne rimait pas avec les autres. Avant de commencer, nous avons modélisé la tâche avec le sujet : *Tu vas entendre quatre mots, trouve celui qui ne rime pas avec les autres.* Par exemple : bisou-fou-coucou-lion.

Parce que Gombert et Colé, (2000), Ecalle, Magnan et Bouchafa, (2002) et Giasson (2011) affirment que des élèves du préscolaire sont capables d'effectuer des tâches épiphonologiques (détection de rimes, trouver l'intrus) sur les rimes en début d'année scolaire et des tâches métaphonologiques (produire des rimes) dans la seconde partie de l'année, nous avons établi que nos sujets qui sont en première année devraient être en mesure d'identifier les rimes ou les intrus (tâches épiphonologiques) neuf fois sur 10. Nous avons donc utilisé la grille d'observation suivante (tableau 10) pour situer nos sujets.

Tableau 10 : Grille d'observation pour la conscience de la rime

Niveau 1	L'élève a réussi à identifier une rime ou à trouver l'intrus 0, 1, 2, 3 ou 4 fois sur 10.
Niveau 2	L'élève a réussi à identifier une rime ou à trouver l'intrus 5, 6, 7 ou 8 fois sur 10.

Niveau 3	L'élève a réussi à identifier une rime ou à trouver l'intrus 9 ou 10 fois sur 10.
----------	---

### 3.4.3.3. LA CONSCIENCE SYLLABIQUE

Après la conscience des mots, il convient d'observer la conscience syllabique puisque les mots sont composés de syllabes.

#### DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Comme pour la rime, il existe deux types de tâches pour développer et observer la conscience syllabique : les tâches épiphonologiques (segmenter des mots en syllabes, compter les syllabes dans un mot) et les tâches métaphonologiques (isoler, fusionner et supprimer les syllabes). « Les activités "méta" sur les syllabes sont plus difficiles que les activités "épi", mais elles sont toutefois accessibles aux enfants de la maternelle » (Giasson, 2011).

Nous avons donc observé chez nos sujets de première année les habiletés suivantes : fusion, segmentation et omission. Pour observer la fusion, nous avons donné la consigne suivante : *Tu vas entendre des syllabes. Colle-les ensemble pour former un mot. Par exemple. : so – leil /soleil.* Nous avons repris cet exercice à cinq reprises. Afin d'observer si les sujets pouvaient segmenter les mots en syllabes, nous avons donné la consigne suivante : *Tu vas entendre un mot. Sépare-le en syllabes. Par exemple : melon/ me – lon.* À l'occasion, si l'élève ne semblait pas comprendre, nous avons spécifié notre demande de la façon suivante : « Coupe le mot, étire le mot ». Nous avons effectué cinq exercices de segmentation. Pour l'omission, nous avons donné les consignes suivantes : *Tu devras redire un mot en enlevant une syllabe. Par exemple : Répète le mot « oreille ». Redis-le sans dire « o ».* À l'occasion, nous avons élaboré davantage en disant : « Que reste-t-il si j'enlève "o"? Comme pour la fusion et la segmentation, nous avons fait cinq exercices d'omission. Pour chaque habileté, nous avons utilisé les grilles d'observation présentées aux tableaux 11, 12 et 13.

Tableau 11 : Grille d'observation pour la fusion syllabique

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à fusionner les syllabes en mots.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à fusionner les syllabes en mots.

Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à fusionner les syllabes en mots.
----------	---

Tableau 12 : Grille d'observation pour la segmentation syllabique

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à segmenter les mots en syllabes.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à segmenter les mots en syllabes.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à segmenter les mots en syllabes.

Tableau 13 : Grille d'observation pour l'omission syllabique

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à omettre une syllabe dans un mot.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à omettre une syllabe dans un mot.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à omettre une syllabe dans un mot.

#### 3.4.3.4. LA CONSCIENCE PHONÉMIQUE

La conscience phonémique est le dernier aspect de la conscience phonologique que nous avons observé. Cet aspect concerne les phonèmes qui composent les syllabes. Rappelons qu'un phonème est la plus petite unité sonore de la langue.

##### DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Comme pour la conscience syllabique, nos épreuves de conscience phonémique contenaient des tâches épiphonologiques et métaphonologiques. Outre la fusion, la segmentation et l'omission, nous avons ajouté l'isolation du phonème initial et final car les tâches liées aux phonèmes précèdent directement la reconnaissance de mots écrits (Ecalte *et al.*, 2002). Afin de vérifier si nos sujets pouvaient reconnaître le phonème initial d'un mot, nous lui avons fait entendre cinq séries de deux mots commençant par le même phonème. Comme pour nos autres épreuves, nous avons toujours modélisé la tâche avec l'élève avant de commencer. Ainsi, pour le phonème initial, nous avons donné la consigne suivante : *Quel est le premier son que tu entends dans les mots « sa » et « son »?* Nous avons fait de même pour le phonème final en demandant : *Quel est le dernier son que tu entends dans « lac » et « sac »?* Pour la fusion phonémique, nous avons dit à l'élève : *Tu vas entendre des sons. Colle-les ensemble pour former des mots. Ex. : s – on. Si on les colle ensemble ça fait son.* En segmentation, nous avons donné la consigne suivante : *Tu vas entendre un mot. Sépare tous les sons. Ex.: loup l – ou.* Finalement, pour l'omission, nous avons demandé aux sujets de répéter un mot et de le redire

on omettant un phonème. Ex. : *Répète le mot « beau ». Redis-le, mais sans dire « b »*. De la même manière que pour la conscience des mots et la conscience syllabique, nous avons utilisé les grilles d'observation (tableaux 14 à 18) pour situer nos sujets dans chaque niveau.

Tableau 14 : Grille d'observation pour le phonème initial

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à identifier le phonème initial.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à identifier le phonème initial.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à identifier le phonème initial.

Tableau 15 : Grille d'observation pour le phonème final

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à identifier le phonème final.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à identifier le phonème final.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à identifier le phonème final.

Tableau 16 : Grille d'observation pour la fusion phonémique

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à fusionner les phonèmes.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à fusionner les phonèmes.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à fusionner les phonèmes.

Tableau 17 : Grille d'observation pour la segmentation phonémique

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à segmenter les phonèmes.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à segmenter les phonèmes.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à segmenter les phonèmes.

Tableau 18 : Grille d'observation pour l'omission phonémique

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à omettre les phonèmes.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à omettre les phonèmes.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à omettre les phonèmes.

### 3.4.4. L'OBSERVATION DE LA CONNAISSANCE DES LETTRES DE L'ALPHABET

À la maternelle, les élèves font l'apprentissage des lettres majuscules puisque les confusions entre les lettres majuscules sont moindres qu'entre les lettres minuscules. En début de première année, on enseigne les lettres minuscules et c'est généralement après quelques mois que la connaissance des lettres se stabilise (Giasson, 2011).

#### DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Comme le proposent Clay (2003), Écalle (2004), Prenoveau (2007) et Giasson (2011), nous avons utilisé un support visuel sur lequel on retrouvait les 26 lettres de l'alphabet majuscules et minuscules (ANNEXE A). Dans un premier temps, nous avons demandé à l'élève de nous pointer les lettres demandées et, dans un deuxième temps, nous lui avons demandé de nous lire des lettres. Généralement, dans les écrits scientifiques, les auteurs indiquent que l'on devrait s'attendre à ce qu'à la fin de la maternelle les enfants connaissent une bonne partie des lettres de l'alphabet, voire l'ensemble des lettres au complet (Brodeur *et al.*, 2006; Cormier, 2006; Prenoveau, 2007; Giasson, 2011 ; Briquet-Duhazé, 2015). Rappelons que Clay (2003) et Écalle (2004) recommandent de tenir aussi compte de l'aisance avec laquelle les élèves peuvent nommer les lettres. En nous appuyant sur ces connaissances, nous avons utilisé les grilles d'observation présentées aux tableaux 19 et 20 pour situer les sujets dans un niveau.

Tableau 19 : Grille d'observation pour la connaissance des lettres majuscules

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi à pointer ou à nommer 22 lettres majuscules/26.
Niveau 2	L'élève peut pointer ou nommer les 26 lettres majuscules mais manque d'aisance et/ou a fait moins de 4 erreurs.
Niveau 3	L'élève peut pointer ou nommer les 26 lettres majuscules avec aisance.

Tableau 20 : Grille d'observation pour la connaissance des lettres minuscules

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi à pointer ou à nommer 22 lettres minuscules/26.
Niveau 2	L'élève peut pointer ou nommer les 26 lettres minuscules mais manque d'aisance et/ou a fait moins de 4 erreurs.
Niveau 3	L'élève peut pointer ou nommer les 26 lettres minuscules avec aisance.

### 3.4.5. L'OBSERVATION DU DÉVELOPPEMENT DE LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

Le pré-lecteur fait la découverte du principe alphabétique lorsqu'il prend conscience que les phonèmes (sons) des mots sont associés à des graphèmes (lettres). Pour cet aspect de la conscience de l'écrit, notre observation a porté sur le développement de la capacité des élèves à faire correspondre les phonèmes aux graphèmes (Clay, 2003 ; Ecalle et Magnan, 2010; St-Pierre et *al*, 2010). Nous avons dicté des mots comprenant des phonèmes directement reliés aux sons des lettres et nous avons pu observer si l'élève pouvait reproduire un, plusieurs ou tous les phonèmes des mots dictés (Giasson, 2011; Clay, 2003; Nadon, 2002).

#### DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Par l'écriture, nous pouvons observer si l'enfant a fait la découverte du principe alphabétique. Nous avons demandé au sujet d'écrire quelques mots « à sa manière ». Nous avons dicté 10 mots à chaque sujet (ANNEXE A) et, à partir de l'analyse de leur écriture, nous les avons classés dans un niveau à l'aide de la grille proposée par Giasson (2011) (tableau 21).

Tableau 21 : Grille d'observation pour la découverte du principe alphabétique Giasson (2011, p.116)

Niveau 1 Procédure préphonétique	Il n'y a aucune correspondance phonème-graphème dans la production. Ex. : TESPÀ pour GIRAFE
Niveau 2 Procédure semi- phonétique	Quelques correspondances phonème-graphème sont présentes, habituellement au début du mot. Ex. : JAOYT pour GIRAFE
Niveau 3 Procédure phonétique	La plupart des phonèmes sont représentés graphiquement. Ex. : JRAFE pour GIRAFE

Il est à noter que Giasson, (2011) propose cinq niveaux à la grille d'observation. Après les trois premiers niveaux, elle mentionne la procédure orthographique dans laquelle l'élève écrit des mots qui ne se limitent pas à la transcription de sons, mais qui peuvent contenir des éléments morphologiques comme la présence de lettres muettes. En dernier lieu, elle ajoute l'écriture conventionnelle où le mot est écrit de façon exacte. Les deux derniers niveaux sont identifiés dans la progression des apprentissages du MELS (2009) comme étant à enseigner et/ou à évaluer en première et deuxième années du primaire. Comme nos sujets sont n'ont pas encore



terminé leur première année, nous avons les avons situés dans les trois premiers niveaux. De plus, précifions que « [d]es études ont révélé que les enfants pouvaient utiliser plus d'une procédure dans la même production selon les mots à écrire, ce qui rend difficile la détermination d'un stade précis » (Sprenger-Charolles *et al.*, 2003; Plaza *et al.*, 2006, cités dans Giasson 2011).

### 3.5. LE DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION

En mars 2013, nous avons présenté notre projet de recherche au directeur général de la commission scolaire, aux directions d'établissement et aux enseignantes des classes de première année des cinq écoles choisies. Nous avons procédé par la suite aux demandes d'autorisation par des lettres (ANNEXE B) et par le formulaire de consentement, (ANNEXE C) auprès des parents des enfants ciblés. Au début du mois d'avril, nous avons validé notre grille d'observation auprès de deux lecteurs débutants en difficulté de lecture en première année de notre école. Bien sûr, ces élèves ont été exclus de notre échantillon pour la description et la discussion des données. Lors de la période de validation de notre outil, nous avons tenu un journal de bord (ANNEXE D) qui a permis de garder la chercheuse en état de réflexion active et qui a offert un espace de consignation ouvert (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ensuite, nous avons apporté les modifications nécessaires.

#### 3.5.1. LES MODIFICATIONS DE LA DÉMARCHE ET DE L'INSTRUMENT

Nous avons procédé à la validation de notre outil d'observation avec deux sujets. Cette étape était nécessaire, car elle a permis de révéler des lacunes dans l'outil d'observation, de tester les questions, de déceler les problèmes qui pourraient survenir lors de l'application et de faire les ajustements nécessaires (Massé 1992 ; Quivy et Van Campenhoudt, 2006 ; Fortin, 2010). À la suite de cette période de validation, deux modifications se sont imposées sur le plan du contenu de l'outil d'observation.

Premièrement, un constat a été fait en lien avec le rappel du récit à l'oral. Nous avons prévu d'utiliser en deuxième partie la technique du scénarimage<sup>2</sup>, mais la validation de l'outil a permis d'écarter cette option car dans les deux cas de validation, les résultats entre le rappel libre à l'oral et le scénarimage ne s'accordaient pas. Les sujets éprouvaient des difficultés à

---

<sup>2</sup> Un scénarimage est une représentation illustrée de l'histoire.

nous faire un rappel de l'histoire à l'oral, mais pouvaient facilement remettre les images d'une autre histoire lue en ordre. Puisque le scénarimage ne nous fournit aucune indication supplémentaire ou plus complète et que les sujets pouvaient s'appuyer sur les images, nous avons retiré cet outil de notre outil d'observation.

Deuxièmement, nous nous sommes questionnée sur la section de notre outil d'observation en lien avec le point 2.6. : les mots courts et les mots longs. Nous avons choisi des paires de mots contenant chacune un mot long et un mot court. Cependant, les deux mots commençaient par des phonèmes différents, par exemple : rat/écureuil ours/rhinocéros. Comme les élèves qui ont participé à notre recherche ont déjà commencé à lire et que notre objectif était de vérifier si les sujets faisaient le lien entre l'oral et l'écrit, c'est-à-dire être capables d'identifier un mot long ou court à l'oral et à l'écrit, nous avons changé les paires de mots pour deux mots commençant par le même phonème par exemple : rat/ratatouille chat/chapiteau. De cette façon, les sujets ne pouvaient s'appuyer sur le premier phonème pour identifier le mot demandé.

Après l'analyse des résultats pré-expérimentaux, nous avons dû ajuster les grilles d'observation pour la conscience phonologique, car nous avons remarqué une incohérence entre certaines composantes.

### 3.5.2. LA COLLECTE DES DONNÉES

L'expérimentation a eu lieu de la mi-avril à la fin mai 2013. C'est l'étudiante-chercheuse qui a rencontré les élèves dans leur école respective en utilisant l'outil d'observation. Deux rencontres d'une demi-heure environ ont été nécessaires avec chaque enfant. Par la suite, la description, l'analyse et la discussion des données ont mené à la rédaction du rapport final de recherche.

### 3.6. LA DESCRIPTION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Pour chaque aspect de la conscience de l'écrit, nous avons illustré les résultats par des histogrammes. Nous avons aussi réalisé un portrait global représentant le développement des cinq aspects de la conscience de l'écrit pour l'ensemble des sujets. La diffusion des résultats sous forme de résumé de recherche sera acheminé dans toutes les écoles participantes et prioritairement aux enseignantes des enfants ciblés. Les conseillères pédagogiques de la

Commission scolaire Rouyn-Noranda qui ont déjà démontré de l'intérêt pour notre recherche seront aussi informées des résultats.

L'analyse qui doit servir à rendre compte des données en lien avec la question et les objectifs de recherche nous a permis d'élaborer un compte rendu brut des résultats obtenus à partir de nos grilles d'observation (Massé, 1992; Andreani et Conchon, 2005; Perrier et Tremblay, 2006). Comme nous cherchions à décrire et à discuter les comportements d'élèves en difficulté de lecture en lien avec le développement de leur conscience de l'écrit, nous avons choisi d'utiliser la méthode d'analyse descriptive (Andreani et Conchon, 2005; Perrier et Tremblay, 2006).

### 3.6.1. LA DESCRIPTION : L'ANALYSE DESCRIPTIVE

Les données produites par notre outil d'observation ont été traitées de façon qualitative par la méthode d'analyse descriptive. « Faire une analyse descriptive, c'est dresser le portrait de la situation telle qu'elle nous apparaît suite à la compilation et du classement des données qualitatives ou quantitatives obtenues » (Perrier et Tremblay, 2006 p. 1).

Afin de nous familiariser avec nos données et de les maîtriser, nous avons transcrit les réponses des sujets et nous avons extrait et classifié les données pour chaque aspect de notre outil d'observation (Massé, 1992; Van der Maren, 1995; Perrier et Tremblay, 2006). Par la suite, nous avons compilé et organisé ces données dans une grille d'analyse et d'observation propre à chaque aspect (Massé, 1992; Van der Maren, 1995; Miles et Huberman, 2003). Nous avons pu ainsi décrire et dresser le portrait de la situation telle qu'elle nous est apparue au sujet du développement des cinq aspects de la conscience de l'écrit chez chaque sujet et chez l'ensemble des sujets (Perrier et Tremblay, 2006). Notre instrument d'observation étant ordonné par concepts, nous avons produit une matrice à groupements conceptuels (Miles et Huberman, 2003).

### 3.6.2. LA DISCUSSION

À la suite de la description des comportements pour chaque aspect de la conscience de l'écrit, nous avons mené la discussion des résultats. Nous avons exprimé nos données en lien avec notre problématique et notre cadre conceptuel, proposé des réponses à notre question de recherche et, finalement, formulé des pistes d'intervention (Massé, 1992; Andreani et Conchon, 2005; Perrier et Tremblay, 2006). Nous avons, pour chaque aspect de la conscience de l'écrit, décrit et discuté les résultats dans le but d'interpréter les données et de les mettre en perspective avec notre hypothèse de départ.

En conclusion, nous nous sommes laissée guider par quatre questions proposées par Perrier et Tremblay, 2006, p. 2 : 1) En quoi les résultats obtenus permettent-ils de répondre à la question de recherche? 2) Quelle est leur contribution à la solution du problème de recherche? 3) Comment la problématique s'en trouve-t-elle enrichie? 4) Quelles recherches faudrait-il maintenant entreprendre?

### 3.7. LES LIMITES ET LES BIAIS DE LA RECHERCHE

En recherche qualitative, ce sont les biais qui créent les limites de la recherche ; par contre, ces mêmes biais apportent une richesse aux travaux (Van der Maren, 1995). Nous avons identifié des biais qui engendrent des limites liées à trois aspects de notre recherche : 1) l'instrument d'observation ; 2) l'échantillon ciblé ; 3) l'étudiante-chercheuse. Nous faisons ici mention des biais et des limites que nous avons identifiés.

#### 3.7.1. LES LIMITES LIÉES À L'INSTRUMENT D'OBSERVATION

Notre instrument d'observation nous a permis de décrire le développement de cinq aspects de la conscience de l'écrit chez des élèves en difficulté de lecture en première année. Il nous a permis, pour chaque aspect, de situer l'élève dans l'un des trois niveaux de développement. L'analyse des données provenant de cet outil nous a permis d'identifier des profils types de ces lecteurs et de formuler des pistes d'intervention. Cependant, nous avons dû tenir compte d'une limite liée à cet outil : l'utilisation d'une seule méthode de collecte de données à l'aide d'un seul outil (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

### 3.7.2. LES LIMITES LIÉES À L'ÉCHANTILLON CIBLÉ

Bien que notre échantillon ait été constitué par choix raisonné (Massé, 1992; Fortin, 2010) et orienté (Miles et Huberman, 2003), nous sommes consciente que le temps et les moyens dont nous disposons et les choix que nous avons faits en lien avec l'échantillonnage limitent les conclusions de notre recherche. D'ailleurs, Miles et Huberman (2003, p. 58) affirment : « Vous aurez beau le vouloir, vous ne pourrez jamais étudier toutes les personnes dans tous les lieux possibles et examiner toutes leurs actions. Vos choix- qui observer, qui interroger, où, quand, sur quels sujets, et pourquoi- limitent tous les conclusions auxquelles vous aboutirez [...] ».

Un autre biais dont nous devons tenir compte en lien avec l'échantillonnage concerne le jugement des enseignantes qui ont sélectionné les élèves en difficulté de lecture. Nous leur avons proposé un tableau décrivant le profil d'un élève en difficulté de lecture (tableau 1) en lien avec notre cadre conceptuel, mais la représentation qu'avait chaque enseignante d'un élève en difficulté de lecture a pu créer une limite pour l'identification du niveau de difficulté de chaque sujet. Les élèves qui ont participé à la recherche sont certes tous en difficulté de lecture, mais leur niveau de difficulté diffère probablement.

Finalement, en raison du faible échantillon de la population des élèves en difficulté de lecture au premier cycle, nous ne pourrions généraliser les résultats à d'autres élèves, ils peuvent seulement faire l'objet d'un transfert dans des contextes analogues (Van der Maren 1995).

### 3.7.3. LES LIMITES LIÉES À L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE

Bien que nous ayons pris plusieurs précautions (protocole d'entretien, structure de l'outil d'observation, canevas de questionnement) afin de nous prémunir des biais concernant la contamination de la chercheuse (Van der Maren, 1995), la réalité de la relation maître-élève demeure quand même présente. Nous avons relevé dans notre journal de bord (ANNEXE D), quelques commentaires liés à ce biais : 1) *C'est difficile de ne pas intervenir! Pour les rimes, par exemple, le sujet ne connaît pas et j'ai le goût d'arrêter l'observation et de lui enseigner le concept.* 2) *Il me semble que le sujet apprend au fur et à mesure que je pose les questions. Je dois m'en tenir à la grille d'observation seulement!!!* 3) *C'est tentant pour moi de vouloir enrichir la section 2.1.( les fonctions de la lecture). Lorsque le sujet me répond que la lecture sert uniquement à l'école, j'ai le goût de lui nommer d'autres fonctions.* 4) *Par curiosité (c'est*

*plus fort que moi), je demande au sujet de me lire un petit livre à la fin de l'observation, car c'est ainsi que je fais l'analyse des méprises en lecture de mes propres élèves.* Par contre, afin de pallier la subjectivité de la chercheuse, et en raison du caractère interprétatif de l'observation du rappel de récit, nous avons formé une autre personne qui a aussi fait l'interprétation des données afin d'assurer le critère de fidélité interjuge (Van der Maren 1995; Massé 1992).

### 3.8. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

En janvier 2013, notre recherche a obtenu un certificat du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CER-UQAT) attestant du respect des normes éthiques (ANNEXE D). Par la suite, nous avons pu, par le biais des directions d'établissement et des enseignantes de cinq écoles de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, faire parvenir aux parents des enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture en première année, une lettre leur décrivant notre recherche ainsi que le formulaire de consentement (ANNEXE B).

Notre recherche ne comporte aucun risque pour les participants. Des élèves de première année de la Commission scolaire Rouyn-Noranda ont été rencontrés individuellement par une enseignante, dans leur école, à l'intérieur de l'horaire régulier de l'établissement. À l'aide d'une grille d'observation, nous avons évalué leur conscience de l'écrit. Cette pratique est déjà présente dans le quotidien des élèves puisque, régulièrement, des intervenants scolaires rencontrent les élèves. C'est pour ces raisons que nous avons inscrit notre recherche sous le seuil du risque minimal.

Si notre recherche ne comporte pas de risque pour les participants, elle présente cependant des avantages. Nous avons pu dresser le portrait de chaque élève en lien avec sa conscience de l'écrit et nous avons rendu compte de nos observations aux parents et aux enseignants.

Tout au long de la recherche, des mesures ont été prises pour préserver l'anonymat des participants et la confidentialité des données. Nous avons utilisé un numéro de code au dossier de chaque participant afin que son identité soit rendue anonyme dans les documents de recherche et de présentation des résultats. Seuls la chercheuse, son directeur de recherche et son professeur en analyse des données ont eu accès aux documents qui ont été conservés dans un

endroit sécuritaire et fermé à clé. Les documents électroniques ont été protégés par un mot de passe et tous les documents qui ont servi à la collecte des données seront détruits après le dépôt et l'acceptation définitive du rapport final.

### 3.9. CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie utilisée pour notre recherche descriptive de type interprétatif ayant pour titre: *Description et analyse des comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit chez des élèves de premier cycle en difficulté de lecture*. C'est par une enquête descriptive soutenue par une grille d'observation que nous avons mené notre expérimentation auprès de vingt lecteurs débutants en difficulté dans cinq écoles de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda. Les limites de notre recherche ayant été identifiées et les considérations éthiques, formulées, nous présentons au chapitre quatre de ce rapport de recherche l'analyse et l'interprétation des résultats ainsi que les constats de cette analyse.

---

## CHAPITRE 4 DESCRIPTION ET DISCUSSION

---

Dans ce chapitre, nous décrivons et discutons nos résultats de recherche. Rappelons que nous avons observé vingt lecteurs débutants de première année en difficulté de lecture, afin de décrire le développement de leur conscience de l'écrit. Nous décrivons donc les comportements observés pour chaque aspect de la conscience de l'écrit afin de répondre à notre premier objectif : décrire les comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit susceptibles d'expliquer certaines difficultés sur le plan cognitif des lecteurs débutants en première année du premier cycle du primaire. Nous mettons par la suite ces résultats en lien avec notre cadre conceptuel afin de discuter les résultats. Finalement, après avoir établi nos constats, nous répondons à notre deuxième objectif : identifier des profils types chez les lecteurs débutants en difficulté qui ont participé à notre recherche et formuler des pistes d'intervention. Nous terminons par une discussion générale.

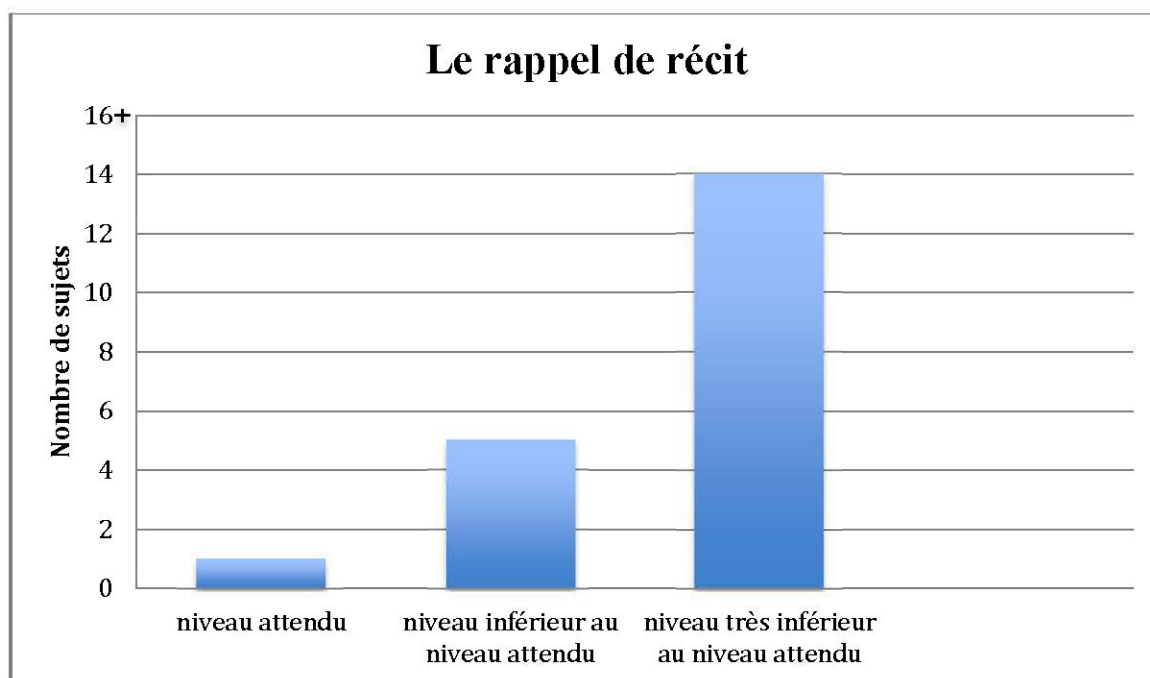
Les résultats sont présentés, décrits et discutés dans l'ordre suivant : 1) le rappel de récit, 2) la clarté cognitive et ses composantes, 3) la conscience phonologique et ses composantes, 4) la connaissance des lettres de l'alphabet et 5) la découverte du principe alphabétique.

### 4.1. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LE RAPPEL DE RÉCIT

À partir de notre grille d'observation pour le rappel de récit (tableau 2), nous avons situé chaque sujet dans un niveau. Le niveau 1 indique que le sujet se situe au niveau très inférieur au niveau attendu, le niveau 2 indique que le sujet se situe au niveau inférieur au niveau attendu et le niveau 3 indique que le sujet se situe au niveau attendu. La figure 1 présente le nombre de sujets dans chaque niveau pour l'aspect du rappel de récit.



Figure 1 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour le rappel de récit

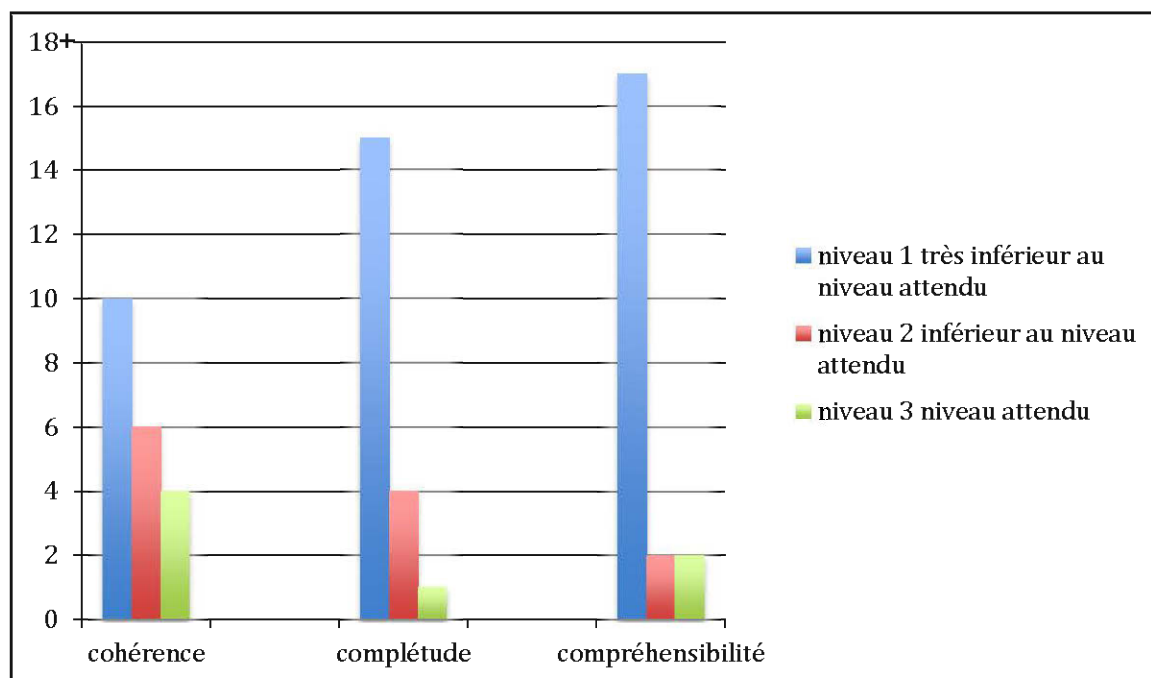


Comme l'indique la figure 1, un élève seulement se situe au niveau 3 qui représente le niveau attendu avant de commencer l'apprentissage formel de la lecture. Cinq élèves se situent au niveau 2, ils sont donc en dessous du seuil attendu et 14 élèves se situent au niveau 1, c'est-à-dire qu'ils sont très en dessous du seuil attendu.

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, le rappel de récit consiste à redire dans ses mots un texte qui a été lu ou entendu avec cohérence, complétude et compréhensibilité.

Ayant établi que la majorité des élèves observés ne peuvent faire un rappel de récit à la fois complet, cohérent et compréhensible, nous nous sommes intéressée aux comportements des sujets pour chaque critère, soit la cohérence, la complétude et la compréhensibilité. Nous présentons dans la figure 2 le nombre de sujets dans chaque niveau en regard de la cohérence, de la complétude et de la compréhensibilité pour le rappel de récit.

Figure 2 : Nombre de sujets pour chaque niveau en regard de la cohérence, de la complétude et de la compréhension pour le rappel de récit



### La cohérence

Seize sujets ont démontré un manque de cohérence dans leur rappel de récit. Ils se situent au niveau 1 ou 2. La séquence n'était pas logique ou ne contenait pas d'éléments liés au début, au milieu et à la fin de l'histoire. Pour ces 16 sujets, le rappel manque aussi de complétude et de compréhension. Quatre sujets se situent au niveau 3. La séquence est logique et contient un début, un milieu et une fin. Par contre, pour trois de ces quatre sujets, le rappel manquait de complétude et de compréhension. Le quatrième sujet a obtenu le niveau attendu pour la complétude et la compréhension.

### La complétude

Dix-neuf élèves se situent au niveau 1 ou 2. Le rappel ne contenait pas un nombre suffisant d'éléments. Ces élèves n'ont pas pu nommer les deux personnages de l'histoire. Seulement un élève se situe au niveau 3; il a pu relever toutes les informations importantes liées au début, au milieu et à la fin de l'histoire et nommer les deux personnages. Ce sujet a obtenu un bon niveau de cohérence et de compréhension.

### La compréhensibilité

Dix-neuf sujets n'ont établi aucun ou seulement un lien de causalité entre les événements dans leur rappel de récit. Deux d'entre eux ont maladroitement parlé du partage effectué par les personnages à la fin de l'histoire : par exemple : *à la fin, les deux amies portent deux bottes ensemble, on a mis une botte par les deux*. Un élève seulement a fait preuve de compréhensibilité acceptable. Ce sujet a parlé des sentiments éprouvés par le personnage principal et a clairement dit que les personnages avaient partagé les bottes à la fin de l'histoire.

Pour les rappels de récit de 20 sujets, 16 manquaient de cohérence, 19 n'étaient pas complets et 19 ne présentaient aucun ou peu d'indices de compréhensibilité (figure 2). Les critères les plus **faibles** sont donc la **complétude** et la **compréhensibilité** et le critère le plus élevé est la cohérence. Il faut aussi noter que si l'on considère l'ensemble des trois critères, un seul sujet (#7) a obtenu le niveau attendu (figure 1). Évidemment, la cohérence, la complétude et la compréhensibilité ne peuvent être considérées isolément. Un rappel incohérent et incomplet ne peut être parfaitement compréhensible.

#### 4.1.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LE RAPPEL DE RÉCIT

Dans notre cadre conceptuel, nous avons établi que la compréhension du récit oral est une composante du langage oral qui fait appel aux mêmes mécanismes que la compréhension en lecture, et c'est la méthode de l'analyse qualitative du rappel de récit telle que nous l'avons utilisée qui prédit le mieux la réussite en lecture (Lavigne *et al.*, 2007). La compréhension en lecture se développe en formulant des hypothèses, en anticipant le contenu du texte, en lisant par groupes de mots et en faisant un rappel de ce que l'on vient de lire (Giasson, 2003). « Un déficit en compréhension orale au préscolaire peut mener à des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (Doré, 2012, p. 59). Faire preuve de compréhensibilité pour les 19 sujets observés lorsqu'on leur a demandé de rappeler le récit à l'oral est certainement plus difficile que de rappeler l'histoire dans une séquence logique. Or, Kendeou et ses collaborateurs (2009) nous disent que le degré de compréhension des récits permet de prédire la compréhension future en lecture. Finalement, Makdissi et Boisclair (2004), en s'appuyant sur plusieurs auteurs, écrivent : « Au-delà de l'apprentissage de l'abc, une des composantes essentielles de la compréhension en lecture serait la capacité à construire des liens de causalité entre les divers événements décrits dans le texte, c'est-à-dire à construire des inférences

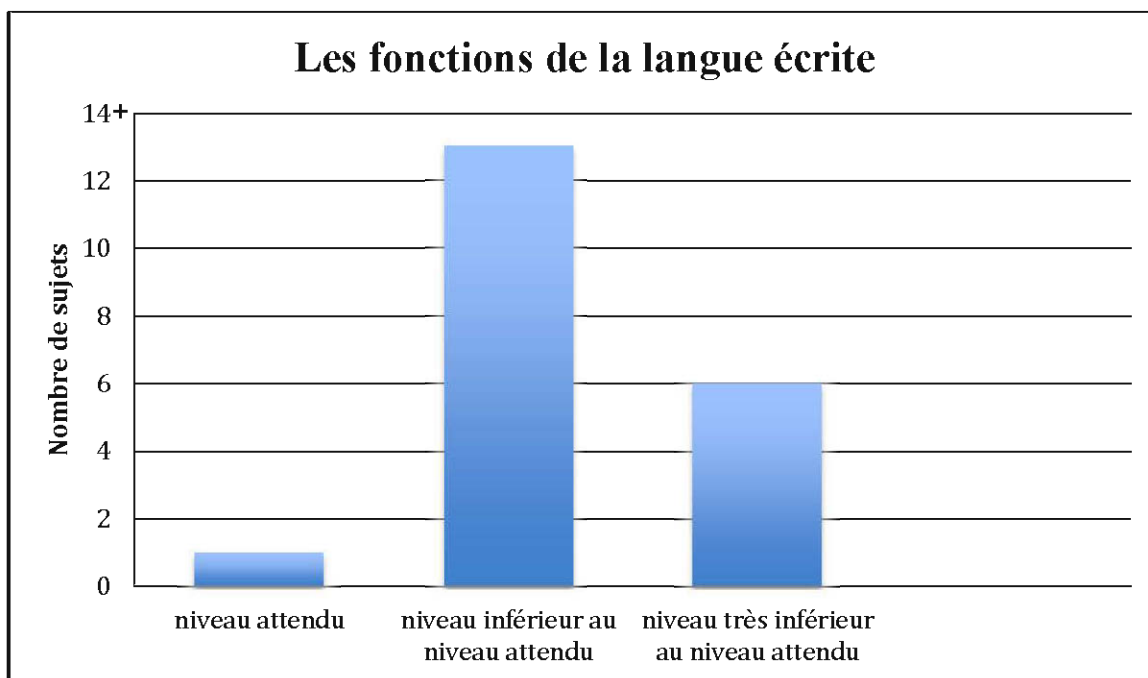


sujets	Rappel de récit			Clarté cognitive				Conscience phonologique										Lettres		Découverte du principe alphabétique		
	Cohérence	Complétude	Compréhensibilité	Fonctions de la lecture	Mode de lecture gauche-droite	Terminologie de la langue écrite	Relation entre l'oral et l'écrit	Segmentation de la phrase en mots	Omission de mots	Conscience de la rime	Fusion syllabique	Segmentation syllabique	Omission syllabique	Phonème initial	Phonème final	Fusion phonémique	Segmentation phonémique	Omission phonémique	Majuscules		Minuscules	
6	1	1	1																			
7	3	3	3																			
8	1	2	2																			
9	2	1	1																			
11	1	1	1																			
12	1	1	1																			
13	2	1	1																			
14	2	1	1																			
15	2	1	1																			
16	1	1	1																			
17	3	2	1																			
18	3	2	1																			
19	1	1	1																			
20	1	1	1																			
21	1	1	1																			
22	1	1	1																			
23	2	1	1																			

#### 4.2. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LES FONCTIONS DE LA CLARTÉ COGNITIVE : LES FONCTIONS DE LA LANGUE ÉCRITE

À la suite du traitement des données pour les fonctions de la lecture à l'aide de notre grille d'observation (tableau 4), nous avons illustré dans la figure 3, le nombre de sujets se situant dans chaque niveau pour la connaissance des fonctions de la langue écrite.

Figure 3 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour les fonctions de la langue écrite



Comme l'indique la figure 3 un seul élève a pu nommer au moins trois exemples des fonctions de la lecture, ce qui le situe au niveau 3 qui est le niveau attendu. Douze élèves se situent au niveau inférieur au niveau attendu et ont une vue limitée des fonctions de l'écrit. Ils ont généralement répondu que lire servait à lire des livres ou à apprendre. Le tableau 23 précise les réponses de chaque sujet. Quelques-uns ont donné un seul exemple du niveau 3, mais comme Giasson (2011) le spécifie, l'élève doit pouvoir donner des exemples variés; c'est pourquoi nous les avons situés au niveau 2. Les sept autres élèves n'ont pas pu faire preuve d'une conception des fonctions de l'écrit. Nous n'avons pas tenu compte des deux premières questions qui demandaient aux élèves s'ils voulaient devenir un bon lecteur et si c'était bien d'apprendre à lire. Tous les élèves ont naturellement répondu affirmativement aux deux questions. Nous pensons ici que le biais de la désirabilité sociale doit être considéré. À la question : « *Quand a-t-on besoin de lire et d'écrire?* », plusieurs sujets ont probablement compris qu'on cherchait un moment puisque sept d'entre eux ont donné des réponses comme « *le soir, tous les jours ou dans la journée.* » Évidemment, à cette question nous attendions des réponses comme : *lorsqu'on reçoit un message, lorsqu'on cherche des informations, lorsqu'on veut jouer à un nouveau jeu et qu'on ne connaît pas les règles.* Le tableau 23 présente les réponses des sujets ainsi que le niveau dans lequel nous les avons situés.

Tableau 23 : Réponses des sujets pour les fonctions de la langue écrite

Tableau des résultats pour l'aspect des fonctions de la lecture et de l'écriture			
Sujets	Niveau 1 Pas de preuve d'une conception de l'écrit. L'enfant n'arrive pas à nommer quelques fonctions de l'écrit.	Niveau 2 Vue limitée des fonctions de l'écrit. L'enfant donne des réponses comme : « C'est pour apprendre à l'école ». « C'est pour écrire notre nom ».	Niveau 3 Preuves de compréhension des fonctions de la lecture. L'enfant donne des exemples de fonctions variées (3) comme : lire le journal, écrire une lettre à quelqu'un, s'informer ou faire une recette.
003		<ul style="list-style-type: none"> <li>• En première année et au secondaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire des histoires à quelqu'un d'autre</li> <li>• Faire des jeux reliés</li> <li>• Lire les calories sur les bouteilles si c'est bon ou pas</li> </ul>
004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On peut tourner les pages</li> <li>• Regarder les images</li> <li>• Lire des livres plus durs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec Madame Syndie</li> <li>• Pour les devoirs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bibliothèque</li> <li>• Les barres de chocolat chez Wal Mart on peut lire dessus.</li> </ul>
005		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire des livres</li> <li>• Lire des bouquins</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour lire dans l'agenda de notre enfant.</li> <li>• Si j'ai un accident.</li> </ul>
006		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quand on ne fait rien</li> <li>• Ça sert à écrire plus vite.</li> <li>• On apprend des choses qu'on ne sait pas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On peut aller à la bibliothèque.</li> </ul>
007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire en lettres attachées</li> <li>• Apprendre à lire</li> <li>• Ça aide à apprendre en lettres attachées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire des livres à mes parents</li> </ul>	
008		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire des livres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je pourrai lire les lettres que j'aurai. Quand on reçoit des lettres.</li> </ul>
009		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire des livres</li> <li>• Des mathématiques, plein d'affaires</li> <li>• Quand on lit on peut écrire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire des affiches</li> </ul>
011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écrire c'est pire</li> <li>• Je ne sais pas</li> <li>• Je vais bien lire</li> <li>• À la maison</li> </ul>		
012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à mes enfants avec un livre</li> </ul>	
013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le soir on peut faire le bruit des lettres</li> <li>• A regarder les images et là il faut lire</li> </ul>		
014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne sais pas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je vais lire des histoires</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si on fait un travail, il faut lire</li> </ul>
015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quand on est grand</li> <li>• Savoir nos mots qu'on ne sait pas encore</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je pourrai lire des livres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Tableau des résultats pour l'aspect des fonctions de la lecture et de l'écriture			
sujets	Niveau 1 Pas de preuve d'une conception de l'écrit. L'enfant n'arrive pas à nommer quelques fonctions de l'écrit.	Niveau 2 Vue limitée des fonctions de l'écrit. L'enfant donne des réponses comme : « C'est pour apprendre à l'école ». « C'est pour écrire notre nom ».	Niveau 3 Preuves de compréhension des fonctions de la lecture. L'enfant donne des exemples de fonctions variées (3) comme : lire le journal, écrire une lettre à quelqu'un, s'informer ou faire une recette.
016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne sais pas</li> <li>• Le matin, le soir, le midi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À l'école pour apprendre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avant qu'on se couche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À savoir plus de choses sur les animaux, la nature</li> <li>• Lire à mes enfants</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si on fait semblant, ça fait qu'on saura pas bien lire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur mon Ipod touch, je pourrai lire les mots</li> <li>• Les panneaux stop</li> </ul>
019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne sais pas</li> <li>• Quand on veut devenir bon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plus bon en lecture</li> <li>• Tous les jours, souvent</li> <li>• On peut lire plus vite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans la journée</li> <li>• Lire des mots difficiles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre des nouvelles choses qu'on ne connaît pas avant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quand on est grand à l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À apprendre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire des choses comme le journal</li> <li>•</li> </ul>
023	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je pourrai lire vite, vite, vite</li> <li>• Quand que on va se coucher</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ça sert à apprendre et à travailler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>



#### 4.2.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CLARTÉ COGNITIVE : LES FONCTIONS DE LA LECTURE

Nous avons retenu les propos de Van Grunderbeeck (1994), qui cite Vernon, (1957) en disant qu'on reconnaît un lecteur en difficulté par son manque de clarté cognitive, ce dernier ne sait pas pourquoi il lit ou à quoi sert la lecture. De plus, en consultant la recherche de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1993), effectuée auprès d'enfants de cinq ans à qui on a demandé à quoi sert la lecture, nous avons découvert que 80 % des enfants qui ont participé à leur recherche et qui avaient une bonne connaissance des fonctions de la lecture ont bien réussi à apprendre à lire tandis que ceux qui ont eu du mal à donner des exemples variés des fonctions de la lecture ont éprouvé des difficultés dans leur apprentissage de la lecture en première année. Les résultats de notre recherche abondent dans le même sens puisque chez les 20 lecteurs en difficulté que nous avons observés, 19 n'ont pas une conscience claire des fonctions de la lecture, car ils n'ont pas pu donner des exemples variés. Dans son outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture, le ministère de la Communauté française (2007) affirme qu'un apprenti lecteur qui n'a pas une idée claire et précise des fonctions de la lecture peut ne pas parvenir à intégrer les stratégies de lecture : « Les représentations de la lecture et de son apprentissage sont un facteur indispensable à l'intégration des compétences constitutives du savoir-lire. En effet, la perception des usages fonctionnels de la lecture agit comme un "déclencheur" ou un "accélérateur" pour l'exploitation des aspects plus techniques de la langue » (ministère de la Communauté française, 2007 p.19). En nous appuyant sur ces faits, nous ne pouvons que constater que la faible connaissance des fonctions de la lecture chez nos sujets contribue à leur difficulté en lecture.

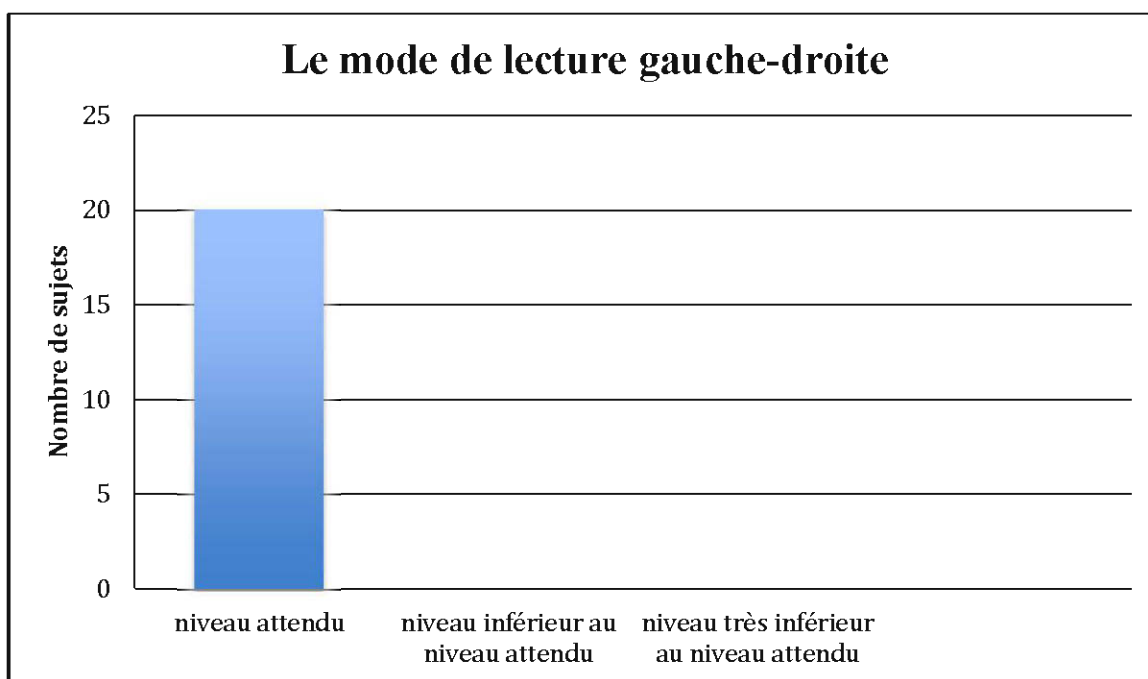
Au tableau synthèse du rappel de récit, nous avons ajouté le résultat pour chaque sujet pour les fonctions de la lecture (tableau 24).



### 4.3. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LES FONCTIONS DE LA CLARTÉ COGNITIVE : LE MODE DE LECTURE GAUCHE-DROITE

Les résultats obtenus lors de l'observation du mode de lecture gauche-droite à partir de notre grille d'observation (tableau 5) sont présentés dans la figure 4.

Figure 4 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour le mode de lecture gauche-droite



Comme le démontre la figure 4, tous les élèves observés ont pu indiquer où nous devons commencer à lire l'histoire et dans quel sens nous devons le faire. Tous les sujets nous ont aussi indiqué le retour à gauche pour la deuxième ligne ainsi que pour la deuxième page.

#### 4.3.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CLARTÉ COGNITIVE : LE MODE DE LECTURE GAUCHE-DROITE

Plus tôt dans ce rapport de recherche, nous avons mentionné que de nombreux auteurs (Pierre et Lachance, 1985; Van Grunderbeeck, 1994; Clay, 2003; Gaudreau, 2005; Ecalle et Magnan, 2010; Giasson, 2011) recommandent de vérifier comment se comportent les lecteurs en émergence lorsqu'il est question du mouvement directionnel. Nous n'avons noté aucune faiblesse à ce niveau chez les 20 sujets de notre recherche. Rappelons que tous les élèves observés sont en première année du primaire. Notre observation a eu lieu en avril et mai, et le sens gauche-droite de la lecture ainsi que le retour à gauche pour la ligne suivante sont des

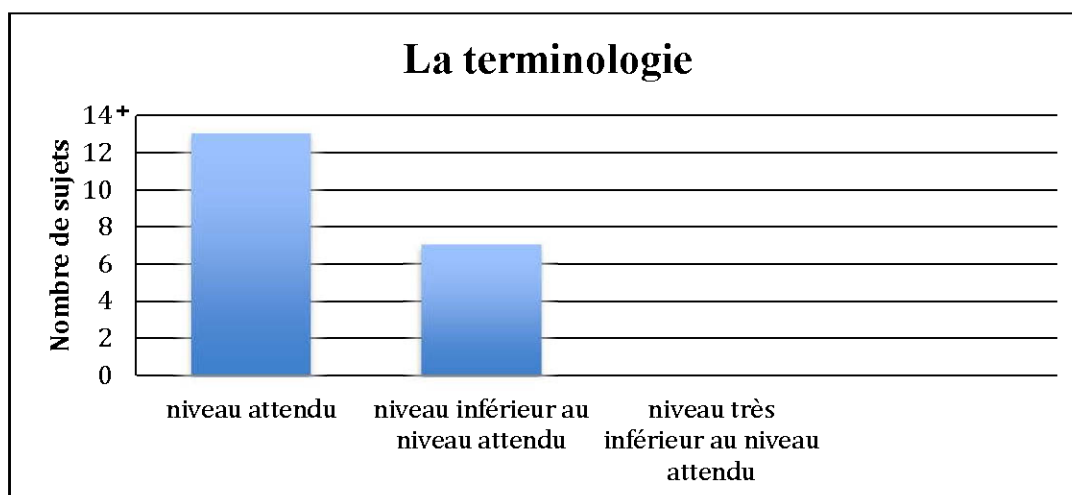


sujets	Rappel de récit			Clarté cognitive				Conscience phonologique										Lettres				
	Cohérence	Complétude	Compréhensibilité	Fonctions de la lecture	Mode de lecture gauche-droite	Terminologie de la langue écrite	Relation entre l'oral et l'écrit	Segmentation de la phrase en mots	Omission de mots	Conscience de la rime	Fusion syllabique	Segmentation syllabique	Omission syllabique	Phonème initial	Phonème final	Fusion phonémique	Segmentation phonémique	Omission phonémique	Majuscules	Minuscules	Découverte du principe alphabétique	
18	3	2	1	2	3																	
19	1	1	1	1	3																	
20	1	1	1	1	3																	
21	1	1	1	1	3																	
22	1	1	1	2	3																	
23	2	1	1	2	3																	

#### 4.4. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LES FONCTIONS DE LA CLARTÉ COGNITIVE : LA TERMINOLOGIE DE LA LANGUE ÉCRITE

Le niveau obtenu pour chaque sujet à la suite de l'observation de la terminologie de la langue à partir de notre grille d'observation (tableau 6) est présenté à la figure 5.

Figure 5 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la terminologie de la langue écrite



À la lecture de la figure 5, nous constatons que 13 sujets se situent au niveau 3. Nous avons pu observer qu'ils savaient identifier une lettre majuscule et une lettre minuscule et qu'ils ont pu entourer un mot. De plus, ils n'ont pas confondu les signes de ponctuation avec les lettres. Les autres sujets au nombre de sept se situent au niveau 2. Quatre sujets n'ont pu entourer une lettre majuscule et trois n'ont pu entourer un mot.

#### 4.4.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CLARTÉ COGNITIVE : LA TERMINOLOGIE DE LA LANGUE ÉCRITE

La terminologie de la langue écrite n'est assurément pas le plus faible aspect de la clarté cognitive observé chez nos sujets. Les sept élèves se situant au niveau inférieur au niveau attendu ont tous pu identifier une lettre minuscule, mais quatre d'entre eux ont éprouvé de la difficulté avec le concept de la lettre majuscule et trois n'ont pu encercler un mot. Giasson (2011) nous indique que le concept de lettre est généralement maîtrisé par la majorité des élèves du préscolaire et que le concept de mot est en voie d'acquisition durant cette période. Pour les signes de ponctuation, on s'attend au préscolaire à ce que l'enfant sache que ce ne sont pas des lettres. Il ne doit pas nécessairement connaître le nom de chaque signe. Cependant, les élèves observés étant en première année, il faut s'interroger sur les trois sujets (3,7 et 8) qui n'ont pas démontré qu'ils maîtrisaient le concept du mot à l'écrit. Un peu plus loin dans cette analyse, nous verrons que nous avons aussi observé la maîtrise de la conscience du mot à l'oral. Nous mettrons les résultats de ces trois élèves en parallèle avec les résultats de leur conscience du mot à l'écrit.

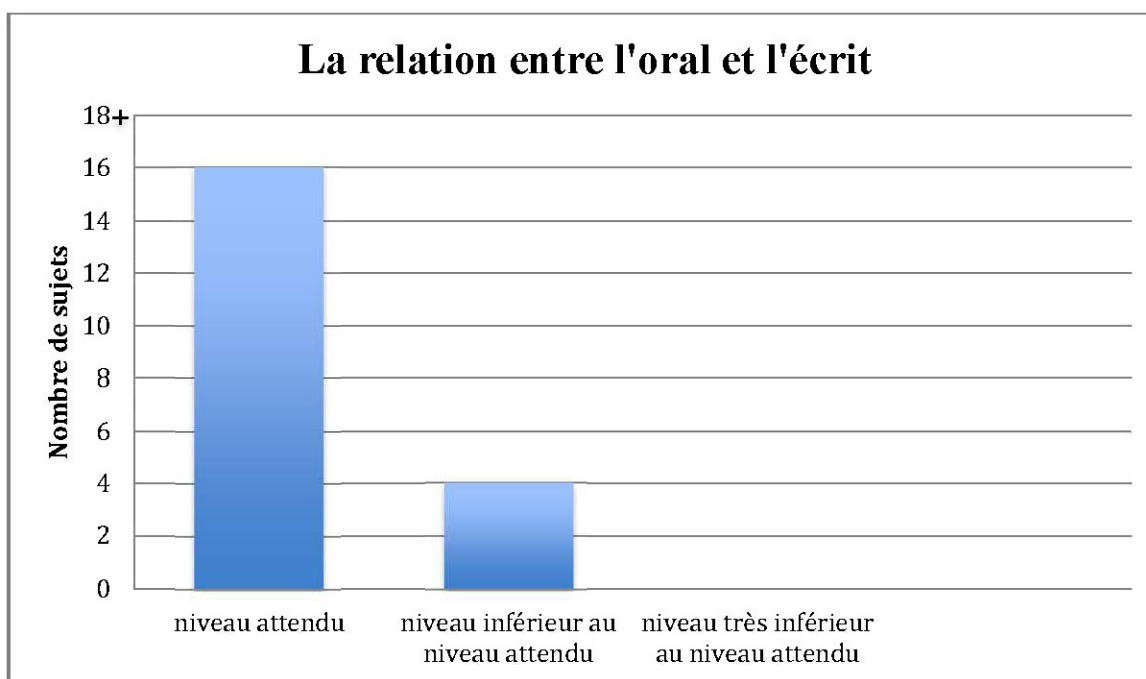
Nous avons ajouté dans notre tableau synthèse (tableau 26) le niveau de chaque sujet pour la terminologie de la langue.



#### 4.5. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LES FONCTIONS DE LA CLARTÉ COGNITIVE : LA RELATION ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

À la suite du traitement des données obtenues lors de l'observation de la relation entre l'oral et l'écrit chez nos sujets, nous présentons les résultats dans la figure 6.

Figure 6 Nombre de sujets dans chaque niveau pour la relation entre l'oral et l'écrit



Comme on peut le constater dans la figure 6, 16 sujets se situent au niveau 3. Ils ont pointé correctement les mots de la comptine en la récitant, ils ont indiqué correctement le premier mot et le dernier mot de la phrase ainsi qu'un mot situé au centre. Ils ont de plus réussi quatre ou cinq fois sur cinq à identifier le mot demandé lors de l'activité des mots longs et courts. Quatre sujets se situent au niveau 2 et c'est majoritairement l'activité de la comptine qui a été la plus difficile pour eux.

##### 4.5.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CLARTÉ COGNITIVE : LA RELATION ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

La grande majorité des sujets possède les habiletés nécessaires au niveau de la relation entre l'oral et l'écrit. Ce n'est donc pas cet aspect de la conscience de l'écrit qui les empêche de cheminer normalement dans le développement de leur compétence à lire. Pour les quatre sujets qui se situent au niveau 2, nous pensons que c'est la mémorisation de la comptine qui a été





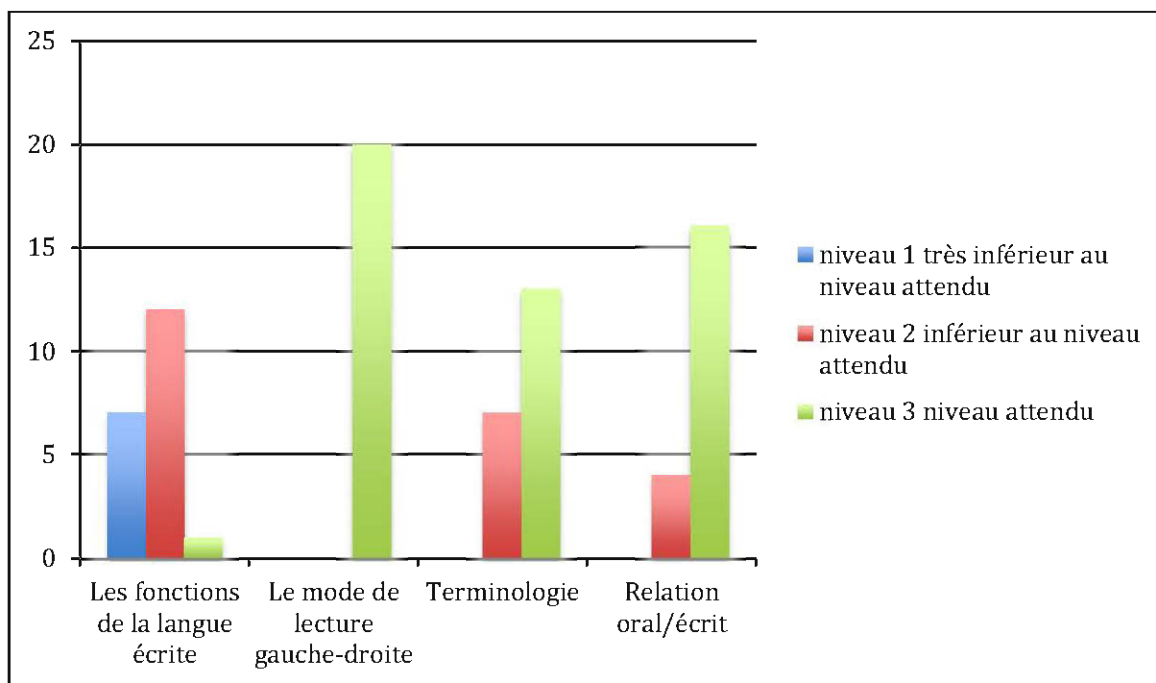
sujets	Rappel de récit			Clarté cognitive				Conscience phonologique										Lettres		Découverte du principe alphabétique				
	Cohérence	Complétude	Compréhensibilité	Fonctions de la lecture	Mode de lecture gauche-droite	Terminologie de la langue écrite	Relation entre l'oral et l'écrit	Segmentation de la phrase en mots	Omission de mots	Conscience de la rime	Fusion syllabique	Segmentation syllabique	Omission syllabique	Phonème initial	Phonème final	Fusion phonémique	Segmentation phonémique	Omission phonémique	Majuscules		Minuscules			
18	3	2	1	2	3	3	3																	
19	1	1	1	1	3	3	3																	
20	1	1	1	1	3	3	3																	
21	1	1	1	1	3	3	3																	
22	1	1	1	2	3	2	3																	
23	2	1	1	2	3	3	2																	

#### 4.5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES CONCEPTS DE LA CLARTÉ COGNITIVE

Pour devenir des lecteurs et des scripteurs habiles, les jeunes enfants doivent développer des représentations conceptuelles des fonctions et des conventions de la langue écrite et comprendre les termes utilisés par les enseignants quand ils parlent (John, 1980; Reutzel et autres, 1989, cités dans Gaudreau, 2005). Un enseignement spécifique des concepts et des termes liés à l'écrit aide les enfants à mieux comprendre les relations entre la langue parlée et la langue écrite (Goodman, 1986; Masonheimer, Drum et Ehri, 1984). La difficulté majeure que rencontre l'apprenti lecteur pour s'appropriier la langue écrite est sa difficulté à comprendre la nature de celle-ci, ses structures et ses fonctions (Downing et Fijalkow, 1984). Nous avons observé quatre composantes de la clarté cognitive chez nos sujets : les fonctions de la langue écrite, le mode de lecture gauche-droite, la terminologie de la langue et la relation entre l'oral et l'écrit. Afin de comparer chaque composante entre elles, nous présentons à la figure 7 le

nombre de sujets dans chaque niveau pour l'aspect de la clarté cognitive afin de mettre en perspective les forces et les faiblesses de nos sujets pour cet aspect.

Figure 7 : Nombre de sujets pour chaque niveau dans les quatre aspects de la clarté cognitive



Lorsqu'on consulte la figure 7 qui fait état des résultats pour l'ensemble des composantes observées pour l'aspect de la clarté cognitive, nous constatons que seulement un des 20 sujets observés a une bonne connaissance des fonctions de la lecture. Les 19 autres sujets n'ont pas pu nommer des exemples variés des fonctions de la lecture ou n'ont pas pu faire preuve d'une conception des fonctions de l'écrit. Par contre, tous les sujets observés maîtrisaient le mode de lecture gauche-droite, 13 sujets sur 20 avaient une bonne connaissance de la terminologie de la langue écrite et 16 sujets ont démontré qu'ils pouvaient établir une bonne relation entre l'oral et l'écrit. Cependant, nous retenons que trois sujets ne semblent pas avoir acquis le concept de mot, et nous serons très attentive à leur résultat lors de l'observation du concept de mot à l'oral lorsque nous traiterons de l'aspect de la conscience phonologique. En résumé, chez les 20 élèves en difficulté de lecture à la fin de leur première année que nous avons observés, 19 n'ont pas développé une bonne représentation des fonctions de la langue écrite, ce qui pourrait, selon nous, expliquer entre autres leur difficulté en lecture.

#### 4.6. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE DU MOT DANS LA PHRASE

À la suite de l'observation de l'habileté de chaque sujet à segmenter une phrase en mots et à omettre un mot dans une phrase, nous présentons les résultats dans les figures 8 et 9.

Figure 8 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la segmentation de la phrase en mots

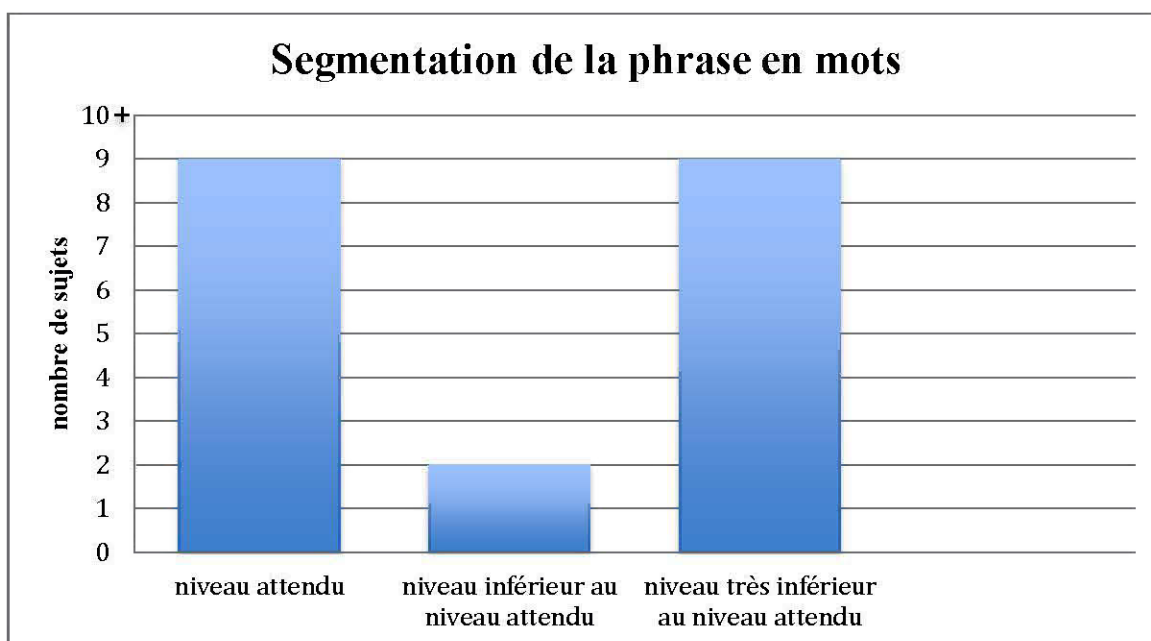
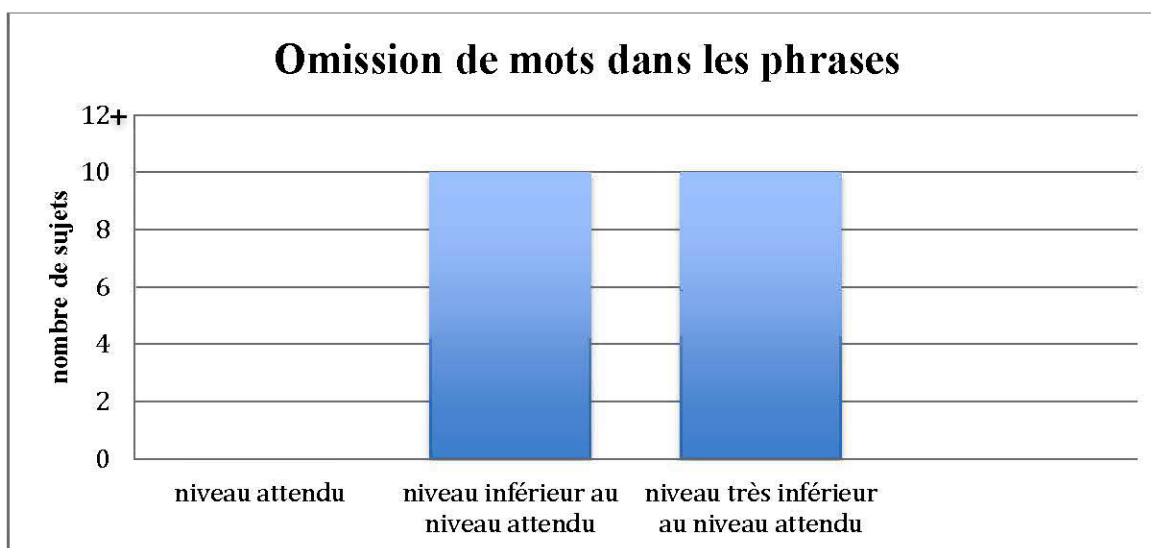


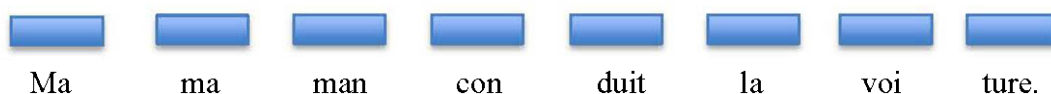
Figure 9 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour l'omission des mots dans les phrases



Les figures 8 et 9 nous indiquent que les résultats diffèrent énormément entre les deux opérations phonologiques observées. En effet, neuf sujets ont atteint le niveau attendu pour segmenter une phrase en mots et aucun sujet n'a atteint le niveau attendu pour omettre un mot dans une phrase à l'oral.

### La segmentation

Parmi les 11 élèves qui n'ont pas réussi à segmenter une phrase en mots, huit ont toujours placé plus de blocs qu'il y avait de mots dans la phrase. En fait, ils ont généralement placé un bloc par syllabe orale. Ainsi, la phrase *ma maman conduit la voiture*, a été segmentée comme suit :



Les trois autres élèves ont placé les blocs au hasard en récitant la phrase. Ils ont toujours placé plus de blocs que de mots et, contrairement aux autres, il n'y avait aucune correspondance entre les syllabes et les blocs.

### L'omission

Les 20 sujets n'ont pas obtenu le niveau attendu pour l'omission d'un mot dans une phrase. Ils ont omis plusieurs mots, ont ajouté des mots qui n'étaient pas compris dans la phrase de départ et/ou ont remplacé des mots par d'autres. Par contre, ils ont généralement omis le mot demandé, mais ils n'ont pas pu redire la phrase exacte sans le mot. Afin de rendre notre description plus précise, le tableau 28 présente des exemples des réponses des sujets pour trois phrases.

Tableau 28 : Échantillons d'exemples des réponses des sujets pour l'omission de mots

Consignes	Exemples de réponses
Répète la phrase : Le chien mange un os. Redis la phrase sans dire « chien ».	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le os</li> <li>• Mange un os</li> <li>• Mon os</li> <li>• Le mange os</li> </ul>
Répète la phrase : Le loup hurle. Redis la phrase sans dire « Le ».	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hurle</li> <li>• Chien hurle</li> <li>• Loup</li> </ul>

Consignes	Exemples de réponses
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le hurle</li> </ul>
Répète la phrase : Un bateau flotte sur l'eau. Redis la phrase sans dire « l'eau ».	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un bateau flotte</li> <li>• Le bateau flotte</li> <li>• Le bateau sur</li> <li>• Bateau flotte sur</li> </ul>

#### 4.6.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE DU MOT DANS LA PHRASE.

Pour plusieurs auteurs, la conscience du mot est la base de la conscience phonologique (Stanké, 2000; Desrochers, Cormier et Thompson, 2005; Saint-Laurent et Giasson, 2007). La conscience phonologique se présente comme un continuum des unités plus globales comme les mots et les syllabes jusqu'aux unités les plus fines comme les phonèmes (Desrochers *et al.*, (2005). Nous pouvons développer les habiletés au niveau de la conscience du mot chez les élèves par la distinction, la manipulation, la segmentation, la fusion et l'omission de mots (Desrochers *et al.*, ; Saint-Laurent et Giasson, 2007). De façon générale, les élèves éprouvent plus de difficulté à omettre qu'à fusionner (Desrochers, Cormier et Thompson, 2005). Les résultats obtenus en lien avec la conscience des mots dans cette recherche vont dans le même sens puisque les élèves ont plus facilement réussi à segmenter la phrase en mots qu'à omettre un mot dans une phrase. Encore une fois, nous devons faire le lien avec la mémoire de travail qui est beaucoup plus sollicitée dans l'omission que dans la segmentation. En résumé, nous constatons que sur 20 sujets, 11 n'ont pu segmenter les mots dans une phrase et aucun n'a pu manipuler les mots afin de les omettre. Selon notre épreuve, le concept de mot n'est clairement pas acquis chez ces élèves qui généralement confondent syllabes et mots. Les trois sujets (3, 7 et 8) qui n'avaient pas réussi à identifier un mot dans la terminologie de la langue écrite, n'ont pas réussi à omettre un mot dans une phrase à l'oral. Par contre, le sujet 8, contrairement aux deux autres, a réussi à segmenter une phrase en mots. Aux autres résultats obtenus précédemment, nous avons ajouté dans notre tableau synthèse les résultats pour la segmentation des mots dans la phrase et pour l'omission d'un mot dans une phrase (tableau 29).

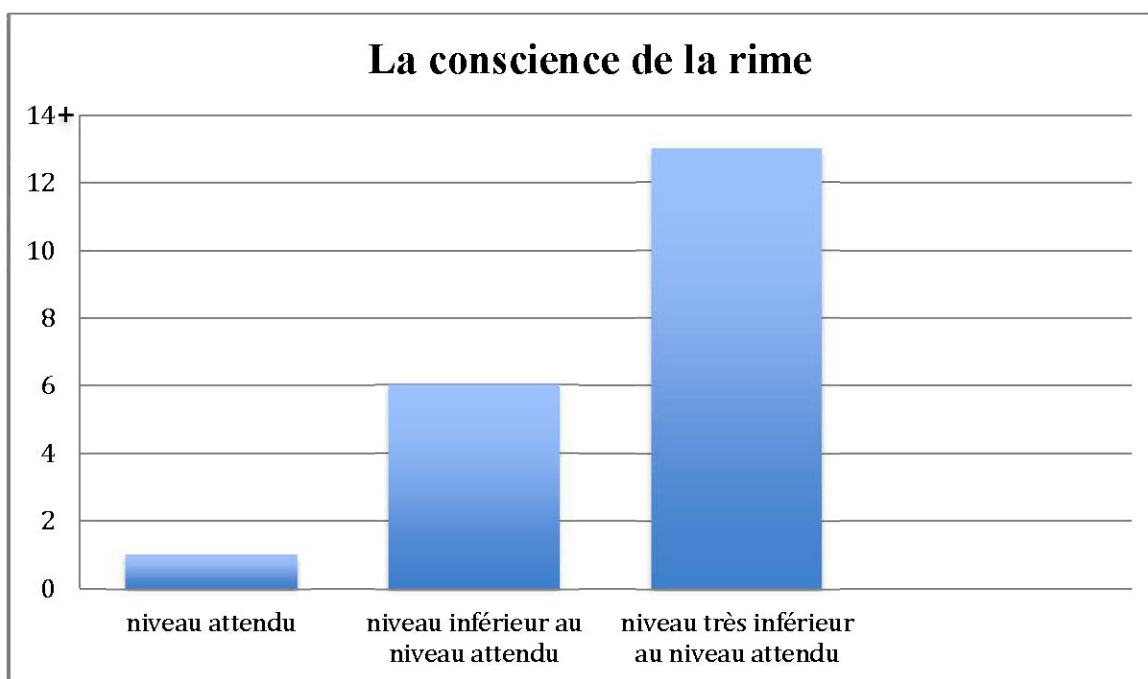
Tableau 29 : Synthèse du rappel de récit, de la clarté cognitive et de la conscience des mots dans la phrase

sujets	Rappel de récit		Clarté cognitive					Conscience phonologique										Lettres				
3	3	2	1	3	3	2	3	2	2	1	2	2										
4	1	1	1	2	3	2	2	2	2	1	2											
5	2	1	2	2	3	2	2	2	2	3	1											
6	1	1	1	2	3	3	3	3	3	1	1											
7	3	3	3	1	3	2	3	3	3	1	2											
8	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2											
9	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	2											
11	1	1	1	1	3	2	3	3	3	3	1											
12	1	1	1	2	3	3	3	3	3	1	1											
13	2	1	1	1	3	3	3	3	3	3	1											
14	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	2											
15	2	1	1	2	3	3	2	2	2	1	2											
16	1	1	1	2	3	3	3	3	3	3	2											
17	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	1											
18	3	2	1	2	3	3	3	3	3	1	1											
19	1	1	1	1	3	3	3	3	3	2	1											
20	1	1	1	1	3	3	3	3	3	1	1											
21	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	2											
22	1	1	1	2	3	2	3	3	3	1	2											
23	2	1	1	2	3	3	2	2	2	1	2											

#### 4.7. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE DE LA RIME

À la suite de l'observation de l'habileté de chaque sujet à reconnaître des rimes, nous présentons les résultats dans la figure 10.

Figure 10: Nombre de sujets dans chaque niveau pour la conscience de la rime



Un seul sujet se situe au niveau attendu, il a obtenu neuf bonnes réponses sur 10. Six sujets se situent au niveau inférieur au niveau attendu, ils ont obtenu cinq, six, sept ou huit bonnes réponses sur 10. Finalement, 13 sujets se situent au niveau très inférieur au niveau attendu, ils ont obtenu entre zéro et quatre bonnes réponses sur 10. Notons qu'un sujet n'a obtenu aucune bonne réponse, et que sept ont obtenu le résultat d'une bonne réponse sur 10.



#### 4.7.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE DE LA RIME

Seulement un sujet semble avoir une bonne conscience de la rime. Dix-neuf élèves n'ont pu démontrer qu'ils pouvaient reconnaître de façon suffisante des mots qui riment ou qui ont la même finale. Il faut souligner que pour identifier des mots qui ont la même finale sonore, il faut maîtriser les termes « fin » ou « dernier ».

*« Apprenez à l'enfant les termes **début** et **fin**, **en premier** et **en dernier** ainsi qu'**avant** et **après** en lui posant des questions. » [...] C'est pourquoi il est important de s'assurer que la notion de séquence est bien maîtrisée par l'enfant avant de commencer l'entraînement phonologique. » (Stanké, 2001 p .5-4)*

Notre observation ne nous permet pas de vérifier si nos sujets maîtrisaient ces termes, mais elle nous permet cependant d'affirmer qu'à partir de nos épreuves et de nos grilles d'observation que 19 sujets n'ont pas développé leur conscience de la rime. De plus, nous désirons attirer l'attention du lecteur sur le fait que nous avons observé les comportements de nos sujets seulement au niveau des tâches épiphonologiques qui, selon Gombert et Colé (2000), Ecalle *et al.* (2002) et Giasson (2011), devraient être accessibles aux des élèves du préscolaire en début d'année scolaire et que nos sujets sont en première année. Comme pour le rappel de récit et pour l'omission d'un mot dans une phrase, nous questionnons encore une fois la mémoire dans l'épreuve pour la conscience de la rime. Afin de pouvoir identifier la rime ou l'intrus, le sujet devait garder trois ou quatre mots en mémoire. Aux résultats des aspects précédemment observés, nous avons ajouté les résultats de chaque sujet pour la conscience de la rime (tableau 30).



#### 4.8. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE SYLLABIQUE

Nous décrivons maintenant les comportements de nos sujets pour trois des habiletés liées à la syllabe : la fusion, la segmentation et l'omission. À partir des résultats obtenus, nous avons situé chaque sujet dans un niveau et les figures 11, 12 et 13 présentent les résultats.

Figure 11 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la fusion syllabique

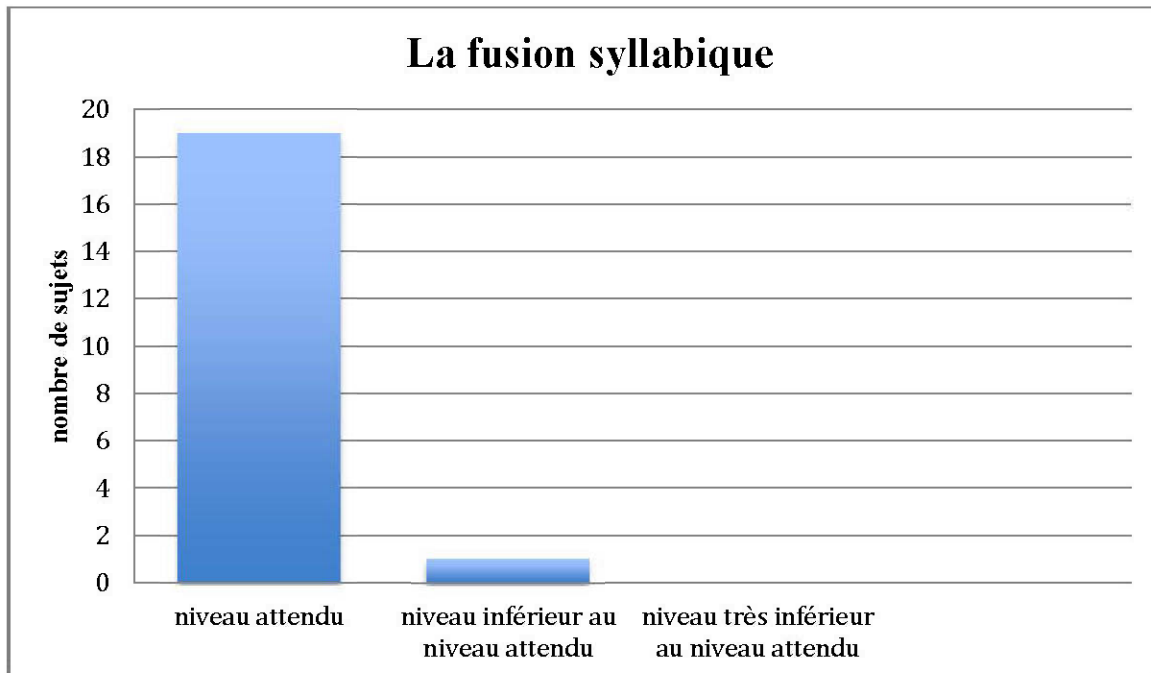


Figure 12 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la segmentation syllabique

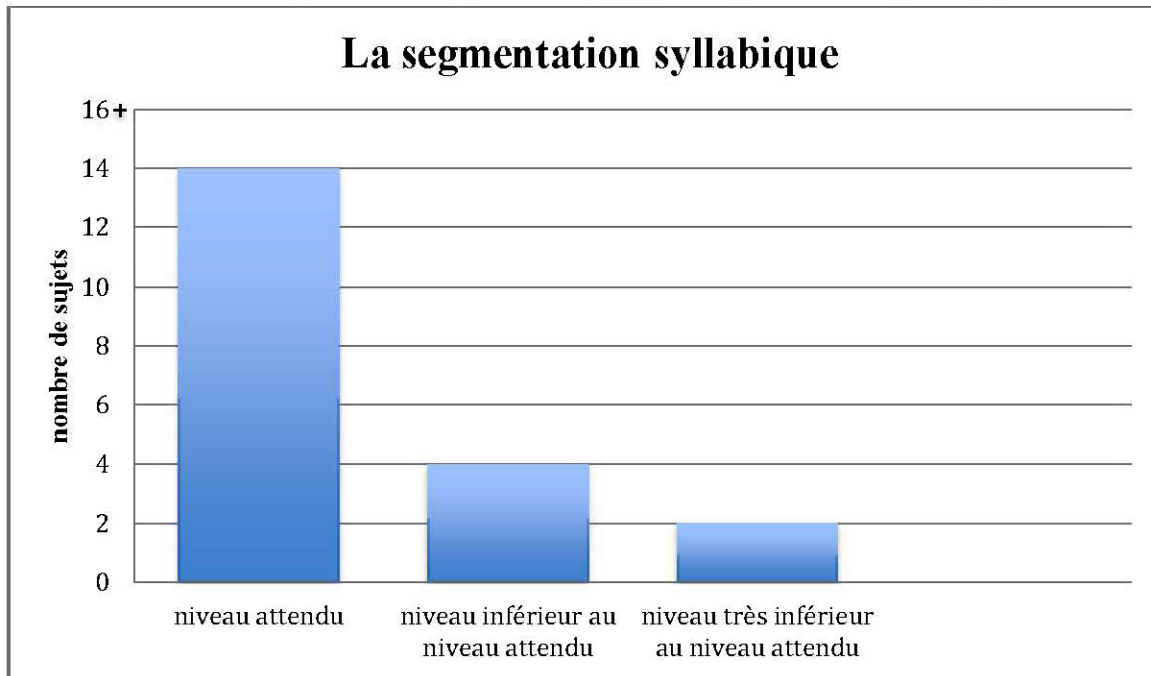
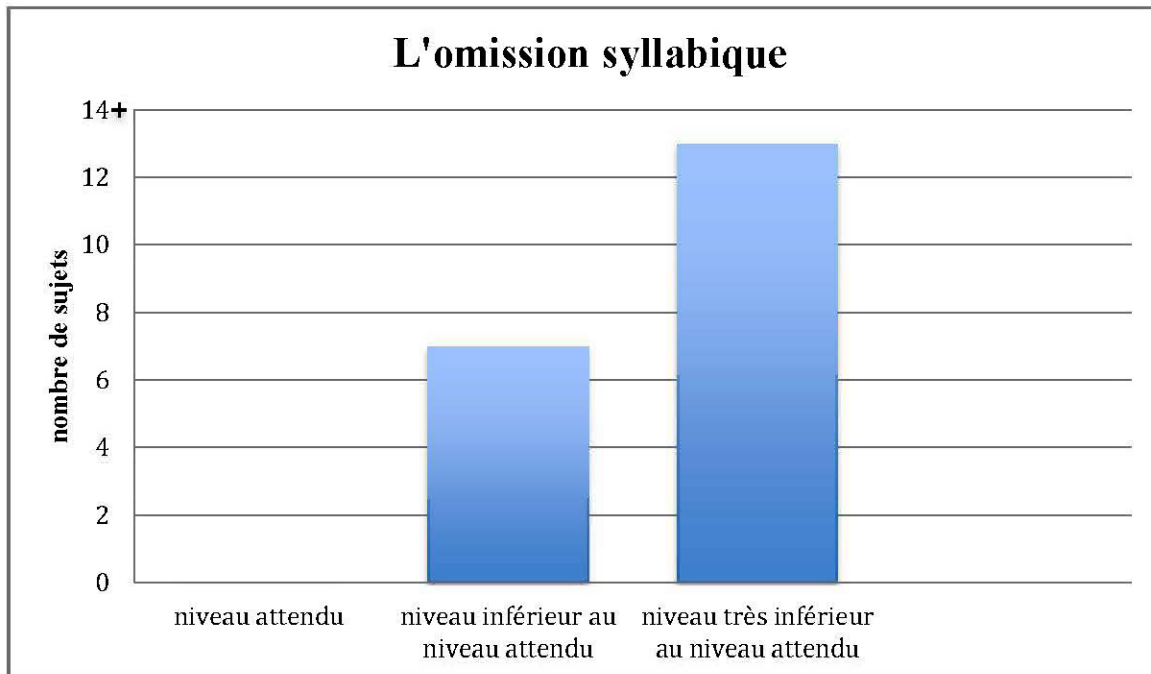


Figure 13 : Nombre de sujets par niveau pour l'omission syllabique



### La fusion syllabique

La figure 11 nous montre que 19 sujets sont habiles à fusionner les syllabes pour former des mots.

### **La segmentation syllabique**

À la lecture de la figure 12, nous constatons que 14 sujets ont réussi à segmenter les mots en syllabes. Quatre sujets ont réussi trois ou quatre fois sur cinq à segmenter correctement les mots en syllabes et les deux autres n'ont pas réussi ou ont réussi à une ou deux reprises seulement. Les six sujets qui se situent au niveau 1 et 2 ont soit coupé le mot au mauvais endroit, soit jumelé plusieurs syllabes ensemble dans les mots contenant plus de deux syllabes.

### **L'omission syllabique**

La figure 13 nous indique qu'aucun sujet n'a réussi à omettre la syllabe demandée à cinq reprises, que sept sujets ont réussi l'épreuve d'omission trois ou quatre fois sur 5 et que 13 sujets ont réussi une ou deux fois ou pas du tout.

#### **4.8.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE SYLLABIQUE**

Les habiletés de fusion et de segmentation sont d'ordre épiphonologique et peuvent être maîtrisées par des élèves au début du préscolaire. Par contre, l'habileté à omettre ou à isoler des syllabes est d'ordre métaphonologique et est généralement accessible aux élèves du préscolaire vers le milieu de l'année. Dix-neuf de nos sujets qui sont en première année maîtrisent la fusion et 14 maîtrisent la segmentation. Par contre, tous les sujets n'ont pas atteint le niveau attendu pour l'omission de syllabes. L'ensemble des élèves en difficulté de lecture en première année que nous avons observés n'est pas capable d'omettre une syllabe dans un mot. C'est donc l'habileté d'ordre métaphonologique qui est la moins maîtrisée; par contre, cette habileté est accessible aux élèves du préscolaire. Des questions surgissent à la suite de cette analyse : comme pour la complétude du rappel de récit, pour l'épreuve de la consigne dans la relation entre l'oral et l'écrit, pour l'omission d'un mot dans une phrase et l'identification de rime, l'omission syllabique est-elle reliée à la mémoire de travail? Ces élèves ont-ils bénéficié d'un entraînement en conscience phonologique au préscolaire et en première année?

Afin de pouvoir éventuellement établir des profils des élèves en difficulté de lecture, nous avons ajouté au tableau synthèse les résultats obtenus par nos sujets pour la conscience syllabique (tableau 31).



#### 4.9. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE PHONÉMIQUE

Les figures 14 à 18 présentent les résultats obtenus par nos sujets pour les cinq habiletés liées à la conscience phonémique, soit : le phonème initial et le phonème final, la fusion, la segmentation et l'omission.

Figure 14 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour le phonème initial

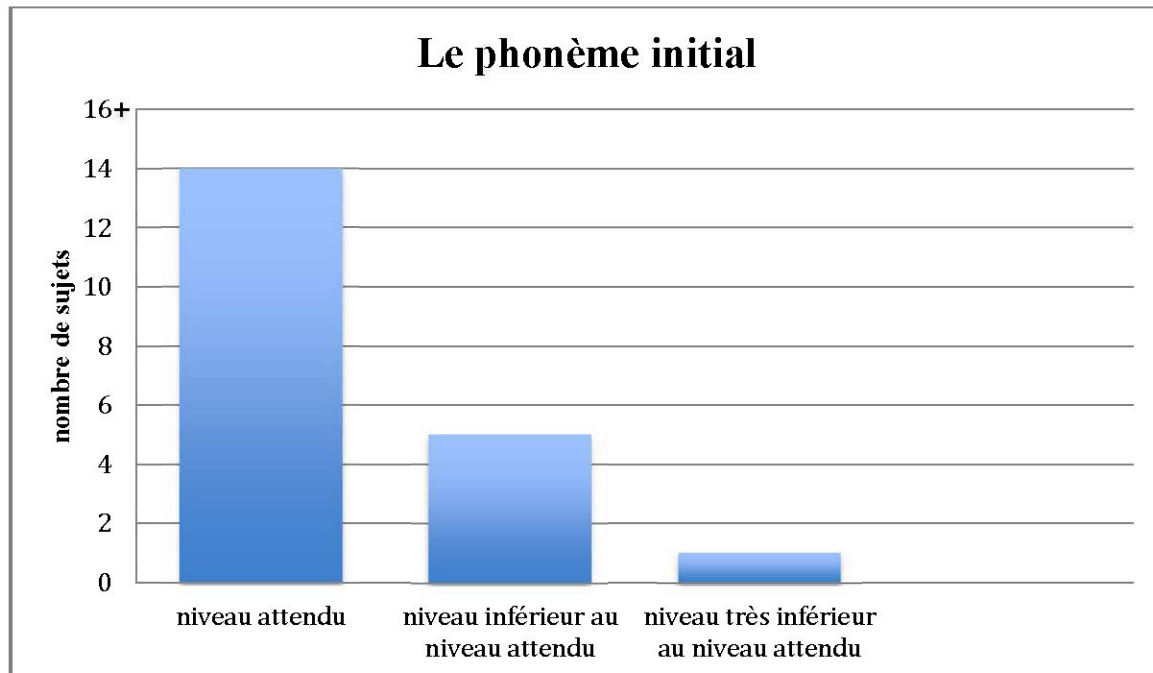


Figure 15 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour le phonème final

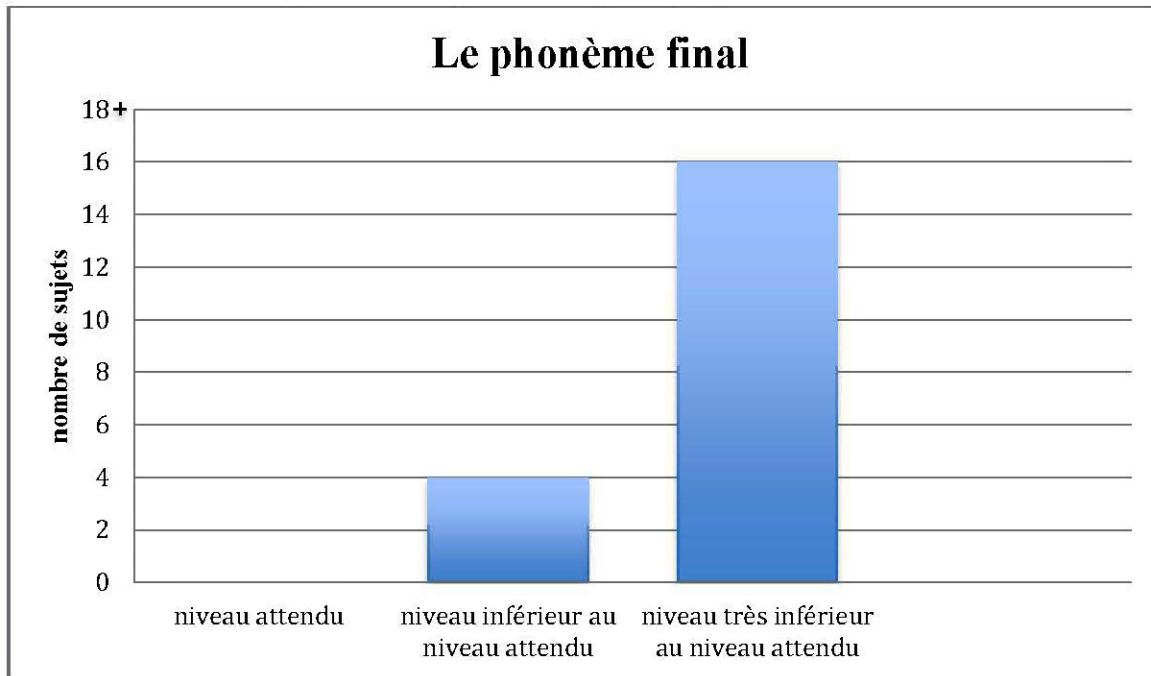


Figure 16 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la fusion phonémique

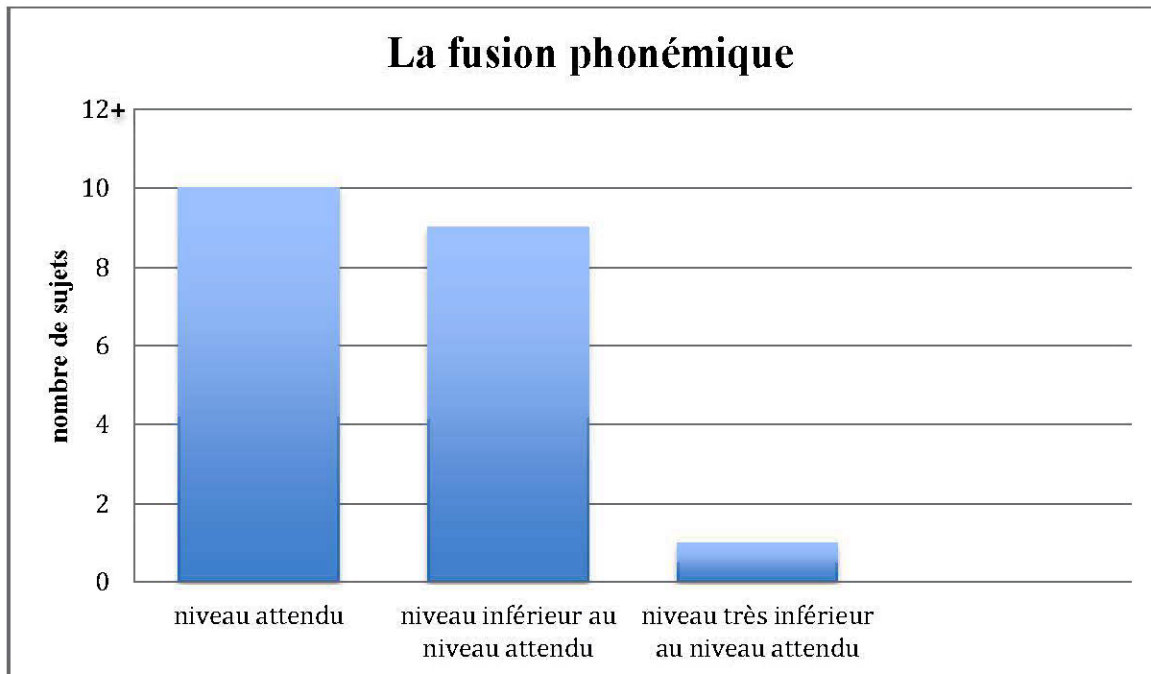




Figure 17 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la segmentation phonémique

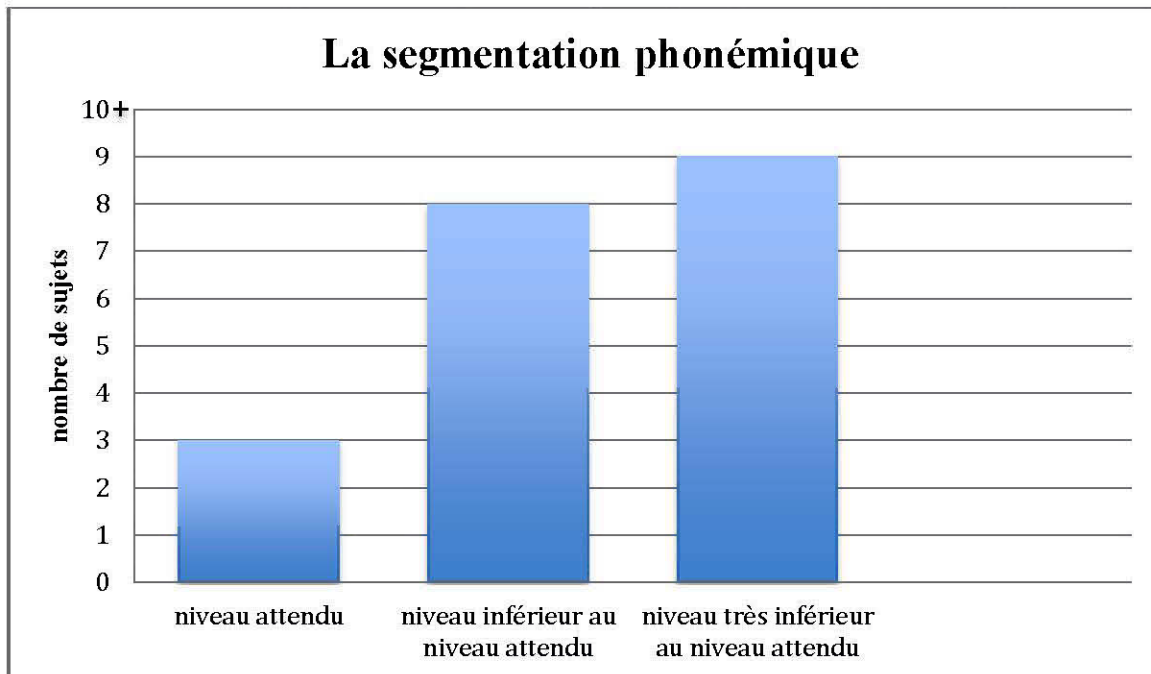
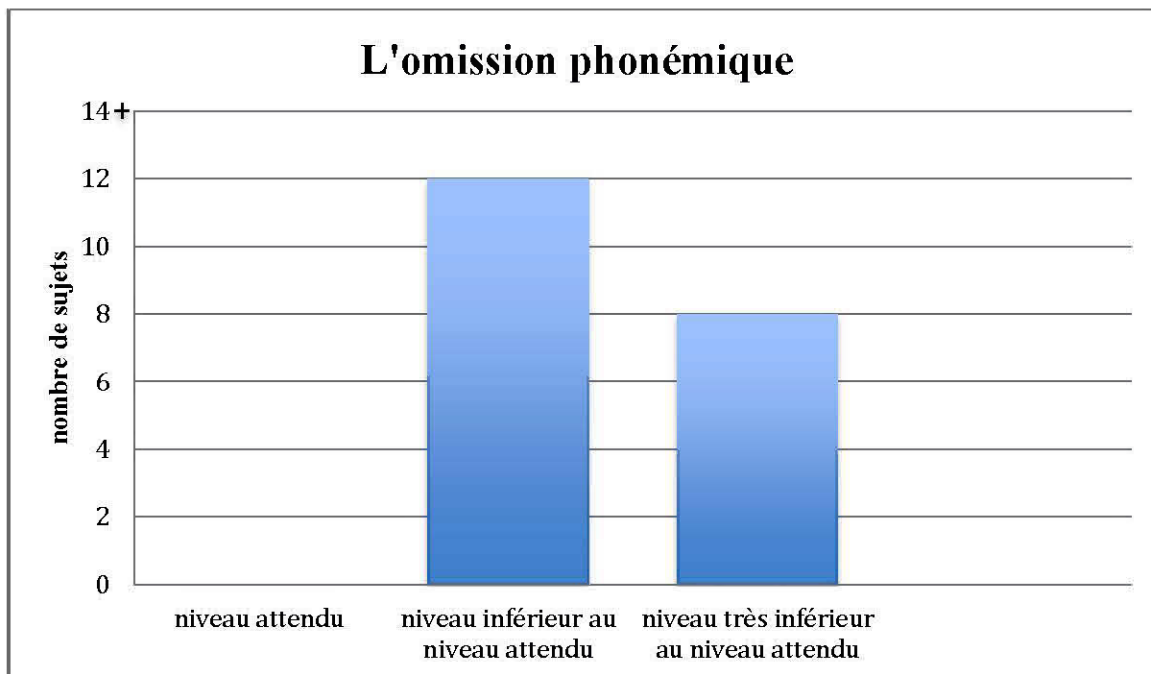


Figure 18 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour l'omission phonémique



### Le phonème initial

Quatorze sujets ont réussi à identifier le phonème initial cinq fois sur cinq et ils se situent au niveau attendu. Cinq sujets se situent au niveau inférieur; ils ont identifié trois ou quatre fois

sur cinq le phonème initial et un seul sujet se situe au niveau très inférieur, car il n'a pu identifier aucun phonème initial.

### **Le phonème final**

L'habileté à identifier ou à isoler le phonème final est beaucoup moins maîtrisée que l'habileté précédente qui visait à identifier ou à isoler le phonème initial. En effet, aucun sujet n'a pu identifier le phonème final cinq fois sur cinq. Quatre sujets se situent au niveau inférieur, ils ont réussi trois ou quatre fois sur cinq à identifier le phonème final et 16 sujets se situent au niveau très inférieur, car ils n'ont pas réussi ou ils ont réussi une ou deux fois seulement à identifier le phonème final.

### **La fusion phonémique**

Dix sujets se situent au niveau attendu, ils ont réussi à fusionner les phonèmes pour former des mots cinq fois sur cinq. Neuf sujets se situent au niveau inférieur, ils ont réussi trois ou quatre fois sur cinq à fusionner les phonèmes. Un sujet se situe au niveau très inférieur, il a réussi deux fois sur cinq.

### **La segmentation phonémique**

Trois sujets ont pu segmenter cinq fois sur cinq un mot en phonèmes. Huit sujets se situent au niveau inférieur ils ont réussi trois ou quatre fois sur cinq à segmenter les mots en phonèmes et neuf sujets se situent au niveau très inférieur, ils n'ont pas réussi ou ont réussi une ou deux fois sur cinq à segmenter les mots en phonèmes.

### **L'omission phonémique**

Aucun sujet n'a réussi à omettre le phonème demandé cinq fois sur cinq. Douze sujets se situent au niveau inférieur, car ils ont réussi trois ou quatre fois à omettre les phonèmes et huit sujets se situent au niveau très inférieur, car ils n'ont pas réussi ou ont réussi une ou deux fois sur cinq à omettre les phonèmes.

#### **4.9.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LA CONSCIENCE PHONÉMIQUE**

Aucun sujet ne se situe au niveau 3 pour toutes les habiletés de la conscience phonémique. Ce sont les habiletés à identifier le phonème final ainsi que l'omission phonémique qui sont les

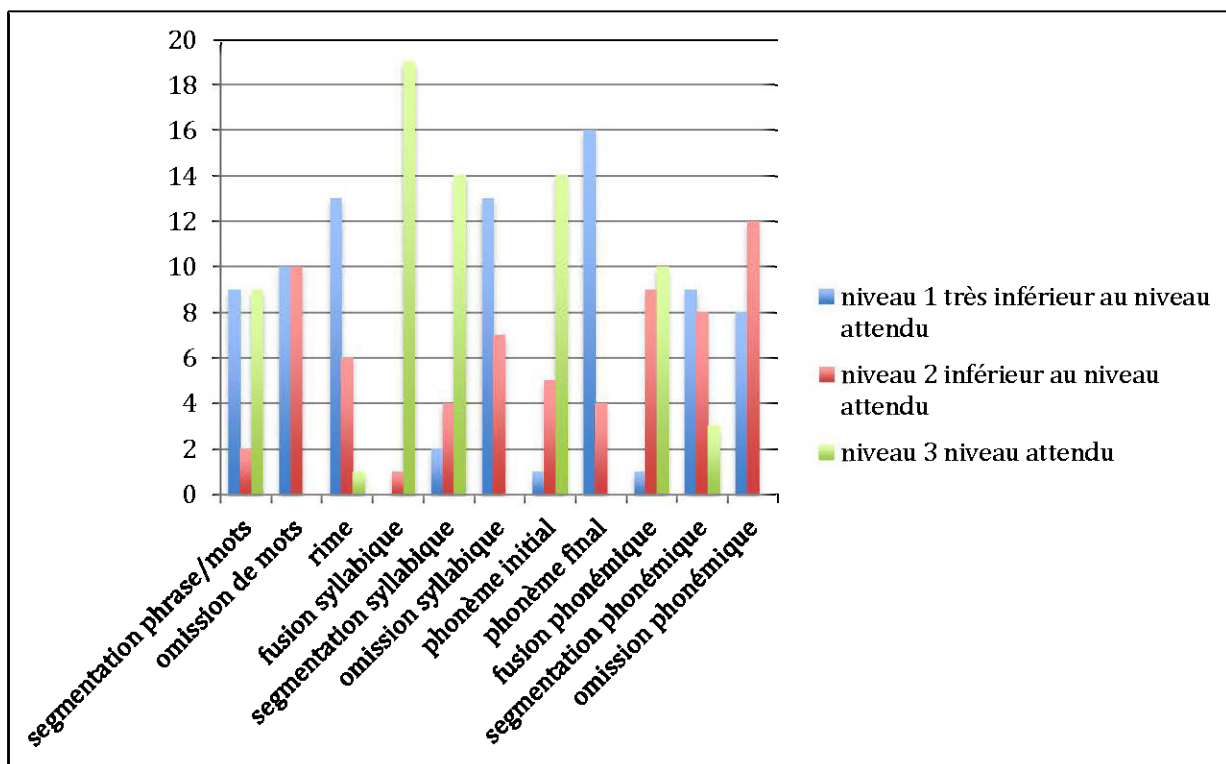
moins maîtrisées. Tout comme pour la conscience de la rime, on peut s'interroger sur la notion des termes « fin » et « dernier » pour expliquer la grande faiblesse de nos sujets à identifier le phonème final. Rappelons que 19 sujets n'ont pas maîtrisé la conscience de la rime et qu'aucun sujet n'a pu identifier le phonème final. Nous pouvons une fois de plus nous interroger sur la mémoire pour l'omission phonémique. Est-ce une faible mémoire de travail qui expliquerait la difficulté de nos sujets à omettre un phonème dans un mot ou est-ce tout simplement parce que ces sujets n'ont pas été mis en contact avec des exercices qui auraient pu développer leur conscience phonémique?

#### 4.10. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES HABILITÉS DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Notre cadre conceptuel fait état de l'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. « Le traitement phonologique et la conscience phonologique sont largement reconnus comme étant des habiletés centrales dans le développement de l'identification des mots et de l'orthographe » (St-Pierre et *al.*, 2010, p. 54). Le MELS (2005) affirme que l'entraînement à la conscience phonologique devrait être fait au préscolaire ou dès le début de la première année.

Nous présentons dans la figure 19, le nombre de sujets dans chaque niveau pour chaque composante de la conscience phonologique.

Figure 19 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour l'ensemble des composantes de la conscience phonologique



À la lecture de la figure 19, nous observons que la fusion syllabique, la segmentation syllabique et l'identification du phonème initial sont généralement bien maîtrisées. Cependant, chez les 20 élèves de première année que nous avons observés et qui éprouvent tous des difficultés en lecture, 11 ne peuvent segmenter une phrase en mots et 20 ne peuvent omettre un mot dans une phrase à l'oral. Vingt sujets ne peuvent omettre une syllabe dans un mot et 19 n'ont pas une conscience de la rime acceptable. Vingt sujets n'ont pas atteint le niveau attendu pour identifier le phonème final d'un mot, 17 ne peuvent correctement segmenter un mot en phonèmes et les 20 sujets ne se situent pas au niveau attendu pour omettre un phonème dans un mot. Tous les enfants ne développent pas spontanément leur conscience phonologique; certains auront besoin d'un entraînement spécifique (Lundberg *et al.*, 1980). Notre question est donc la suivante : ces élèves ont-ils été entraînés à développer leur conscience phonologique au préscolaire et au début de la première année? Notre observation ne nous permet pas de répondre à cette question, mais nous pouvons, par contre, affirmer que leur conscience phonologique n'est pas pleinement développée, ce qui pourrait en partie expliquer leurs difficultés en lecture.

Dans notre recherche, l'aspect de la conscience phonologique comprend 11 composantes : 1) la segmentation de la phrase en mots, 2) l'omission de mots, 3) la conscience de la rime, 4) la fusion syllabique, 5) la segmentation syllabique, 6) l'omission syllabique, 7) le phonème initial, 8) le phonème final, 9) la fusion phonémique, 10) la segmentation phonémique et 11) l'omission phonémique.

Les résultats obtenus ont été ajoutés au tableau synthèse pour les onze composantes de la conscience phonologique (tableau 32).

Tableau 32 : Synthèse du rappel de récit, de la clarté cognitive, de la conscience des mots dans la phrase, de la rime, de la conscience syllabique et de la conscience phonémique

sujets	Rappel de récit			Clarté cognitive				Conscience phonologique											Lettres		Découverte du principe alphabétique
	Cohérence	Complétude	Compréhensibilité	Fonctions de la lecture	Mode de lecture gauche-droite	Terminologie de la langue écrite	Relation entre l'oral et l'écrit	Segmentation de la phrase en mots	Omission de mots	Conscience de la rime	Fusion syllabique	Segmentation syllabique	Omission syllabique	Phonème initial	Phonème final	Fusion phonémique	Segmentation phonémique	Omission phonémique	Majuscules	Minuscules	
3	3	2	1	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2			
4	1	1	1	2	3	2	2	1	2	1	3	3	2	3	1	3	1	2			
5	2	1	2	2	3	2	2	3	1	1	3	1	1	3	1	2	1	1			
6	1	1	1	2	3	3	3	1	1	2	3	3	2	2	2	3	1	1			
7	3	3	3	1	3	2	3	1	2	1	3	2	2	2	1	2	3	1			
8	1	2	2	2	3	2	3	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	2			
9	2	1	1	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	1	3	1	2			
11	1	1	1	1	3	2	3	3	1	1	3	3	2	3	1	2	2	1			
12	1	1	1	2	3	3	3	1	1	1	3	2	1	2	1	3	3	1			
13	2	1	1	1	3	3	3	3	1	1	3	2	1	2	1	3	1	2			
14	2	1	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	2	3	2	2			
15	2	1	1	2	3	3	2	1	2	1	3	3	1	3	1	2	1	2			

sujets	Rappel de récit			Clarté cognitive				Conscience phonologique										Lettres		Découverte du principe alphabétique	
	Cohérence	Complétude	Compréhensibilité	Fonctions de la lecture	Mode de lecture gauche-droite	Terminologie de la langue écrite	Relation entre l'oral et l'écrit	Segmentation de la phrase en mots	Omission de mots	Conscience de la rime	Fusion syllabique	Segmentation syllabique	Omission syllabique	Phonème initial	Phonème final	Fusion phonémique	Segmentation phonémique	Omission phonémique	Majuscules		Minuscules
16	1	1	1	2	3	3	3	3	2	2	3	3	1	1	2	3	2	2			
17	3	2	1	2	3	3	3	3	1	1	2	3	1	3	1	3	1	2			
18	3	2	1	2	3	3	3	1	1	1	3	2	1	3	1	2	2	2			
19	1	1	1	1	3	3	3	2	1	2	3	1	1	3	1	2	2	1			
20	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	1	2	2	1			
21	1	1	1	1	3	3	3	3	2	1	3	3	1	3	1	1	1	2			
22	1	1	1	2	3	2	3	1	2	2	3	3	1	2	1	2	1	1			
23	2	1	1	2	3	3	2	1	2	1	3	3	1	3	1	3	2	2			

#### 4.11. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA CONNAISSANCE DES LETTRES DE L'ALPHABET

À la suite du traitement et de l'organisation des données obtenues lors de l'épreuve de la connaissance des lettres majuscules et minuscules de l'alphabet, nous présentons les figures 20 et 21 qui nous indiquent le nombre de sujets se situant dans chaque niveau.

Figure 20 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la connaissance des lettres majuscules

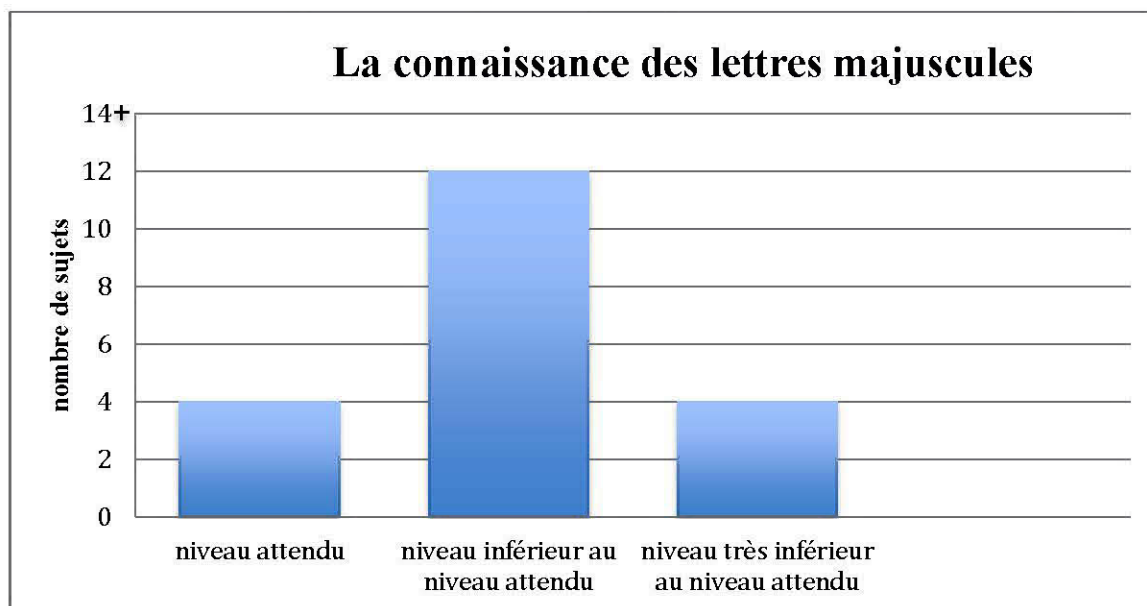
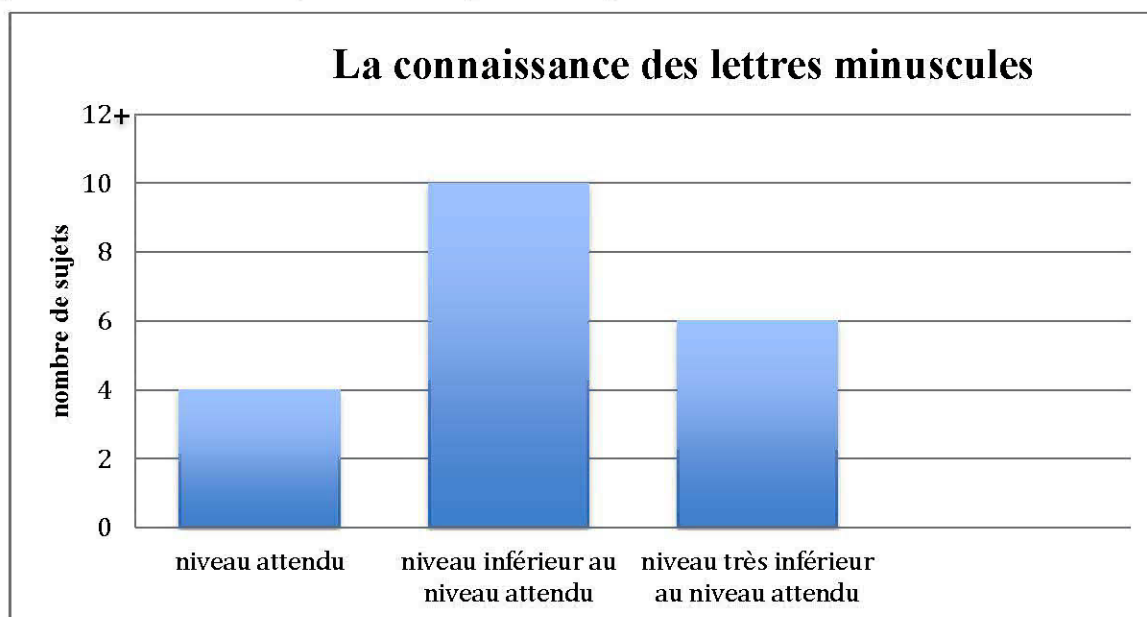


Figure 21 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la connaissance des lettres minuscules



### La connaissance des lettres majuscules

Quatre sujets se situent au niveau attendu, c'est-à-dire qu'ils connaissent toutes les lettres majuscules et qu'ils peuvent les nommer avec aisance. Douze sujets se situent au niveau inférieur; six d'entre eux ont fait une erreur, deux sujets ont fait deux erreurs, trois sujets ont fait trois erreurs et le dernier sujet n'a fait aucune erreur, mais il manquait d'aisance. Finalement, quatre sujets se situent au niveau très inférieur; ils ont tous fait quatre erreurs et

manquaient d'aisance. Les 35 erreurs commises l'ont été avec les lettres B-D-G-H-I-J-L-P-Q-S-V-W-X-Y-Z. À une reprise, les lettres G-P-I-V n'ont pas pu être nommées. À deux reprises, les lettres S-J-Q n'ont pu être nommées. Trois sujets n'ont pu identifier l'Y et quatre sujets n'ont pas nommé le L. Des confusions de lettres se sont aussi produites. Quatre sujets ont confondu I/L, trois sujets ont confondu B/D et H/Q. Les combinaisons de lettres suivantes ont été confondues à deux reprises chacune Y/Z, Y/I et les combinaisons suivantes ont été confondues à une reprise chacune G/J, Y/W, G/Q, X/Y.

### **La connaissance des lettres minuscules**

Quatre sujets se situent au niveau attendu, ils ont pu nommer toutes les lettres minuscules avec aisance. Dix sujets se situent au niveau inférieur; huit ont fait une erreur et deux ont fait deux erreurs. Parmi ces dix sujets, quatre manquaient d'aisance. Six sujets se situent au niveau très inférieur au niveau attendu, car ils ont fait quatre erreurs ou plus et manquaient d'aisance. En tout 47 erreurs ont été commises. Les lettres suivantes sont à l'origine des erreurs : b-c-d-f-g-h-i-j-k-l-n-p-q-s-t-u-v-w-x-y-z. À une reprise, les lettres t-c-f-j-n-l n'ont pu être nommées. À deux reprises la lettre g n'a pas été identifiée, et trois sujets n'ont pu nommer la lettre i. Comme pour les lettres majuscules, des confusions se sont produites entre des paires de lettres minuscules, mais de façon plus signifiante. À 12 reprises les lettres p/q ont été confondues et à dix reprises les lettres b/d ont aussi été inversées. D'autres paires de lettres minuscules ont été confondues à deux reprises soient b/p, y/z, n/u, g/j et s/c. Les combinaisons suivantes ont été confondues à une reprise chacune : g/h, k/y, i/l et k/q.

#### **4.11.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA CONNAISSANCE DES LETTRES DE L'ALPHABET**

Nous avons spécifié dans notre cadre conceptuel que dans l'apprentissage des connaissances alphabétiques la capacité à nommer les lettres de l'alphabet précède la capacité à produire le son que fait chaque lettre. C'est pourquoi nous avons choisi d'observer seulement l'identification des lettres majuscules et minuscules. En décrivant nos résultats, nous constatons que les sujets connaissent davantage les lettres majuscules que les minuscules. Ces résultats s'accordent avec l'étude de Cormier (2006) qui précise que les enfants de quatre, cinq et six ans participants à sa recherche ont identifié correctement plus de lettres majuscules que minuscules. Probablement parce que les auteurs proposent d'enseigner d'abord les lettres majuscules parce



qu'elles sont dans leur graphie plus différentes les unes des autres que les lettres minuscules qui peuvent causer plus de confusions. À cet égard, nous avons été surprise de constater que nos sujets confondent plusieurs lettres majuscules. Le G/J et l'I/Y, bien que leur aspect soit différent, peuvent à l'occasion produire un son similaire, peut-être ceci pourrait-il expliquer les confusions. Par contre, les paires de lettres majuscules H/Q Y/Z Y/W G/Q X/Y sont différentes graphiquement, mais ne produisent aucun son similaire. Nous pouvons faire les mêmes observations avec les lettres minuscules. Certaines lettres sont confondues à cause de leur graphie ou de leur son et d'autres sont confondues sans qu'on puisse faire de lien avec leur graphie ou leur son. Notre observation pour l'aspect des connaissances alphabétiques n'étant pas structurée afin de vérifier les confusions entre les lettres chez nos sujets, mais bien leur capacité à nommer les lettres, nous ne nous attarderons pas davantage sur les confusions. Par contre, nous pouvons établir que 15 lettres majuscules ont posé problème contre 18 pour les lettres minuscules. Nous nous sommes donc intéressée aux lettres qui étaient inconnues ainsi qu'aux confusions. Récemment, Briquet-Duhazé (2015) a publié un article faisant état d'une partie de sa recherche sur la conscience phonologique. Elle a mesuré entre autres les connaissances alphabétiques des lettres minuscules de 298 élèves (français et québécois) dont des élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année primaire au Québec en difficulté de lecture. À la lecture des résultats de sa recherche, un fait étonnant a attiré notre attention. Notre recherche concerne des sujets de première année en difficulté de lecture et la recherche de Briquet-Duhazé (2015) concernent aussi des élèves en difficulté de lecture, mais plus âgés. L'auteure a mis en évidence les lettres minuscules inconnues et les confusions de ses sujets et nos résultats sont largement semblables. Treize lettres minuscules qui ont conduit à des erreurs d'identification sont communes dans nos deux recherches, soit : b/c/d/g/i/j/l/n/p/q/t/u/y. De la même façon, sept confusions sont communes à nos deux recherches soit : p/q, b/d, y/z, g/j, s/c, k/y et i/l.

Le tableau 33 présente une synthèse du nombre d'erreurs pour chaque lettre qui n'a pas été identifiée correctement par nos sujets ainsi que pour chaque confusion. En grisé, nous indiquons les lettres inconnues et les confusions observées par Briquet-Duhazé (2015).

Tableau 33 : Quantité de lettres inconnues des sujets et quantité des confusions produites lors de notre épreuve

majuscules		minuscules		confusions majuscules		confusions minuscules	
A		a		I/L	****	p/q	*****
B	***	b	*****	B/D	***	b/d	*****
C		c	***	H/Q	***	b/p	**
D		d	*****	Y/Z	**	y/z	**
E		e		Y/I	**	n/u	**
F		f	*	G/J	*	g/j	**
G	****	g	*****	Y/W	*	s/c	**
H		h		G/Q	*	g/h	*
I	***	i	****	X/Y	*	k/y	*
J	**	j	*			i/l	*
K		k				k/q	*
L	*****	l	*				
M		m					
N		n	**				
O		o					
P	*	p	***				
Q	*****	q	*****				
R		r					
S	**	s					
T		t	*				
U		u	*				
V	*	v					
W	*	w					
X		x					
Y	*****	y	**				
Z	*	z					

Avant l'apprentissage formel de la lecture, la dénomination de lettres est un prédicteur de la lecture plus puissant que la connaissance du son des lettres (Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson et Foorman, 2004 ; Biot-Chevrier, Ecalle et Magnan, 2008). En tenant compte des recherches mentionnées ci-haut et à la lumière de nos résultats, nous supposons que la majorité de nos sujets (16) qui éprouvent des difficultés en lecture aurait besoin d'une rééducation sur l'identification des lettres de l'alphabet et d'une intervention visant à augmenter leur aisance à les nommer. Bonnefoy et Rey (2008) ont montré que chez des enfants francophones, la vitesse à lire les mots est liée à la vitesse à nommer le nom des lettres. Nous pouvons donc présumer que les erreurs commises par nos sujets peuvent expliquer en partie leurs difficultés en lecture.

Les résultats obtenus auprès de nos sujets pour la connaissances des lettres majuscules et minuscules ont été ajoutés au tableau synthèse (tableau 34).

Tableau 34 : Synthèse du rappel de récit, de la clarté cognitive, de la conscience des mots dans la phrase, de la rime, de la conscience syllabique, de la conscience phonémique et de la connaissance des lettres de l'alphabet

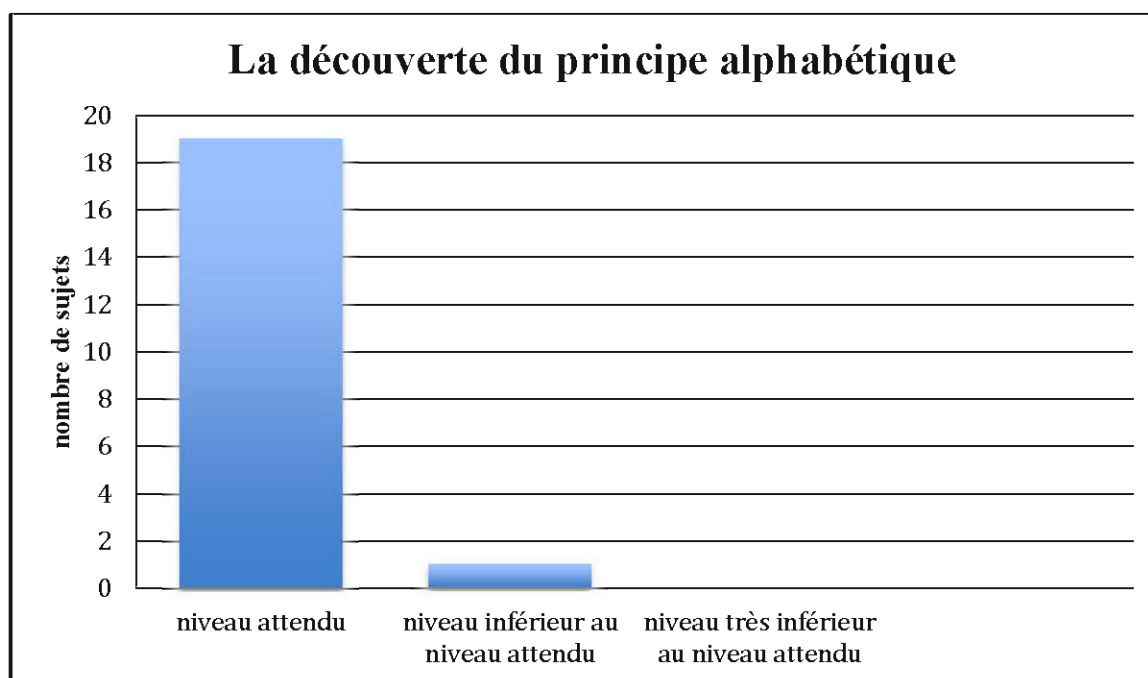
sujets	Rappel de récit			Clarté cognitive				Conscience phonologique										Lettres		Découverte du principe alphabétique		
	Cohérence	Complétude	Compréhensibilité	Fonctions de la lecture	Mode de lecture gauche-droite	Terminologie de la langue écrite	Relation entre l'oral et l'écrit	Segmentation de la phrase en mots	Omission de mots	Conscience de la rime	Fusion syllabique	Segmentation syllabique	Omission syllabique	Phonème initial	Phonème final	Fusion phonémique	Segmentation phonémique	Omission phonémique	Majuscules		Minuscules	
3	3	2	1	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	
4	1	1	1	2	3	2	2	1	2	1	3	3	2	3	1	3	1	2	2	2	1	
5	2	1	2	2	3	2	2	3	1	1	3	1	1	3	1	2	1	1	2	1		
6	1	1	1	2	3	3	3	1	1	2	3	3	2	2	2	3	1	1	2	2		
7	3	3	3	1	3	2	3	1	2	1	3	2	2	2	1	2	3	1	2	2		
8	1	2	2	2	3	2	3	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	2	2	2		
9	2	1	1	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	1	3	1	2	2	2		

sujets	Rappel de récit			Clarté cognitive				Conscience phonologique											Lettres		Découverte du principe alphabétique
	Cohérence	Complétude	Compréhensibilité	Fonctions de la lecture	Mode de lecture gauche-droite	Terminologie de la langue écrite	Relation entre l'oral et l'écrit	Segmentation de la phrase en mots	Omission de mots	Conscience de la rime	Fusion syllabique	Segmentation syllabique	Omission syllabique	Phonème initial	Phonème final	Fusion phonémique	Segmentation phonémique	Omission phonémique	Majuscules	Minuscules	
11	1	1	1	1	3	2	3	3	1	1	3	3	2	3	1	2	2	1	2	2	
12	1	1	1	2	3	3	3	1	1	1	3	2	1	2	1	3	3	1	2	1	
13	2	1	1	1	3	3	3	3	1	1	3	2	1	2	1	3	1	2	1	1	
14	2	1	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	2	3	2	2	2	2	
15	2	1	1	2	3	3	2	1	2	1	3	3	1	3	1	2	1	2	3	2	
16	1	1	1	2	3	3	3	3	2	2	3	3	1	1	2	3	2	2	3	3	
17	3	2	1	2	3	3	3	3	1	1	2	3	1	3	1	3	1	2	3	3	
18	3	2	1	2	3	3	3	1	1	1	3	2	1	3	1	2	2	2	1	2	
19	1	1	1	1	3	3	3	2	1	2	3	1	1	3	1	2	2	1	1	1	
20	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	1	2	2	1	2	2	
21	1	1	1	1	3	3	3	3	2	1	3	3	1	3	1	1	1	2	2	2	
22	1	1	1	2	3	2	3	1	2	2	3	3	1	2	1	2	1	1	3	3	
23	2	1	1	2	3	3	2	1	2	1	3	3	1	3	1	3	2	2	1	1	

#### 4.12. DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS POUR LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

La figure 22 présente les résultats de notre observation lors de l'épreuve de la découverte du principe alphabétique.

Figure 22 : Nombre de sujets dans chaque niveau pour la découverte du principe alphabétique



Dix-neuf sujets se situent au niveau 3. Dans les mots qu'ils ont écrits, la plupart des phonèmes sont représentés graphiquement. Un sujet se situe au niveau 2. Dans ce cas, quelques correspondances graphèmes-phonèmes sont présentes puisque sur les dix mots dictés, cinq ne contenaient pas tous les phonèmes ou il en manquait plusieurs.

#### 4.12.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

Tous les sujets ont déjà fait la découverte du principe alphabétique. Un sujet est de niveau inférieur, mais nous pouvons quand même conclure qu'il a fait la découverte du principe, car on peut observer plusieurs correspondances graphèmes-phonèmes, mais nous l'avons situé au niveau deux, puisqu'il a omis plusieurs phonèmes. Nous avons été étonnée de ces résultats, car plusieurs sujets qui se situent au niveau attendu pour la découverte du principe alphabétique se situent au niveau inférieur ou très inférieur pour la conscience phonémique et/ou pour la connaissance des lettres de l'alphabet. Mais nous pouvons expliquer ce fait à l'aide de la chercheuse Giasson (2011) qui affirme que trois conditions sont nécessaires à la découverte du principe alphabétique. L'enfant doit avoir une base en conscience phonémique, mais n'est pas obligé d'avoir atteint le niveau supérieur pour faire la découverte du principe. L'enfant doit connaître quelques lettres de l'alphabet, mais il n'est pas nécessaire qu'il les maîtrise toutes

avant de faire la découverte du principe alphabétique et, finalement, un adulte ou un lecteur doit lui avoir fait prendre conscience du principe alphabétique. Ces trois conditions sont donc présentes chez nos sujets.

À partir des résultats obtenus par notre épreuve sur la découverte du principe alphabétique, nous pouvons compléter notre tableau synthèse en y incluant les résultats pour le dernier aspect de la conscience de l'écrit : la découverte du principe alphabétique (tableau 35).

Tableau 35: Synthèse du rappel de récit, de la clarté cognitive, de la conscience des mots dans la phrase, de la rime, de la conscience syllabique, de la conscience phonémique, de la connaissance des lettres de l'alphabet et de la découverte du principe alphabétique

sujets	Rappel de récit			Clarté cognitive				Conscience phonologique										Lettres		Découverte du principe alphabétique		
	Cohérence	Complétude	Compréhensibilité	Fonctions de la lecture	Mode de lecture gauche-droite	Terminologie de la langue écrite	Relation entre l'oral et l'écrit	Segmentation de la phrase en mots	Omission de mots	Conscience de la rime	Fusion syllabique	Segmentation syllabique	Omission syllabique	Phonème initial	Phonème final	Fusion phonémique	Segmentation phonémique	Omission phonémique	Majuscules		Minuscules	
3	3	2	1	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3
4	1	1	1	2	3	2	2	1	2	1	3	3	2	3	1	3	1	2	2	1	3	
5	2	1	2	2	3	2	2	3	1	1	3	1	1	3	1	2	1	1	2	1	3	
6	1	1	1	2	3	3	3	1	1	2	3	3	2	2	2	3	1	1	2	2	3	
7	3	3	3	1	3	2	3	1	2	1	3	2	2	2	1	2	3	1	2	2	3	
8	1	2	2	2	3	2	3	3	2	1	3	3	2	3	1	3	3	2	2	2	3	
9	2	1	1	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	1	3	1	2	2	2	2	
11	1	1	1	1	3	2	3	3	1	1	3	3	2	3	1	2	2	1	2	2	3	
12	1	1	1	2	3	3	3	1	1	1	3	2	1	2	1	3	3	1	2	1	3	
13	2	1	1	1	3	3	3	3	1	1	3	2	1	2	1	3	1	2	1	1	3	
14	2	1	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	2	3	2	2	2	2	3	
15	2	1	1	2	3	3	2	1	2	1	3	3	1	3	1	2	1	2	3	2	3	

sujets	Rappel de récit			Clarté cognitive				Conscience phonologique										Lettres		Découverte du principe alphabétique	
	Cohérence	Complétude	Compréhensibilité	Fonctions de la lecture	Mode de lecture gauche-droite	Terminologie de la langue écrite	Relation entre l'oral et l'écrit	Segmentation de la phrase en mots	Omission de mots	Conscience de la rime	Fusion syllabique	Segmentation syllabique	Omission syllabique	Phonème initial	Phonème final	Fusion phonémique	Segmentation phonémique	Omission phonémique	Majuscules		Minuscules
16	1	1	1	2	3	3	3	3	2	2	3	3	1	1	2	3	2	2	3	3	3
17	3	2	1	2	3	3	3	3	1	1	2	3	1	3	1	3	1	2	3	3	3
18	3	2	1	2	3	3	3	1	1	1	3	2	1	3	1	2	2	2	1	2	3
19	1	1	1	1	3	3	3	2	1	2	3	1	1	3	1	2	2	1	1	1	3
20	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	1	2	2	1	2	2	3
21	1	1	1	1	3	3	3	3	2	1	3	3	1	3	1	1	1	2	2	2	3
22	1	1	1	2	3	2	3	1	2	2	3	3	1	2	1	2	1	1	3	3	3
23	2	1	1	2	3	3	2	1	2	1	3	3	1	3	1	3	2	2	1	1	3

#### 4.13. CONSTATS ET SYNTHÈSE

Notre question de recherche s'énonce comme suit : Quels sont les comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit susceptibles d'expliquer sur le plan cognitif les difficultés des lecteurs débutants en première année du premier cycle du primaire. Le tableau 36 présente une vue d'ensemble des résultats obtenus à l'aide de nos outils de collecte de données. Nous avons identifié en rouge les niveaux très inférieurs, en jaune les niveaux inférieurs et en vert les niveaux attendus pour chaque aspect de la conscience de l'écrit et leurs composantes.

Tableau 36 : Synthèse présentant par couleurs les niveaux obtenus pour chaque sujet dans chaque aspect de la conscience de l'écrit et leurs composantes.

sujets	Rappel de récit			Clarté cognitive					Conscience phonologique										Lettres		Découverte du principe alphabétique	
	Cohérence	Complétude	Compréhensibilité	Fonctions de la lecture	Mode de lecture gauche-droite	Terminologie de la langue écrite	Relation entre l'oral et l'écrit	Segmentation de la phrase en mots	Omission de mots	Conscience de la rime	Fusion syllabique	Segmentation syllabique	Omission syllabique	Phonème initial	Phonème final	Fusion phonémique	Segmentation phonémique	Omission phonémique	Majuscules	Minuscules		
3	3	2	1	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3
4	1	1	1	2	3	2	2	1	2	3	3	2	3	1	3	1	3	1	2	2	1	3
5	2	1	2	2	3	2	2	3	1	3	1	1	3	2	2	1	1	1	2	2	1	3
6	1	1	1	2	3	3	3	1	1	3	3	2	2	2	3	1	1	1	2	2	2	3
7	3	3	3	1	3	2	3	1	2	3	2	2	2	2	2	3	1	1	2	2	2	3
8	1	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	1	3	3	3	2	2	2	2	3
9	2	1	1	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	1	1	2	2	2	2	2
11	1	1	1	1	3	2	3	3	1	3	3	2	3	1	2	3	1	1	2	2	2	3
12	1	1	1	2	3	3	3	1	1	3	2	1	2	1	3	3	3	1	2	2	1	3
13	2	1	1	1	3	3	3	3	1	3	2	1	2	1	3	1	2	2	1	1	1	3
14	2	1	1	2	3	3	3	3	2	3	3	1	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3
15	2	1	1	2	3	3	2	1	1	3	3	1	3	1	2	1	1	2	3	3	2	3
16	1	1	1	2	3	3	3	3	2	3	3	1	1	2	3	2	2	2	3	3	3	3
17	3	2	1	2	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	1	3	1	2	3	3	3
18	3	2	1	2	3	3	3	1	1	3	2	1	3	1	2	2	2	2	1	2	2	3
19	1	1	1	1	3	3	3	2	2	3	1	1	3	1	2	2	2	1	1	1	1	3
20	1	1	1	1	3	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	1	2	1	2	2	2	3
21	1	1	1	1	3	3	3	3	2	3	3	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	3
22	1	1	1	2	3	2	3	1	2	3	3	1	2	1	2	1	1	1	3	3	3	3
23	2	1	1	2	3	3	2	1	1	3	3	1	3	1	3	2	2	2	1	1	1	3



Puisque le niveau 1 (rouge) indique un niveau très inférieur au niveau attendu et que le niveau 2 (jaune) indique un niveau inférieur au niveau attendu, nous les avons jumelés afin de placer les aspects et les composantes de la conscience de l'écrit selon le niveau de réussite, soit du plus maîtrisé au moins maîtrisé chez nos sujets. Le lecteur trouvera dans le tableau 37 cette opération de jumelage des niveaux 1 et 2 ainsi que la présentation ordonnée des composantes et des aspects de la conscience de l'écrit. En grisé, nous avons identifié les aspects et les composantes les plus problématiques.

Tableau 37 : Composantes et aspects de la conscience de l'écrit du plus maîtrisé au moins maîtrisé

Composantes et aspects de la conscience de l'écrit	Nombre de sujets/20 se situant au niveau attendu (3)	Nombre de sujets/20 se situant au niveau très inférieur ou au niveau inférieur au niveau attendu (1 et 2)
Mode de lecture gauche-droite (clarté cognitive)	20	0
Découverte du principe alphabétique	19	1
Fusion syllabique (conscience phonologique)	19	1
Relation entre l'oral et l'écrit (clarté cognitive)	16	4
Segmentation syllabique (conscience phonologique)	14	6
Phonème initial (conscience phonologique)	14	6
Terminologie de la langue écrite (clarté cognitive)	13	7
Fusion phonémique (conscience phonologique)	10	10
Segmentation de la phrase en mots (conscience phonologique)	9	11
Cohérence (rappel de récit)	4	16
Lettres majuscules	4	16
Lettres minuscules	4	16
Segmentation phonémique (conscience phonologique)	3	17
Compréhensibilité (rappel de récit)	1	19
Complétude (rappel de récit)	1	19
Fonctions de la lecture (clarté cognitive)	1	19
Conscience de la rime (conscience phonologique)	1	19
Phonème final (conscience phonologique)	0	20
Omission de mots (conscience phonologique)	0	20
Omission syllabique (conscience phonologique)	0	20
Omission phonémique (conscience phonologique)	0	20

À la lecture de ce tableau, nous constatons que sept composantes reliées à trois aspects de la conscience de l'écrit sont maîtrisées par la majorité de nos sujets. L'aspect de la découverte du principe alphabétique est maîtrisé par 19 de nos sujets. En ce qui concerne l'aspect de la conscience phonologique, la fusion syllabique est maîtrisée par 19 de nos sujets, la segmentation syllabique est maîtrisée par 14 de nos sujets et l'épreuve d'identification du phonème initial a également été réussie par 14 de nos sujets. Au niveau de la clarté cognitive, nos 20 sujets maîtrisent le mode de lecture gauche-droite, 16 sujets ont réussi l'épreuve de relation entre l'oral et l'écrit et 13 sujets ont démontré des comportements nous permettant d'établir qu'ils possédaient une connaissance acceptable de la terminologie de la langue écrite. Les comportements observés chez nos sujets nous permettent de croire que leur difficulté en lecture n'est probablement pas reliée à ces composantes.

En observant les 14 composantes les plus faibles, c'est-à-dire les composantes maîtrisées par 10 de nos sujets ou moins, nous constatons que quatre aspects de la conscience de l'écrit sont ciblés : le rappel de récit, la conscience phonologique, la connaissance des lettres de l'alphabet et la clarté cognitive. Nous allons donc établir nos constats pour chacun de ces quatre aspects.

#### 4.13.1. LE RAPPEL DE RÉCIT

Dix-neuf de nos 20 sujets ne peuvent faire un rappel de récit oral en faisant preuve à la fois de cohérence, de compréhensibilité et de complétude. Nous notons que ce sont la complétude et la compréhensibilité qui sont les éléments les plus faibles du rappel de récit. Plus précisément, 16 sujets n'ont pu produire un rappel de récit cohérent, 19 sujets n'ont pu faire preuve de compréhensibilité lors du rappel de récit à l'oral, et ce dernier n'était pas complet pour 19 des 20 sujets. Comme tous les élèves qui participent à cette recherche éprouvent des difficultés de lecture à la fin de leur première année, nous pouvons donc établir un lien entre leur difficulté à faire un rappel de récit cohérent, complet et compréhensible et leurs difficultés en lecture se traduisent probablement par une difficulté à comprendre ce qu'ils lisent.

#### 4.13.2. LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

En conscience phonologique, la majorité de nos sujets n'a pas réussi à segmenter des phrases en mots et à segmenter et à fusionner les mots en phonèmes. Aucun sujet n'a réussi l'épreuve d'omission d'un mot dans une phrase, d'omission de syllabe dans un mot et d'omission de

phonème dans un mot. Aucun sujet n'a réussi l'épreuve de la conscience de la rime et un seul sujet a démontré qu'il pouvait identifier le phonème final d'un mot d'une façon constante. Encore une fois, notre recherche ne nous permet pas de savoir si nos sujets ont bénéficié d'un entraînement en conscience phonologique au préscolaire ou au début de leur première année, mais comme de nombreuses recherches citées dans ce rapport nous informent que la conscience phonologique, spécifiquement la conscience phonémique, est un bon prédicteur de la réussite en lecture, nous pouvons penser que s'ils ont bénéficié d'un entraînement, il n'a pas été suffisant et que leur faible maîtrise de la conscience phonologique et particulièrement de leur conscience phonémique peut être liée à leurs difficultés en lecture.

#### 4.13.3. LA CONNAISSANCE DES LETTRES DE L'ALPHABET

Seize de nos sujets n'ont pas une bonne connaissance du nom des lettres de l'alphabet, ils ne reconnaissent pas certaines lettres, confondent plusieurs lettres entre elles et manquent d'aisance dans leur dénomination. Les études montrent que la connaissance des lettres de l'alphabet est d'une importance capitale dans l'apprentissage de la lecture (Foulin, 2007; Bonnefoy et Rey, 2008; Ecalle et Magnan, 2010; Briquet-Duhazé, 2015). Nous pouvons affirmer qu'à partir des résultats obtenus lors de notre épreuve, la faible connaissance des lettres de l'alphabet pourrait être un facteur important des difficultés de lecture de nos sujets.

#### 4.13.4. LA CLARTÉ COGNITIVE

La terminologie de la langue, la relation entre l'oral et l'écrit et le mode de lecture gauche-droite sont des composantes de la clarté cognitive qui sont maîtrisées par la majorité de nos 20 sujets. Par contre, on observe qu'une composante essentielle de l'aspect de la clarté cognitive est très faible. En effet, 19 de nos 20 sujets n'ont pas développé une bonne représentation des fonctions de la langue écrite. Ils n'ont pas manifesté d'indice d'une conception des fonctions de la langue écrite ou en ont une vue très limitée. Or, selon les recherches en conscience de l'écrit, (National Reading Panel, 1999; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009) et, plus récemment, Chapleau, Laplante et Brodeur (2011) nous apprennent que pour l'apprenti lecteur « [u]n des premiers défis que l'élève rencontre est de comprendre le rôle de la lecture-écriture. Au contact de l'écrit, l'élève découvre que la langue écrite lui permet de communiquer, de comprendre et d'être compris » (Chapleau, Laplante et

Brodeur, 2011 p. 60). Dix-neuf de nos sujets qui éprouvent des difficultés en lecture en première année ont été incapables de nommer quelques fonctions de l'écrit ou en ont une vue très limitée, ils ne savent donc pas pourquoi ils lisent.

En résumé, nous désirons rappeler au lecteur qu'à la fin du chapitre de la problématique de ce rapport de recherche, nous avons écrit qu'à la lumière des recherches présentées, il était possible d'affirmer que les lecteurs débutants qui éprouvent des difficultés de lecture n'auraient pas suffisamment développé, sous certains aspects, leur conscience de l'écrit avant leur entrée en première année. Or, il s'avère que nos résultats montrent que chez nos sujets, 4 aspects de la conscience de l'écrit ne sont pas suffisamment développés.

Nous pouvons donc à partir de nos constats répondre à notre deuxième objectif : identifier les profils types des lecteurs débutants en difficulté qui ont participé à notre recherche et proposer des pistes d'intervention.

#### 4.14. LES PROFILS DE LECTEURS EN DIFFICULTÉ

Afin de pouvoir établir des profils types parmi les lecteurs en difficulté que nous avons observés, nous avons analysé les résultats de nos sujets en regard des 14 aspects et composantes les plus faibles de la conscience de l'écrit. Le tableau 38 présente les composantes de chaque aspect qui ont servi à établir quatre profils types de lecteurs en difficulté parmi nos sujets ayant participé à notre recherche.

Tableau 38 : Composantes les plus faibles qui ont servi à établir quatre profils

Aspects	Composantes retenues
rappel de récit	cohérence, complétude et compréhension
clarté cognitive	fonctions de la langue écrite
conscience phonologique	segmentation de la phrase en mots, rime, phonème final, fusion phonémique, segmentation phonémique, omission de mot, de syllabe et de phonème
connaissance des lettres de l'alphabet	lettres minuscules

Pour avoir une vue d'ensemble de ces aspects qui sont maîtrisés chez nos 20 sujets et établir des profils, nous avons élaboré un tableau (tableau 39) qui montre en rouge les aspects non maîtrisés et en vert les aspects maîtrisés pour chaque sujet.

Tableau 39 : Aspects de la conscience de l'écrit maîtrisés (en vert) et non maîtrisés (en rouge) pour chaque sujet

sujets	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Rappel de récit	rouge	rouge	vert	rouge	vert	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge
Clarté cognitive	vert	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge
Conscience phonologique	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge
Connaissance des lettres	vert	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	vert	vert	rouge	rouge	rouge	rouge	rouge	vert	rouge

À la lumière de ce tableau, nous avons identifié quatre profils de lecteurs débutants en difficulté parmi les 20 sujets de notre recherche.

Le profil #1 : élèves qui n'ont pas atteint le niveau attendu pour le rappel de récit et la conscience phonologique (1 sujet # 3).

Le profil #2 : élèves qui n'ont pas atteint le niveau attendu pour le rappel de récit, pour la clarté cognitive (fonctions de la langue écrite) et pour la conscience phonologique (3 sujets #16-17-22).

Le profil #3 : élèves qui n'ont pas atteint le niveau attendu pour la clarté cognitive (fonctions de la langue écrite), pour la conscience phonologique et pour la connaissance des lettres de l'alphabet (2 sujets # 5-7).

Le profil #4 : élèves qui n'ont pas atteint le niveau attendu pour le rappel de récit, pour la clarté cognitive (fonctions de la langue écrite), pour la conscience phonologique et pour la connaissance des lettres de l'alphabet (14 sujets # 4-6-8-9-11-12-13-14-15-18-19-20-21-23)

#### 4.14.1 PISTES D'INTERVENTION PROPOSÉES

Nous proposons les pistes d'intervention suivantes pour développer l'habileté à faire un rappel de récit (profils 1-2-4) :

L'utilisation en classe de la lecture interactive qui s'est montrée plus efficace que la lecture traditionnelle pour enseigner aux élèves l'habileté à faire un rappel de récit (Giasson, 2011 ; Demis et Evrard, 2013). Pour les élèves dits à risque ou en difficulté, l'intervention en lecture interactive est plus efficace en petits groupes.

Nous proposons les pistes d'intervention suivantes pour que les enfants découvrent les fonctions de la langue écrite (clarté cognitive) (profils 2-3-4) :

Des activités quotidiennes permettant à l'enfant de se familiariser avec les fonctions de l'écrit; reconnaître et écrire son prénom, le message du matin, les jeux symboliques (Giasson, 2011).

Activités « Un message sans écriture » et « À quoi ça sert d'écrire ? » (Gaudreau, 2005, p. 124 et p. 132).

Proposer des situations authentiques de lecture et d'écriture, modelage par l'enseignante ; donner des intentions de lecture claires et précises aux élèves.

Nous proposons les pistes d'intervention suivantes pour développer la conscience phonologique (profils 1-2-3-4) :

Rééducation en conscience phonologique grâce au programme proposé par Gaudreau (2005) : Émergence de l'écrit pour le préscolaire et le premier cycle du primaire.

Pour les élèves dits à risque ou en difficulté, les interventions de rééducation en conscience phonologique sont plus efficaces en petits groupes de 4 ou 5 élèves.

Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture  
<http://www1.sites.fse.ulaval.ca/indisse/>.

S'assurer de la compréhension des concepts début/fin ; premier/dernier.

Nous proposons les pistes d'intervention suivantes pour développer la connaissance des lettres de l'alphabet (profils 3-4) :

Plusieurs approches existent pour l'enseignement des lettres de l'alphabet ; cependant, une approche soutenue par la recherche s'est montrée très efficace : *La forêt de l'alphabet*. Il s'agit d'un programme développé par de nombreux chercheurs et professeurs notamment Monique Brodeur et qui repose sur l'état des connaissances scientifiques en lecture.

#### 4.15. DISCUSSION GÉNÉRALE

Il nous apparaît pertinent, à ce moment-ci de notre analyse, de reprendre la définition de la compréhension en lecture de Giasson (2003) mentionnée dans notre cadre conceptuel afin de synthétiser nos constats : pour comprendre un texte, le lecteur doit identifier les mots et reconnaître leur signification. Il doit activer ses connaissances antérieures, faire des prédictions, des inférences et réparer les bris de compréhension, si nécessaire. La compréhension en lecture se développe en formulant des hypothèses, en anticipant le contenu du texte, en lisant par groupes de mots et en faisant un rappel de ce que l'on vient de lire (Giasson, 2003). Sur cette base, nous établirons que les deux premiers aspects de la conscience de l'écrit à considérer dans l'apprentissage de la lecture sont la conscience phonologique et la connaissance des lettres de l'alphabet afin de pouvoir décoder les mots, reconnaître leur signification et faire la découverte du principe alphabétique. Simultanément, afin de développer sa compréhension, l'enfant doit être habile à faire un rappel de ce qu'il vient de lire et doit découvrir les fonctions de la lecture, il doit savoir pourquoi il lit et à quoi sert la lecture.

Nous avons présenté et discuté les résultats obtenus chez 20 sujets de première année en difficulté de lecture et nous avons constaté que le développement des aspects suivants est très faible : le rappel de récit, la clarté cognitive (les fonctions de la lecture), la conscience phonologique et la connaissance des lettres de l'alphabet.

Lors de la discussion de nos résultats pour ces aspects, nous nous sommes demandée si nos sujets avaient pu bénéficier au préscolaire et/ou en première année d'un enseignement explicite sur les fonctions de la lecture et sur le rappel de récit. Notre recherche ne nous fournit pas ces données; par contre nous jugeons notre question pertinente puisque Giasson (2003, p. 289), nous apprend que « [s]i le rappel de récit est une formule relativement peu employée à l'école, c'est en partie parce que les enseignants trouvent que les élèves ont de la difficulté à accomplir cette tâche ». De plus, en conclusion générale de son mémoire sur les restitutions d'un récit par des enfants de CP<sup>3</sup>, selon une lecture traditionnelle ou interactive, Demis et Evrard (2013) nous informent que les activités de rappel de récit individuelles sont très peu employées dans les classes, faute de temps.

Nous nous sommes aussi questionnée sur le rôle de la mémoire pour les épreuves concernant entre autres les composantes suivantes : la complétude du rappel de récit, l'opération langagière d'omission de mot, de syllabe et de phonème ainsi que la conscience de la rime en conscience phonologique. Par notre étude, nous ne sommes pas en mesure de faire un constat sur la capacité de nos sujets à mémoriser des informations, mais il nous apparaît évident que si 19 sujets n'ont pu faire un rappel de récit complet qui comprenait la plupart des idées importantes de l'histoire, c'est qu'ils n'ont probablement pas retenu en mémoire toutes ces informations. Il en est de même pour l'opération d'omission pour laquelle les sujets devaient garder le mot en mémoire afin de le répéter en omettant une syllabe ou un phonème. Nous pensons qu'une recherche visant à évaluer la mémoire de nos sujets pourrait être pertinente puisque Cornwall (1992) et Swanson (2000) nous apprennent que la mémoire de travail joue un rôle dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les difficultés d'apprentissage en lecture sont souvent liées à des problèmes de mémoire de travail (Swanson, 1993a, 1993 b, 1996; Siegel et Ryan, 1989; Torgenson *et al.*, 1987, cités dans Gaudreau, 2005). Plus particulièrement pour la conscience phonologique, Liberman, Shankweiler, Liberman et Fowler (1977) affirment que la mémoire auditive à court terme est nécessaire au traitement phonologique. Ajoutons que la conscience phonologique est le meilleur prédicteur des habiletés préalables à l'identification de mots et que la mémoire de travail est le meilleur prédicteur des habiletés en compréhension en lecture (Demont et Botzung, 2003). Nos sujets qui ont été identifiés par leur enseignante

---

<sup>3</sup> En France cours préparatoire correspondant à la première année du primaire au Québec.



comme des élèves en difficulté de lecture n'ont pas, selon nos résultats, développé suffisamment leur conscience phonologique, qui est le meilleur prédicteur pour l'identification de mots. Ces mêmes sujets n'ont pas fait preuve de complétude et de compréhensibilité pour le rappel de récit qui demande, selon nous, une bonne mémoire, et cette faculté, selon plusieurs auteurs, est liée à la compréhension en lecture (Gaudreau, 2005; Demont et Botzung, 2003). Nous proposons donc en priorité, pour ces élèves, une rééducation en conscience phonologique ainsi qu'un enseignement explicite sur l'habileté à produire un rappel de récit. C'est la méthode de lecture interactive en petits groupes qui est reconnue la plus efficace pour développer l'habileté à produire un rappel de récit (Giasson, 2011; Dernis et Evrard, 2013).

---

## CONCLUSION

---

Les recherches ont montré qu'avant de commencer à apprendre à lire, les enfants vivent une période durant laquelle ils prennent contact avec l'écrit. Les auteurs nomment cette période l'émergence de l'écrit ou la conscience de l'écrit (Feirreiro, 1990; Sulzby et Teale, 1991; Van Grunderbeeck, 1994; Yaden, Rowe et MacGillivray, 2000; Giasson, 2003; Pierre, 2003; Ecalle et Magnan, 2010; St-Pierre *et al.* 2010). En nous appuyant sur les recherches de ces auteurs, nous avons défini cinq aspects de cette conscience de l'écrit dans notre cadre conceptuel, soit : le rappel de récit, la clarté cognitive, la conscience phonologique, la connaissance des lettres de l'alphabet et la découverte du principe alphabétique.

On retrouve aussi dans la recension des écrits de nombreuses recherches, notamment une méta-analyse effectuée par le National Early Literacy Panel (2008), qui conclut que le développement des habiletés en conscience de l'écrit s'avère prédictif du développement des compétences des enfants en lecture et en écriture. À partir de ces connaissances scientifiques, nous avons émis l'hypothèse suivante : les élèves de première année en difficulté de lecture auprès desquels nous travaillons comme praticienne ont-ils suffisamment développé leur conscience de l'écrit? Nous répondons négativement à cette question.

Afin de répondre à notre question de recherche nous avons observé, décrit et analysé les comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit chez 20 sujets de première année de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda en difficulté de lecture. À partir de l'analyse des résultats obtenus, nous avons répondu à notre premier objectif en identifiant quatre profils de lecteurs de première année en difficulté de lecture et nous avons proposé quelques pistes d'intervention afin de répondre à notre deuxième objectif.

Nos résultats ont montré que quatre aspects de la conscience de l'écrit ne sont pas convenablement développés chez nos sujets confirmant ainsi notre hypothèse. Ces lecteurs en difficulté ne peuvent faire un rappel de récit compréhensible et complet, ils n'ont pas une conscience phonologique suffisamment développée, ils ne peuvent nommer avec aisance toutes les lettres de l'alphabet et ils n'ont pas une bonne représentation des fonctions de la langue écrite. Nous pensons donc que chez nos sujets, le faible développement de leur conscience de

l'écrit peut être la cause de leurs difficultés en lecture. À la lumière de nos observations, nous recommandons une rééducation en conscience de l'écrit pour ces lecteurs débutants.

Cependant, nous savons que d'autres facteurs pourraient expliquer les difficultés en lecture de nos sujets : un trouble spécifique d'apprentissage par exemple. De plus, nous tenons à rappeler les limites de notre recherche en lien avec l'échantillon et l'instrument d'observation. Premièrement, nous sommes consciente que le temps et les moyens dont nous disposons ainsi que les choix que nous avons faits en lien avec la petitesse de notre échantillonnage rendent nos données exploratoires et limitent les conclusions de notre recherche. En raison du faible échantillon de la population des élèves en difficulté de lecture au premier cycle, nous ne pouvons généraliser les résultats à d'autres élèves, ils peuvent seulement faire l'objet d'un transfert dans des contextes analogues (Van Der Maren, 1995). Deuxièmement, l'utilisation d'une seule méthode de collecte de données à l'aide d'un seul outil peut entraîner des limites à la recherche et le rendement obtenu par les épreuves de l'outil d'observation peut dépendre de la compréhension qu'ont eue les sujets des consignes qu'on leur a données.

Au sujet des résultats obtenus à la suite des épreuves, une question s'est présentée à chaque fois que nous avons discuté les résultats. Est-ce que la mémoire de travail peut expliquer en partie les faibles résultats de nos sujets pour quatre des cinq aspects en conscience de l'écrit? Selon nous, il serait très intrigant d'observer nos sujets à partir d'un outil visant à mesurer leur mémoire de travail. Une recherche effectuée dans ce sens pourrait sûrement être pertinente.

D'autres questions sont survenues à plusieurs reprises lors de notre discussion sachant que les enfants ne développent pas seuls leur conscience de l'écrit. En effet il faut les initier et les entraîner à ce développement (Lundberg *et al.*, ; Gaudreau, 2005; MELs, 2005) : Est-ce que ces élèves ont bénéficié d'un entraînement en conscience phonologique par exemple? Est-ce qu'on leur a enseigné comment faire un rappel de récit? Est-ce que, de façon explicite, les enseignants de ces élèves ont présenté des situations authentiques de lecture afin que ces derniers découvrent les fonctions du langage écrit? Notre expérimentation ne nous permet pas de répondre à ces questions, mais la recension des écrits que nous avons faite nous porte à croire qu'en ce qui concerne la conscience de l'écrit, les connaissances sont largement accessibles pour tout pédagogue qui s'intéresse aux difficultés de lecture chez les lecteurs

débutants. Mais quelle place le MELS fait-il à ces connaissances dans son programme de formation? Poser la question : c'est y répondre

---

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Allington, R.L. (2002). « What I've learned about effective reading instructions from a decade of studying exemplary elementary classrooms teachers ». *Phi Delta Kappan*, vol.83, n°10, p. 740-747.
- Andreani, J.-C. et Conchon, F. (2005). « Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing ». Actes du 4<sup>e</sup> Congrès International sur les Tendances du Marketing en Europe. Paris.
- Biot-Chevrier, C., Ecalle, J. et Magnan, A. (2008). « Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? ». *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 / janvier-mars.
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse ». *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, article 1, p. 1-35.
- Blair-Larsen, S.M. et Williams, K.A. (1999). *The Balanced Reading Program*. Newark (Del.), International Reading Association.
- Bonnefoy, B. et Rey, A. (2008). « Automatisation de la connaissance des lettres chez l'apprenti lecteur ». *L'année psychologique*, vol. 108 n°2, p. 187-206.
- Boyer, C. (2010). *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : l'Intervention Intensive en Lecture*. Montréal : Éditions de l'Apprentissage.
- Briquet-Duhazé, S. (2015). « La connaissance du nom des lettres chez les élèves en difficulté de lecture ». *Québec Français*, n°174, p. 81-83.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L-S. et Dubé, C. (2003). « Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 171-194.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). « Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves ». *Éducation et francophonie*, numéro thématique sur la littératie, vol. 34, n°2, p. 56-83.

- Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur, M. (2011). « Enjeux des premiers apprentissages en lecture-écriture ». *Québec Français*, n°162, p. 60-61.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, É. (1993). *Les trois visages de l'apprenti-lecteur*, In G. Boudreau (dir), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 87-102.
- Clay, M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Conner, C.M., Jakobsons, L.J., Crowe, E. et Meadows, J. (2009). « Instruction, differentiation, and student engagement in Reading First classrooms ». *Elementary School Journal*, vol. 109, n°3, p. 221-250.
- Cormier, P. (2006). « Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick ». *Éducation et francophonie*, vol. 34, n°2, p. 5-27.
- Cornwall, A. (1992). « The relationship of phonotical awareness, rapid naming, and verbal memory to severe reading and spelling disability. » *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, n°8, p. 532-538.
- Dahl, K.L. et Scharer, P.L. (2000). « Phonics teaching and learning in whole language classrooms : New evidence from research ». *The Reading Teacher*, vol. 53, n° 7, p. 584-594.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Demont, E. et Botzung, A. (2003). « Contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture : étude auprès d'enfants dyslexiques et apprentis lecteurs ». *L'année psychologique*, vol. 103, n°3. p. 377-409.
- Dernis, M. et Evrard, A. (2013). *Les restitutions d'un récit par des enfants de CP, selon une lecture « traditionnelle » ou « interactive »*. Mémoire de recherche, Institut Universitaire de Formation des Maîtres École interne de l'Université d'Artois.
- Desrochers, A., Cormier, P. et Thompson, G. (2005). « Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture ». *Revue PArole*, numéro 2005, p. 245-278.
- Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L. et Fréchette, S. (2009). « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture ». *Revue du Nouvel Ontario*, Numéro 34, p. 59-82.
- Dessus, P. (2002). *Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation*. In. J.-F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.

- Dickinson, D.K., McCabe, A. et Clark-Chiarelli, N. (2004). « Preschool prevention of reading disability : Realities versus possibilities, In C.A. Stone et al. (dir.), *Handbook of language and literacy: Development and Disorders*, New York : Guilford Press, p. 209-227.
- Doré, M. (2012). « Parler et écouter pour mieux comprendre ». *Québec français*, n°164, p. 59-60.
- Downing, J. et Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Dunrea, O. (2006). *Lola*. Paris : Kaléidoscope.
- Ecalte, J. (2004). «Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture.» *Psychologie Canadienne*, n°45, p. 111-119.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Ecalte, J., Magnan, A. et Bouchafa, H. (2002). « Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation ». *Glossa*, n° 82, p. 4-12.
- Ferreiro, E. (1990). *Apprendre le lire-écrire*. Lyon : Voies livres.
- Forrest-Pressley, D.L. et Waller, T.G. (1984). *Cognition, Metacognition and Reading*. New York : Springer-Verlag.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Foulin, J.N. et Pacton, S. (2006). « La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres ». *Éducation et francophonie*, vol. 34, n°2, p. 28-55.
- Foulin, J.N. (2007). « La connaissance des lettres chez les prélecteurs: Aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques ». *Psychologie française*, vol.52, n°4, p. 431-444.
- Fountas, I.C. et Pinnel, G.S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Gagné, R. (1995). « Éléments de conscience phonologique; ce que c'est, pourquoi c'est important et comment l'enseigner ». Traduction et adaptation de : "A Primer on Phonetic Awareness: What it Is, Why It's Important, and How to Teach it ». Snider, V.E. *School Psychology Review*, vol.24, p. 443-455.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, Tome 1*. Montréal : De-Boeck-Université.
- Gaudreau, A. (2005). *Émergence de l'écrit*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1997). « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture: Bilan et perspectives ». *Éducation et francophonie*, vol. 25, n° 2.
- Giasson, J. (2003). *La lecture; de la théorie à la pratique*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2004). « État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. n°1, p. 27-35.
- Giasson, J. (2011). *La lecture apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gibson, A., Gold, J. et Sgouros, C. (2003). « The power of story retelling ». *The tutor*, été, p. 1-12.
- Gombert, J.E. et Colé, P. (2000). *Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme*. In M. Kail et M.Fayol (Eds.). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. P. 117-150. Paris : PUF.
- Goodman, K.S. (1967). « Reading: A Psycholinguistic guessing games ». *Journal of the Reading Specialist*, vol. 6, p. 126-135.
- Goodman, K.S. (1986). *What's Whole in Whole Language*. Richmond Hill, ON : Scholastic.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Irwin, J.W. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes*. 2<sup>e</sup> édition. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall.
- Jaffré, J-P. (2003). « La linguistique et la lecture-écriture de la conscience phonologique à la variable orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n°1, p. 37-49.
- Jager Adams, M., R. Foorman, B., Lundberg, I, et Beeler, T. (1998). *Conscience phonologique (adaptation française : Brigitte Stanké, 2000)*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation étapes et approches*. Saint-Laurent : Erpi.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J. et Lynch, J.S. (2009). « Predicting reading comprehension in early elementary school : The independent contributions of oral language and decoding skills ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n°4, p. 765-778.
- Klenk, L. et Kibby, M. (2000). *Re-mediating reading difficulties : Appraising the past, reconciling the present, constructing the future*. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D.



- Pearson et R. Barr (Eds), *Handbook of reading research*, vol. 3, p. 667-690, New York : Longman.
- Lavigne, J., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2007). « Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.10, n°2, p. 165-179.
- Leconte, P. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. In H. Bloch et coll. P. 249-250. Paris : Larousse.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, A.M. et Fowler, C. (1977). « Phonemic segmentation and recoding in the beginning reader. », In A.S. Rober et D.L. Scarborough, *Toward a Psychology of Reading*. p. 207-225, Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Lundberg, I., Olofsson, A. et Wall, S. (1980). « Reading and spelling in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. » *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, p. 159-173.
- Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Torgesen, J.K., Wood, F.B., Schulte, A. et Olson, R. (2001). *Rethinking learning disabilities*. In C.E. Jr. Finn, R.A.J. Rotherham et C.R. Hokanson Jr. (dir.), *Rethinking Special Education for a New Century*, Washington, D.C., Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute, p. 259-287.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2004). « Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire ». *Actes du colloque international de l'AIRDF*, 9, Québec.
- Masonheimer, P.E., Drum, P.A., et Ehri, L.C. (1984). « Does environmental print identification lead children into word reading ? » *Journal of Reading Behavior*, vol. 16, p. 257-271.
- Massé, P. (1992). *Méthodes de collecte et d'analyse de données en communication*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école: Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Apprendre à lire, action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Exigences minimales de réussite du cycle au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Le programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2006*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la communauté française. (2007). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires*. Université de Liège.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière Éducation.
- National Early Literacy Panel (NELP) (2008). *Developing Early Literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of Early Literacy Development and implication for Intervention*, National Center for Family Literacy, Jessup, Ed Pubs.
- National Reading Panel, (1999). *Report of the National Reading Panel : Teaching Children to Read*, Washinton, D.C., National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, U.S. Departement of Health and Human Services.
- Pagé, M. (1985). *Lecture et interaction lecteur/texte, contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture*. In M. Thérien et G. Fortier, *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal : Les Éditions Ville-Marie, p. 31-74.
- Pageau, D. (2005). « L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) ». *L'information continue Express*, Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), n°7, mars, p. 1-4.
- Paillé, P. (2007). « La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires ». *Recherches qualitatives*, vol. 27, n°2, p. 133-151.
- Paris, A.H. et Paris, G. (2003). « Assessing narrative comprehension in young children ». *Reading Research Quartely*, vol. 38, n°1, p. 36-76.
- Pearson, P.D. (2001). « *Life in a radical middle: A personal apology for a balanced view of reading* ». In R.F. Flippo (dir.), *Reading Researchers in Search of Common Ground*, Newark (Del.), International Reading Association, p.78-83.
- Pelletier, M.L. et Demers, M. (1994). « Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20 n°4, p. 757-771.
- Perrier, Y. et Tremblay, R.R. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Chenelière Éducation.

- Pierre, R. (2003). *L'éveil à l'écrit en milieu familial; Le poids des mots*. GRAAL, Groupe de Recherche sur l'Alphabétisation et l'Acquisition de la littératie, Université de Montréal.
- Pierre, R. et Lachance, M. (1985). « Maman...Qu'est-ce que ça veut dire ? ». *Québec français*, n°58, p. 40-45.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B. et Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, D.C.
- Prenoveau, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Quivy, R. et Van Campenhoutd, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3<sup>e</sup> édition. Paris : Dunod.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*, Santa Monica et Washington, D.C., RAND Corporation.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London, Ontario.
- Rey, V. et Sabater, C. (2007). « Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture : état de la question ». *Glossa*, n°100, p. 22-35.
- Rosenblatt, L.M. (1991). « Littérature-S.O.S.! » *Language Arts*, no.68, p. 444-448.
- St-Pierre, M.C., Dalpé, V., Lefebvre, P. et Giroux, C. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture; prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2007). *INDISSE : Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture*. [En ligne] Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Université Laval.
- Saysset, V. (2007). *Décrochage et retards scolaires: Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans*. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET, Rapport d'étude, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Schatschneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C. et Foorman, B.R. (2004). « Kindergarten prediction of reading skills : A longitudinal comparative analysis ». *Journal of Educational Psychology*, n°96, p. 265-282.
- Sénéchal, M. (2005). *Alphabétisation, langage et développement affectif*. In RE. Tremblay, M. Boivin, RDeV. Peters, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [en ligne], Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

- Sénéchal, M. (2006). « L'éveil à l'écrit ». liminaire, *Éducation et francophonie*. vol. 34, n°1, p. 1-4.
- Sprenger-Charolles, L. (1986). « Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage ». *Pratiques*, no 52, p. 9-27.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2006). « Pratiques pédagogiques et apprentissage de la lecture ». *Les cahiers pédagogiques*. Article 2243.
- Stanké, B. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. Traduction de : *Phonemic Awareness in Young Children, a Classroom Curriculum* de Marilyn Jagger Adams, Barbara R. Foorman, Ingvar Lundberg et Terry Beeler (1998), Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Stanké, B. (2001). *L'apprenti lecteur*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- Sulby, E. et Teale, W.H. (1991). « Emergency literacy ». In R. Barrn, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal et P.D. Pearson (Eds.) *Handbook of reading research*. vol. 2, p. 727-757. New York : Longman.
- Swanson, H.L. (2000). "Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change?", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 33, n°6, p. 551-566.
- Taberski, S. (2000). *On solid ground : Strategies for teaching reading k-3*. Portsmouth (United States) : Heinemann
- Tardif, J. et Gaouette, D. (1986). « Pourquoi des enfants ont-ils des difficultés de lecture au primaire? » *Vie pédagogique*, 42, p. 7-9.
- Taylor, B.M., Pearson, P.D., Clark, K.F. et Walpole, S. (1999). *Beating the odds in teaching all children to read*. Rapport de recherche 2-006. Ann Arbor, MI : CIERA/University of Michigan.
- Thériault, P. (2010). « Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés ». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 45, n° 3, p. 371-392.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Les presses de l'Université de Montréal/De Boeck.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville (Québec): Gaétan Morin Éditeur.
- Vernon, M.D. (1971). *Reading and its Difficulties*. Londres : Cambridge University Press.
- Westwood, P. (2008). *What Teachers Need To Know About Reading and Writing Difficulties*. Victoria : ACER Press.

Yaden, B.D., Rowe, W.D. et MacGillivray, L. (2000). « Emergency literacy : A matter (polyphony) of perspectives ». In M.L. Kamil et autres (dir.), *Handbook of Reading Research*. vol. 3, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum. P. 425-454.

ANNEXE A: OUTIL D'OBSERVATION

GRILLE D'OBSERVATION  
EN  
CONSCIENCE DE L'ÉCRIT

Identification :

# 1. L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION DU RÉCIT ORAL

## À PARTIR DU RAPPEL DU RÉCIT

Lire une histoire (Lola de Olivier Dunrea) à l'enfant et lui demander de faire le rappel de l'histoire sans aide et à livre fermé.

Consigne : Raconte-moi l'histoire que je viens de te lire.

Échelle de cotation qualitative pour l'évaluation du rappel de récit en regard de la  
**cohérence**, de la **complétude** et de la **compréhensibilité**  
Lola de Olivier Dunrea publiée par les Éditions Kaléidoscope

	<b>cohérence</b>	<b>complétude</b>	<b>compréhensibilité</b> présence de causalité entre les événements
Niveau 3 Niveau attendu	La séquence est rapportée en ordre chronologique (début-milieu-fin)	Le rappel contient la majorité des idées importantes : -les 2 personnages sont nommés -Lola porte ses bottes tous les jours -pour manger, se promener, avancer, reculer, sous la pluie, sous la neige... -elle ne trouve plus ses bottes -elle les cherche sous le lit, sous les poules... -elle les trouve -c'est Olga qui les porte -elles portent chacune une botte	L'élève fait des généralisations qui vont au-delà du texte; il ajoute des éléments pertinents au texte  Ex : Elle est gentille, elle partage ses bottes. -Moi aussi j'aurais de la peine si je perdais mes bottes. -Elle n'est pas vraiment cachée, on voit ses bottes qui dépassent de l'arbre.  Présence d'au moins 2 liens de causalité
Niveau 2 Niveau inférieur au niveau attendu	La séquence est rapportée en ordre chronologique mais il manque une partie (début-milieu-fin)	Il manque quelques idées importantes -un des 2 personnages est nommé -Lola porte ses bottes tous les jours -un jour elle les perd -elle les cherche -elle les trouve -quelqu'un les portait -elles portent chacune	Présence d'un lien de causalité



		une botte	
Niveau 1 Niveau très inférieur au niveau attendu	La séquence n'est pas logique	Il manque beaucoup d'informations Il y en a moins qu'au niveau 2 Les personnages ne sont pas nommés Présence d'informations erronées	Aucun lien de causalité

## 2. L'ÉVALUATION DE LA CLARTÉ COGNITIVE

### 2.1 LES FONCTIONS DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Poser les questions suivantes à l'enfant. Noter les réponses.

- Veux-tu devenir un bon lecteur ?
- Est-ce que c'est bien d'apprendre à lire ?
- Qu'est-ce que tu penses que tu pourras faire quand tu sauras bien lire et écrire ?
- Quand est-ce qu'on a besoin de lire ?
- Est-ce que lire et écrire servent à autres choses ?

Niveau 1	Pas de preuve d'une conception des fonctions de l'écrit. L'enfant n'arrive pas à nommer quelques fonctions de l'écrit.
Niveau 2	Vue limitée des fonctions de l'écrit. L'enfant donne des réponses comme : « c'est pour apprendre à l'école ». « C'est pour écrire notre nom ».
Niveau 3	Preuve de compréhension des fonctions de la lecture. L'enfant donne des exemples de fonctions variées comme : Lire le journal, écrire une lettre à quelqu'un, s'informer ou faire une recette.

Commentaires :

## 2. L'ÉVALUATION DE LA CLARTÉ COGNITIVE

### 2.2 LES CONVENTIONS DE LA LANGUE ÉCRITE

Présenter un livre à l'enfant (Léon le caméléon de Mélanie Watt) et lui dire que vous aimeriez le lui lire. Lire le titre du livre puis :

- Demander à l'enfant d'indiquer où il faut commencer à lire l'histoire.

L'enfant ouvre le livre et indique le début de la première page. OUI NON

- À la fin de la première ligne, demander à l'enfant où il faudrait continuer à lire et dans quelle direction.

L'enfant indique la deuxième ligne à gauche vers la droite. OUI NON

- À la fin de la page, demander à l'enfant de mettre son doigt à l'endroit où il faut aller maintenant.

L'enfant indique le début de la deuxième page OUI NON

Niveau 1	L'enfant démontre 1 ou aucun des comportements mentionnés.
Niveau 2	L'enfant démontre 2 des comportements mentionnés.
Niveau 3	L'enfant démontre les 3 comportements mentionnés.
Commentaires :	

## 2. L'ÉVALUATION DE LA CLARTÉ COGNITIVE

### 2.3 LA TERMINOLOGIE DE LA LANGUE ÉCRITE

Présenter le texte à l'enfant et donner les consignes suivantes en lui donnant le crayon de la couleur demandée:

- Entoure une lettre ; entoure une autre lettre. (crayon rouge)
- Entoure un mot ; entoure un autre mot. (crayon noir)
- Entoure une lettre minuscule. (crayon orange)
- Entoure une lettre majuscule. (crayon violet)
- Entoure un point. (crayon gris)
- Entoure un point d'interrogation. (crayon rose)
- Entoure un point d'exclamation. (crayon turquoise)

Comportements observables pour la terminologie de la langue

Niveau 1	Le sujet a démontré qu'il n'avait aucune maîtrise des concepts énumérés au niveau 2 ou qu'il en maîtrisait très peu.
Niveau 2	En répondant aux consignes, le sujet a démontré qu'il connaissait la plupart des concepts suivants : mot, lettre, lettre majuscule, lettre minuscule. Il peut avoir identifié des signes de ponctuation comme des lettres.
Niveau 3	En répondant aux consignes, le sujet a démontré qu'il connaissait les concepts suivants : mot, lettre, lettre majuscule, lettre minuscule et il sait que les signes de ponctuation ne sont pas des lettres.
Commentaires :	

## 2. L'ÉVALUATION DE LA CLARTÉ COGNITIVE

- 2.4 ÉTABLIR DES RELATIONS ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT
- 2.5 LA PLACE DU MOT DANS LA PHRASE
- 2.6 LES MOTS COURTS ET LES MOTS LONGS

### RELATIONS ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

- Faire mémoriser à l'enfant une courte comptine. (Un petit chat gris)
- Présenter ensuite le texte de la comptine.
- Faire une démonstration de la façon de pointer les mots un à un en lisant les deux premières lignes de la comptine. (Cacher les autres lignes pour ne pas détourner l'attention de l'enfant.)
- Demander ensuite à l'enfant de pointer les mots à mesure qu'il récite les dernières lignes de la comptine.

### LA PLACE DU MOT DANS LA PHRASE

- Écrire la phrase suivante sur une feuille devant l'enfant.  
**Martin joue au ballon avec sa cousine.**
- Répéter la phrase et demander à l'enfant de la répéter lui aussi.
- Demander à l'enfant si le mot « Martin » est écrit et où il l'est.
- Poursuivre avec les mots « cousine », « ballon » et « joue ».

### LES MOTS COURTS ET LES MOTS LONGS

- Placer deux mots sur la table.
- Dire à l'enfant qu'il y a sur la table les mots « coq » et « papillon ».
- Répéter les mots dans l'ordre inverse « papillon » et « coq ».
- Demander à l'élève de montrer le mot « coq ».
- Poursuivre avec les autres séries de mots.

**rat-écureuil ours-rhinocéros loup-libellule chat-perroquet oie-alligator**

	Comptine	La place du mot dans la phrase	Mots courts/mots longs
Niveau 1	L'enfant qui n'a pas acquis cette habileté glisse le doigt sur la page sans pointer de mots ou pointe toujours le premier mot.	L'enfant pointe des mots au hasard. Il ne comprend pas que le premier mot dit est aussi le mot écrit.	L'enfant obtient 0 ou 1 bonne réponse.
Niveau 2	L'enfant qui commence à acquérir cette habileté pointe les mots en disant les syllabes ou pointe les mots de gauche à droite mais au hasard en récitant la comptine	L'enfant tente de faire correspondre la phrase orale et la phrase écrite mais ses réussites ne sont pas constantes.	L'enfant obtient 2 ou 3 bonnes réponses.
Niveau 3	L'enfant qui comprend bien que chaque mot de la phrase orale correspond à un mot de la phrase écrite pointe les mots et s'auto-corrige en cas d'erreur.	L'enfant indique correctement le premier mot, le dernier mot et un mot situé au milieu.	L'enfant obtient 4 ou 5 bonnes réponses.
Commentaires :			

### LA CONSCIENCE DES MOTS DANS LA PHRASE

- Demander à l'enfant de répéter une phrase et de placer un bloc pour chaque mot.  
Faire l'exemple avec lui.

EX : Je joue aux blocs.



1. Ma maman conduit la voiture.
2. Antoine dessine un soleil jaune.
3. Le petit chat saute.
4. Mélodie joue au ballon avec Julie.
5. Mon frère aime les livres.

- Donner à l'enfant la consigne suivante : « Répète la phrase : Mon petit frère dort. »  
« Redis la phrase, mais sans dire frère. »  
Faire l'exemple avec lui.

6. Répète : Le chien mange un os. Redis la phrase sans dire « chien ».
7. Répète : Le loup hurle. Redis la phrase sans dire « Le ».
8. Répète : Un bateau flotte sur l'eau. Redis la phrase sans dire « l'eau ».
9. Répète : Jérémy fait un beau dessin. Redis la phrase sans dire « un ».
10. Répète : Le petit singe a froid. Redis la phrase sans dire « petit ».

: Grille d'observation pour la conscience du mot dans la phrase par segmentation.

Niveau 1	L'élève met des blocs au hasard ou ne segmente jamais correctement une phrase en mots.
Niveau 2	L'élève segmente plus souvent les phrases en syllabes qu'en mots.
Niveau 3	L'élève segmente plus souvent les phrases en mots qu'en syllabes.

: Grille d'observation pour la conscience du mot dans la phrase par omission.

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois à répéter une phrase en omettant le mot demandé.
Niveau 2	L'élève a réussi trois ou quatre fois à répéter les phrases en omettant les mots demandés.
Niveau 3	L'élève a réussi cinq fois à répéter les phrases en omettant les mots demandés.

## 3-L'ÉVALUATION DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

### LA CONSCIENCE DES RIMES

CONSIGNE : Quel mot rime avec... ?

EX : Quel mot rime avec matin

chaise – pain – crayon (Encercler la réponse de l'enfant.)

1. Quel mot rime avec scie ?

escargot – fourmi – sucette

2. Quel mot rime avec pêcheur ?

poire – repas – fleur

3. Quel mot rime avec papier ?

oreiller – patin – crayon

4. Quel mot rime avec bouteille ?

biberon – soleil – nuage

5. Quel mot rime avec bouton ?

savon – boîte – pingouin

CONSIGNE : Tu vas entendre quatre mots. Trouve celui qui ne rime pas avec les autres.

EX : champignon – bonbon – doigt – melon (Encercler la réponse de l'enfant.)

6. bisou – fou – coucou – lion

7. fois – bouche – croix – noix

8. oreille – sang – gourmand – dent

9. finir – dire – prendre – mentir

10. fort – bras – bord – dehors



Grille d'observation pour la conscience de la rime

Niveau 1	L'élève a réussi à identifier une rime ou à trouver l'intrus 0,1,2,3 ou 4 fois sur 10.
Niveau 2	L'élève a réussi à identifier une rime ou à trouver l'intrus 5,6,7 ou 8 fois sur 10.
Niveau 3	L'élève a réussi à identifier une rime ou à trouver l'intrus 9 ou 10 fois sur 10.

## 3-L'ÉVALUATION DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

### LA CONSCIENCE SYLLABIQUE FUSION

CONSIGNE : Tu vas entendre des syllabes. Colle-les ensemble pour former un mot.

Ex : so - leil / soleil

1. la - va - bo
2. mai - son
3. ca - ra - mel
4. che - veu
5. or - di - na - teur

### SEGMENTATION

CONSIGNE : Tu vas entendre un mot. Sépare-le en syllabes.

Ex : melon/ me - lon

6. papillon
7. manteau
8. carnaval
9. nez
10. locomotive

### OMISSION

CONSIGNE : Redis le mot en enlevant une syllabe.

Ex : Répète le mot « oreille ». Redis-le mais sans dire « o ».

11. Répète le mot « pantalon ». Redis-le mais sans dire « lon ».
12. Répète le mot « gâteau ». Redis-le mais sans dire « gâ ».
13. Répète le mot « chocolat ». Redis-le mais sans dire « co ».
14. Répète le mot « souris ». Répète-le mais sans dire « ris ».
15. Répète le mot « chevalier ». Répète-le mais sans dire « va ».

Grille d'observation pour la fusion syllabique.

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à fusionner les syllabes.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à fusionner les syllabes.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à fusionner les syllabes.

Grille d'observation pour la segmentation syllabique.

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à segmenter les syllabes.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à segmenter les syllabes.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à segmenter les syllabes.

Grille d'observation pour l'omission syllabique.

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à omettre une syllabe.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois sur 5 à omettre une syllabe.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois sur 5 à omettre une syllabe.

## 3-L'ÉVALUATION DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

### LA CONSCIENCE PHONÉMIQUE SON INITIAL

CONSIGNE : Quel est le premier son que tu entends ?

Ex : sa/son... « sss »

1. pour/porte
2. coq/carte
3. joie/jus
4. lumière/lac
5. ton/tes

### SON FINAL

CONSIGNE : Quel est le dernier son que tu entends ?

Ex : lac/sac....« ccc »

6. vis/fils
7. mal/bal
8. moi/loi
9. riz/cri
10. bateau/ciseau

### FUSION

CONSIGNE : Tu vas entendre des sons. Colle-les ensemble pour former des mots.

Ex : s – on Si on les colle ensemble, ça fait son.

11. s - a

12. m- ou

13. v – a - ch

14. p – a – t – in

15. c – l – é

### SEGMENTATION

CONSIGNE : Tu vas entendre des mots. Sépare tous les sons.

Ex : loup/ l – ou

16. fou

17. chat

18. café

19. plat

20. ami

### OMISSION

CONSIGNE : Répète le mot « beau ». Redis-le mais sans dire le « b ». eau

21. Répète le mot « chez ». Redis-le mais sans dire le « é ».

22. Répète le mot « cru ». Redis-le mais sans dire le « u ».

23. Répète le mot « corbeau ». redis-le mais sans dire le « or ».

24. Répète le mot « balle ». Redis-le mais sans dire le « b ».

25. Répète le mot « cheval ». Redis-le mais sans dire le « v ».

### Grille d'observation pour le phonème initial

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois à identifier le phonème initial.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois à identifier le phonème initial.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois à identifier le phonème initial.

#### Grille d'observation pour le phonème final

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois à identifier le phonème final.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois à identifier le phonème final.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois à identifier le phonème final.

#### Grille d'observation pour la fusion phonémique

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois à fusionner les phonèmes.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois à fusionner les phonèmes.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois à fusionner les phonèmes.

#### Grille d'observation pour la segmentation phonémique

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à segmenter les phonèmes.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois à segmenter les phonèmes.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois à segmenter les phonèmes.

#### Grille d'observation pour l'omission phonémique

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi ou a réussi une ou deux fois sur 5 à omettre les phonèmes.
Niveau 2	L'élève a réussi 3 ou 4 fois à omettre les phonèmes.
Niveau 3	L'élève a réussi 5 fois à omettre les phonèmes.

## 4-L'ÉVALUATION DE LA CONNAISSANCE DES LETTRES DE L' ALPHABET

Remettre la feuille de l'élève (lettres majuscules).

CONSIGNE : Pointe la lettre que je te lis.

V T J K O S F L Z W X I Y

CONSIGNE : Lis les lettres suivantes.

E Q N U M

B H C G

P A D R

Remettre la feuille de l'élève (lettres minuscules).

CONSIGNE : Pointe la lettre que je te lis.

t o i f x y l k v s j w z

CONSIGNE : Lis les lettres suivantes.

b p d q g

n u r m

a h c e

Grille d'observation pour la connaissance des lettres majuscules

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi à pointer ou à nommer 22 lettres majuscules/26.
Niveau 2	L'élève peut pointer ou nommer les 26 lettres majuscules mais manque d'aisance et/ou a fait moins de 4 erreurs.
Niveau 3	L'élève peut pointer ou nommer les 26 lettres majuscules avec aisance.

Grille d'observation pour la connaissance des lettres minuscules

Niveau 1	L'élève n'a pas réussi à pointer ou à nommer 22 lettres minuscules/26.
Niveau 2	L'élève peut pointer ou nommer les 26 lettres minuscules mais manque d'aisance et/ou a fait moins de 4 erreurs.
Niveau 3	L'élève peut pointer ou nommer les 26 lettres minuscules avec aisance.

## 5. L'ÉVALUATION DE LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

Demander à l'enfant d'écrire des mots nouveaux qu'il n'a probablement pas appris par cœur.

girafe    salade    piano    tapis    banane    ananas    vélo    radis  
fil    livre

Niveau 1 Procédure préphonétique	Il n'y a aucune correspondance phonème-graphème dans la production. EX : tespa pour girafe
Niveau 2 Procédure semi- phonétique	Quelques correspondances phonème-graphème sont présentes, habituellement au début du mot. EX : jaoyt pour girafe
Niveau 3 procédure	La plupart des phonèmes sont représentés graphiquement. EX : jraf pour girafe



**Feuille de l'élève**  
**La reconnaissance des lettres majuscules**

Pointe la lettre que je te dis.

T            O            Z            Y            X

L            F            J            W

K            I            S            V

Lis les lettres suivantes.

E            Q            N            U            M

B            H            C            G

P            A            D            R

Adapté de Shanker et Ekwall (2000) et Prenoveau (2007)

**Feuille de l'élève**  
**La reconnaissance des lettres minuscules**

Pointe la lettre que je te dis.

f            l            t            k            s

i            o            j            z

y            x            v            w

Lis les lettres suivantes.

b            p            d            q            g

n            u            r            m

a            h            c            e

Adapté de Shanker et Ekwall (2000) et Prenoveau (2007)

## Un petit chat gris

Un petit chat gris  
Qui mangeait du riz  
Sur un tapis gris  
Sa maman lui dit  
Ce n'est pas poli  
De manger du riz  
Sur un tapis gris



(texte A)

Bonjour,

Je m'appelle Marie-Élène et je suis bien contente de te rencontrer. Nous allons faire quelques activités ensemble. Est-ce que tu aimes lire? Moi, j'adore la lecture et mon auteur préféré c'est Anthony Brown. Il est fantastique! Il a écrit plusieurs histoires drôles qui nous font connaître un gentil petit singe.

On se reverra bientôt!

Marie-Élène

Identification :

## 5. L'ÉVALUATION DE LA DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

feuille de l'élève

Identification :

ANNEXE B : LETTRES AUX PARENTS

Rouyn-Noranda, janvier 2013

Madame,  
Monsieur,

Je suis enseignante à la Commission scolaire Rouyn-Noranda depuis 22 ans et je m'intéresse aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture. L'an dernier, j'ai commencé une maîtrise en éducation à l'UQAT et je suis maintenant prête à effectuer mon expérimentation.

J'ai lu plusieurs auteurs qui affirment que le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants est un bon indicateur de la réussite en lecture. Je me demande donc si les élèves du premier cycle de notre commission scolaire qui éprouvent des difficultés en lecture ont bien développé leur conscience de l'écrit. J'aimerais vérifier s'ils connaissent bien les fonctions de la lecture, s'ils ont une bonne compréhension du récit oral, si leur conscience phonologique est bien développée ou s'ils font bien la correspondance entre les lettres et les sons.

J'aimerais pouvoir rencontrer une vingtaine d'élèves de première année pour qui l'apprentissage de la lecture est plus difficile. Les rencontres, au nombre de deux, se feront à l'école à l'intérieur de l'horaire régulier. Après l'expérimentation, je pourrais vous faire parvenir un compte-rendu du développement de la conscience de l'écrit de votre enfant.

Si vous acceptez que votre enfant participe à la recherche, vous devez remplir le formulaire de consentement ci-joint et le retourner à l'école le plus tôt possible.

Merci de l'attention que vous porterez à ma demande !

Marie-Élène Charbonneau  
enseignante

Rouyn-Noranda, janvier 2013

Madame,  
Monsieur,

Suite à notre conversation téléphonique, je vous fais parvenir le formulaire de consentement qui me permettra de rencontrer votre enfant à l'école afin de valider mes questionnaires de recherche sur les difficultés de lecture. Après l'expérimentation, je vous ferai parvenir un résumé du développement de la conscience de l'écrit de votre enfant.

Si vous êtes toujours d'accord pour que votre enfant participe à cette recherche, veuillez prendre connaissance du formulaire de consentement ci-joint et le signer. Votre enfant pourra le remettre à son enseignante.

Merci de l'attention que vous porterez à cette demande!

Marie-Élène Charbonneau  
Enseignante soutien  
[marie.e.charbonneau@gmail.com](mailto:marie.e.charbonneau@gmail.com)



ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

DESCRIPTION ET ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE DE L'ÉCRIT CHEZ DES ÉLÈVES DE PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE EN DIFFICULTÉ DE LECTURE

Recherche effectuée dans le cadre d'une maîtrise en éducation sous la supervision de monsieur Réal Bergeron à l'UQAT.

**NOM DE LA CHERCHEURE ET SON APPARTENANCE :**

Marie-Élène Charbonneau UQAT et enseignante au primaire à la Commission scolaire Rouyn-Noranda

**FINANCEMENT:** aucun

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉMIS PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE : [07 JANVIER 2013]**

### **PRÉAMBULE :**

*« Nous vous demandons votre accord afin que votre enfant participe à un projet de recherche qui concerne les élèves qui éprouvent des difficultés de lecture. Avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.*

*Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que parents de participant.*

*Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheure et aux autres membres du personnel affectés au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. »*

### **BUT DE LA RECHERCHE :**

Nous pensons que certains élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture n'ont pas bien développé certains aspects de la conscience de l'écrit. Ces aspects tels que les fonctions de la lecture, la compréhension d'un texte lu oralement, la connaissance des lettres, la

conscience des sons et la découverte du principe alphabétique sont indispensables au bon apprentissage de la lecture. Nous désirons donc décrire et analyser le développement de la conscience de l'écrit chez une vingtaine d'élèves du premier cycle de la Commission scolaire Rouyn-Noranda en difficulté de lecture.

**DESCRIPTION DE LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT À LA RECHERCHE :**

Au mois de mars, votre enfant participerait à deux rencontres individuelles avec une enseignante qui pourrait à l'aide d'un questionnaire, de livres de lecture et de différentes activités, analyser et décrire le développement de la conscience de l'écrit de votre enfant. Ces rencontres d'une heure environ, se tiendraient à l'école de votre enfant à l'intérieur de l'horaire régulier.

**AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE LA PARTICIPATION :**

Si vous acceptez que votre enfant participe à cette recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances scientifiques. De plus, nous vous communiquerons par écrit les résultats obtenus chez votre enfant au niveau du développement de sa conscience de l'écrit. Vous pourrez suite à la réception de ces résultats, communiquer avec moi par courriel si vous avez des questions. Vous recevrez ces résultats par le biais de l'école de votre enfant.

**RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :**

Cette recherche ne présente aucun risque ou inconvénient connu pour les participants.

**ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ :**

Tout au long de la recherche, des mesures seront prises pour préserver l'anonymat des participants et la confidentialité des données. Nous utiliserons un numéro de code au dossier de chaque participant afin que son identité soit rendue anonyme dans les documents de recherche et de présentation des résultats. Seuls la chercheuse et son directeur de recherche auront accès aux documents qui seront conservés dans un endroit sécuritaire et fermé à clé. Les documents électroniques seront protégés par un mot de passe et tous les documents qui auront servi à la collecte des données, seront détruits après le dépôt du rapport final à l'automne 2013.

**INDEMNITÉ COMPENSATOIRE :**

Il n'y aura aucune indemnité compensatoire pour les enfants ou les parents.

**COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET / OU CONFLITS D'INTÉRÊTS :**

Nous tenons à préciser que la chercheuse n'est pas en conflit d'intérêts et que les résultats ne visent pas une commercialisation.

**DIFFUSION DES RÉSULTATS :**

Les résultats de la recherche seront diffusés dans le rapport de recherche au cours de l'année 2013. Un résumé des résultats sera aussi transmis aux enseignantes participantes et aux conseillères pédagogiques de la Commission scolaire Rouyn-Noranda. Les parents des enfants participants recevront un compte-rendu du développement de la conscience de l'écrit de leur enfant.

**CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :**

Si vous acceptez que votre enfant participe à cette recherche, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou les institutions engagées de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

**LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE :**

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Vous avez le droit de retirer votre enfant du projet à tout moment sans subir de préjudice. Un refus ou un retrait de votre part ne modifiera en rien la qualité ou la quantité des services scolaires auxquels votre enfant a droit. Dans le cas d'un retrait, les données recueillies auprès de votre enfant seront immédiatement détruites.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

UQAT

Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche

445, boul. de l'Université, Bureau B-309

Rouyn-Noranda (Qc) J9X 5E4

Téléphone : (819) 762-0971 # 2252

maryse.delisle@uqat.ca

**CONSENTEMENT :**

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à l'étude

[DESCRIPTION ET ANALYSE DES COMPORTEMENTS CARACTÉRISTIQUES DE LA CONSCIENCE DE L'ÉCRIT CHEZ DES ÉLÈVES DE PREMIER CYCLE EN DIFFICULTÉ DE LECTURE].

\_\_\_\_\_  
Nom du participant (lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Nom du représentant légal (lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Signature du représentant légal

\_\_\_\_\_  
Date

Ce consentement était obtenu par :

\_\_\_\_\_  
Nom du chercheur ou agent de recherche (lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

**QUESTIONS :**

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez rejoindre :

Marie-Élène Charbonneau (819) 797-3948 [marie.e.charbonneau@gmail.com](mailto:marie.e.charbonneau@gmail.com)

*Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.*

ANNEXE D : JOURNAL DE BORD

## JOURNAL DE BORD

### (VALIDATION DE L'OUTIL)

Identification : 001

Mercredi 3 avril 2013

Début 8h30 première partie

- ❖ C'est tentant de poser des questions avant de commencer l'observation : aimes-tu lire? Lis-tu souvent? As-tu des livres à la maison? Qu'est-ce que tu aimes lire?
- ❖ « Déformation » professionnelle et beaucoup d'intérêt de ma part !!!
- ❖ Comme c'est difficile de ne pas intervenir ! Pour les rimes par exemple, le sujet ne connaît pas, j'ai le goût d'arrêter l'observation et de lui enseigner le concept.
- ❖ Plus on approche de la section « conscience phonologique », plus je suis fébrile attention !!!.
- ❖ La validation de l'outil m'apparaît très pertinente surtout au niveau de mes attitudes, de mes pensées. Ça roule dans ma tête. Je dois me dire –je suis observatrice et non enseignante.
- ❖ Il n'est pas nécessaire d'avoir une feuille par élève pour la connaissance des lettres de l'alphabet. Un support plastifié serait suffisant.
- ❖ Par contre, besoin d'une bande de papier vierge par élève pour la place du mot dans la phrase.
- ❖ J'ai un doute sur mots courts mots longs. Comme les sujets ont commencé à lire, ils utilisent probablement le phonème initial pour reconnaître le mot demandé. Je propose donc de changer les mots pour avoir des mots courts et longs qui commencent par le même phonème et le même graphème ex : coq/coquillage rat/ratatouille chat/chapiteau

Fin de la première partie 9h00 (la conscience des rimes est faite)

Identification : 001

Jeudi 4 avril 2013

Début 2<sup>e</sup> partie 8h30

- ❖ Tout se passe bien pour la deuxième partie.
- ❖ À la fin, par curiosité, je lui fais lire un petit livre de niveau F. Ce niveau se révèle être instructif pour lui.
- ❖ A-t-il cheminé en lecture depuis mes premiers contacts avec l'enseignante?

- ❖ Il utilise bien certaines stratégies et il reconnaît de nombreux sons. Par contre, il ne s'arrête pas lors de bris de compréhension. Est-il en grande difficulté de lecture?

5 avril Réflexions personnelles

- ❖ Pourquoi ne pas mettre mots courts mots longs avec la place du mot dans la phrase et nommer 2.5 le mot dans la phrase. Lors de l'analyse, cela pourrait simplifier les choses. À vérifier avec Giasson... J'ai vérifié et c'est ce qu'elle a fait. Je l'ai finalement nommé 2.5 le concept du mot.

(VALIDATION)

Identification : 002

9 avril 2013

Début première partie 9h30

- ❖ Je m'interroge sur le scénarimage pour le rappel du récit oral. Est-il pertinent? Dans les deux cas de validation, le résultat entre le rappel du récit oral et le scénarimage semble pareil. (À vérifier) Il me semble avoir lu quelque chose sur la pertinence du scénarimage (Lobel ?)
- ❖ Mots courts mots longs. Est-ce que cela serait plus pertinent d'utiliser des images?  
Train coccinelle
- ❖ Il faudrait que je continue la tenue du journal de bord durant l'expérimentation. Un commentaire comme : Il me semble que le candidat apprend à mesure que je pose les questions, serait sûrement utile lors de l'analyse des résultats

Fin de la première partie 10h00

Identification : 002

15 avril 2013

Début 9h30

- ❖ Le candidat n'est vraiment pas à l'aise en conscience phonologique, mais après un peu d'explications, il réussit mieux.
- ❖ Toute la période d'observation se passe bien.

Fin de la deuxième partie 10h00



ANNEXE E : CERTIFICAT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue certifie avoir examiné le protocole de recherche soumis par :

Charbonneau, Marie-Èlène, étudiante à la maîtrise en éducation

et intitulé (titre de la recherche) : « *Description et analyse des comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit chez des élèves de premier cycle en difficulté de lecture* »

DÉCISION DU CÉR :

- Accepté
- Refusé : Suite aux dispositions des articles 5.5.1, 5.5.2 et 5.5.4 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
- Autre (voir commentaires ci-dessous)

Surveillance éthique continue :

Rapport annuel Date : 7 janvier 2014

Rapport d'étape Date : \_\_\_\_\_

Rapport final<sup>1</sup> Date : à la fin du projet

Autres (expliquez) : \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Les formulaires modèles pour les rapports d'étape, annuel et final sont disponibles sur le site Internet de l'UQAT [www.web2.uqat.ca/recherche](http://www.web2.uqat.ca/recherche)

Membres du comité :

Nom	Poste occupé	Département ou discipline
Sylvain Beaupré	Professeur	UER sc. de l'éducation
Manon Champagne	Professeure	UER sc. de la santé
Bruno Sioui	Professeur	UER sc. dév. humain et social

Date : 7 janvier 2013

  
Manon Champagne, Ph.D., présidente CÉR