

APPORT PEDAGOGIQUE INDIVIDUALISE ET
PREVENTION DES PROBLEMES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

MEMOIRE DE RECHERCHE
PRESENTE AU DEPARTEMENT DE L'EDUCATION
DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN EDUCATION

Thérèse Beaudoin

Mars 1988





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.

AVANT-PROPOS

La scolarité obligatoire, la démocratisation de l'enseignement et la volonté d'intégrer les enfants en difficulté dans le milieu scolaire régulier ont suscité plusieurs remises en question dans le système de l'éducation au Québec. Depuis quelques décennies, les recherches se multiplient dans le domaine des déterminants proprement mésologiques de l'adaptation et de l'apprentissage scolaires. Il y a donc une remise en question continuelle en pédagogie et dans le "comment intervenir" afin de participer adéquatement à l'actualisation des idéologies responsables de ce projet de société.

L'importance que nous accordons au développement de la pédagogie dans cette perspective d'accessibilité des apprentissages pour tous les enfants, et particulièrement à celui concernant la lecture, nous a motivé à y participer modestement par la présente étude.

Une expérimentation dans les classes régulières tout au long d'une année scolaire ne peut pas se réaliser sans la collaboration et l'aide de plusieurs personnes. C'est pourquoi nous voulons exprimer notre vive reconnaissance à monsieur Jacques Naud, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, pour les conseils, la disponibilité et

la compréhension qu'il nous a prodigués au cours de cette recherche. Par ailleurs, nous remercions très sincèrement les enseignantes et les élèves des classes de première année de l'École Galinée pour leur participation à l'expérimentation et leur bienveillante collaboration. Nos remerciements s'adressent enfin à la Commission scolaire du Nouveau-Québec, et particulièrement au directeur d'école, monsieur Jean Carrier, pour son soutien et son encouragement.

TABLE DE MATIERES

AVANT-PROPOS	i
TABLE DES MATIERES	iii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I: <u>La problématique</u>	3
A. Introduction au problème de recherche.....	3
B. Modèles d'intervention	5
C. Apport pédagogique	9
D. Questions de recherche	13
CHAPITRE II: <u>Le cadre théorique</u>	15
A. Enseignement individualisé	15
B. Enseignement et apprentissage de la lecture.....	20
1. Données en rapport avec le programme du M.E.Q.....	21
2. Données concernant la théorie de Staats.....	24
3. Résumé des recherches.....	27
C. Support d'un imagier.....	29
D. Expérimentations similaires.....	32
1. Expérimentations réalisées par N. Van Grunderbeeck	32
2. Expérimentation à la C.E.C.M.	33
3. Le programme LIRE	33
4. Rééducation de la lecture avec la méthode Burdet et Fox.	34
E. Hypothèses	36

CHAPITRE III: <u>Méthodologie de l'expérimentation</u>	38
A. Sujets.....	38
B. Expérimentatrices.....	40
C. Démarche expérimentale.....	40
1. Pré-test.....	41
2. Programme de lecture.....	41
3. Post-test.....	47
CHAPITRE IV: <u>Les résultats</u>	51
A. Première partie des résultats.....	51
B. Deuxième partie des résultats.....	58
CHAPITRE V: <u>Interprétation des résultats</u>	81
A. Première partie de l'expérimentation.....	83
B. Deuxième partie de l'expérimentation.....	87
CONCLUSION.....	91
BIBLIOGRAPHIE	93
ANNEXE I	96
ANNEXE II	99
ANNEXE III	100

INTRODUCTION

Cette recherche exploratoire et expérimentale s'inscrit, à la suite de nombreux projets-pilotes et autres études réalisées en milieu scolaire au niveau primaire, dans le cadre de la problématique de l'intégration des enfants en difficulté. Plus précisément, elle tente de circonscrire un type d'intervention d'aide qui garantirait la réussite des premiers apprentissages de la lecture pour tous les élèves de six ans, tout en permettant d'éviter l'apparition de troubles d'apprentissage.

Les écrits expérimentaux et notre expérience démontrent que le problème soulevé par l'intégration et l'apprentissage de la lecture résulte de la difficulté à individualiser l'enseignement dans les classes régulières devenues trop hétérogènes. Les écarts entre les différences individuelles des enfants se sont agrandis et il nous faut maintenant trouver le moyen de rejoindre chacun des élèves pour s'assurer de la qualité des apprentissages.

Le contexte scolaire actuel de notre milieu ne nous permet pas de modifier en profondeur les structures pédagogiques en place, ni l'approche pratiquée par les titulaires pour l'enseignement de la lecture. Il nous est donc difficile d'appliquer en totalité un modèle

d'individualisation déjà expérimenté ailleurs. Comme alternative, nous proposons un modèle pédagogique individualisé et complémentaire au programme de lecture de base déjà utilisé par les enseignants.

L'expérimentation de ce modèle pédagogique, retenu comme type d'intervention d'aide, s'est déroulé sur une période de huit mois auprès de tous les élèves des trois classes de première année de l'École Galinée, à Matagami. Elle comporte deux volets distincts afin de permettre l'analyse des deux composantes qui caractérisent et définissent ce modèle pédagogique, soit un programme complémentaire de lecture et l'ajout d'un imagier intégré à ce même programme.

Nous retrouvons donc dans les chapitres suivants: la description de la problématique, le cadre théorique, l'analyse statistique des résultats et l'interprétation de l'ensemble des données.

CHAPITRE I

La problématique

A. Introduction au problème de recherche

Notre étude concerne l'apprentissage de la lecture chez les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes régulières de première année primaire.

Le Rapport du COPEX (1976) et l'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action (MEQ, 1979) préconisent le maintien de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le cadre le plus normal possible, pour sa scolarisation. Les principes fondamentaux de l'intégration, tirés de la "normalisation" et de nombreuses recherches scientifiques sur lesquels s'appuie le ministère de l'Éducation pour faire une telle recommandation, sont difficilement contestables. Cependant, leur application dans la réalité scolaire apporte beaucoup de difficultés, de réticences et d'interrogations chez tous ceux qui sont responsables de l'actualisation de ce projet de société, et particulièrement chez ceux qui oeuvrent auprès des enfants.

Pour les titulaires de première année primaire, l'intégration proposée signifie qu'ils doivent enseigner la lecture, une matière de base, à des enfants qui ont des styles et des rythmes d'apprentissage fort différents. En plus, certains enfants ont des problèmes addition-

nels: langage insuffisant, immaturité, difficultés d'ordre psycho-moteur et autres. En raison de ces problèmes, leur classe devient très hétérogène. Les titulaires craignent et risquent la non-réussite des premiers apprentissages de base, surtout de la lecture, parce qu'ils parviennent difficilement à rejoindre chacun de leurs élèves. Les approches ou les méthodes utilisées habituellement pour l'apprentissage de la lecture ne conviennent pas nécessairement à une classe aussi hétérogène. En majorité, les enseignants ne sont pas habitués à intervenir auprès des enfants en difficulté. Il faut se rappeler qu'il n'y a pas si longtemps ces enfants de six ans, déclarés immatures à la fin de leur maternelle, se voyaient diriger vers une classe d'attente ou de maturation et, si nécessaire, vers une classe spéciale. Maintenant ces jeunes élèves sont intégrés dans les classes régulières, tout au moins dans notre Commission scolaire.

Des appuis théoriques viennent également supporter une telle intégration, puisqu'ils nous portent à croire que la très grande majorité des enfants de six ans peuvent entreprendre l'apprentissage de la lecture. En effet, plusieurs recherches scientifiques ont été réalisées concernant la pertinence et la nécessité de faire acquérir à ces élèves les préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture: latéralité, structuration spatio-temporelle, perception

visuelle et auditive et autres. Parmi les 81 études déjà réalisées dans ce domaine, aucune n'est en mesure de confirmer une amélioration significative des habiletés cognitives, linguistiques ou instrumentales des sujets (Myers et Hammill, 1979; Lahey, 1976). Les résultats de ces études démontrent que les troubles instrumentaux ne représentent pas les antécédents des troubles d'apprentissage; ils sont, en fait, les concomitants. Ce sont des indices de fragilité (Chiland, 1972).

La plupart des jeunes enfants de six ans peuvent donc apprendre à lire. Cependant, les intervenants doivent se montrer attentifs aux élèves présentant des "indices de fragilité", afin de leur assurer le succès scolaire et de favoriser ainsi leur intégration dans la classe régulière. La question générale qui se pose alors est celle-ci: quel type d'intervention d'aide favoriserait la réussite des premiers apprentissages de la lecture pour tous les élèves de six ans, tout en permettant d'éviter l'apparition des troubles d'apprentissage?

B. Modèles d'intervention

Depuis 1979, dans le cadre de l'opération-pilote du ministère de l'Éducation du Québec, nous avons expérimenté divers modèles

d'intégration et de modalités de services possibles. Plus particulièrement, nous avons mis en application les types d'intervention pouvant convenir à l'apprentissage de la lecture, dans le but d'aider les enfants en difficulté intégrés dans les classes régulières.

Les différentes modalités d'aide vécues sont les suivantes: tutorat, "team-teaching" (titulaire et enseignante spécialisée), enseignement individuel à l'extérieur de la classe, enseignement en sous-groupe (dénombrement flottant) et programmes spéciaux appliqués par les parents à la maison. Ces types d'intervention se voulaient davantage correctifs et commençaient dès que des retards se manifestaient chez certains élèves. Les interventions réalisées à l'intérieur des classes régulières étaient également axées sur les retards identifiés des enfants en difficulté.

D'après les résultats des expériences vécues, les interventions d'aide de type curatif, exercées parallèlement à un enseignement collectif et normatif, se sont avérées peu efficaces. Une telle approche ne permet pas, à notre avis, une véritable intégration et une réussite scolaire des premiers apprentissages de la lecture. Nous avons remarqué que les élèves suivis en orthopédagogie éprouvaient des

sentiments d'incompétence et un manque sérieux de motivation. Les résultats scolaires étaient insatisfaisants, c'est-à-dire souvent en dessous de la moyenne de la classe et voir même plus bas que la norme habituelle de réussite (60%) en ce qui concerne les apprentissages du français. De plus, les titulaires et les enfants vivaient difficilement une telle intégration. Nous avons aussi constaté qu'un système d'aide, axé sur les difficultés des enfants, appuie le fait que l'inadaptation repose uniquement sur l'enfant. En ce sens, il vient approuver des étiquettes qui peuvent avoir un impact négatif sur le développement de la perception de soi et sur les comportements des intervenants (Rosenthal et Jacobson, 1971).

L'analyse de nos interventions orthopédagogiques nous suggère donc de recadrer la situation actuelle en appliquant un modèle d'intervention soutenu par des principes davantage axés sur la prévention des difficultés et sur le respect du rythme d'apprentissage de chacun des élèves.

A cet effet, l'étude de l'évolution des pratiques en éducation spéciale faite en reliant les courants de service à des idéologies démontre que les concepts d'intégration, de normalisation et de "mainstreaming" découlent d'un même postulat de base, c'est-à-dire le changement de la condition d'inadaptation (Gélinas, 1981). Cependant, ces concepts diffèrent quant aux moyens privilégiés pour intégrer

l'enfant en difficulté dans le système éducatif régulier. Ces trois concepts sont évolutifs, l'un par rapport à l'autre, en ce qui concerne la capacité de rendre effective l'idéologie qui les sous-tend.

Nous constatons, en effet, que le "mainstreaming" contient plus d'éléments intégrateurs que les deux autres modèles. Ce modèle implique l'insertion physique, scolaire et sociale de l'enfant dans un environnement le plus "normal" possible. Il exige un processus constant de planification des interventions, une programmation individualisée et une clarification des responsabilités de chacun des intervenants de l'école (Kauffman, 1975).

Le "mainstreaming" correspond donc, pour nous, à la définition de l'intégration souhaitée et inclut les bases du type d'intervention que nous voulons instaurer dans notre milieu au niveau de la première année du primaire, afin d'améliorer la situation actuelle.

Les écrits expérimentaux soulignent également que la plupart des chercheurs qui se sont penchés sur le problème de l'intégration notent l'importance d'une pédagogie individualisée, l'une des principales exigences du "mainstreaming" (Forget, 1981; Gill et Meurheed, 1980;

Robichaud et Landry, 1978; Kauffman et al, 1975). Cette condition semble essentielle pour faire progresser des élèves en difficulté au sein d'une classe hétérogène et aussi pour éviter l'apparition des troubles d'apprentissage.

C. Apport pédagogique

Pour élaborer le plan d'intervention souhaité, il existe différents modèles d'individualisation de l'enseignement déjà expérimentés, tels que le progrès continu, la pédagogie de la maîtrise, l'enseignement personnalisé, les compétences et objectifs minima, le modèle "Individually guided education" (Klausmeier et al, 1977) et autres. Par contre, dans notre milieu scolaire, l'application intégrale d'un de ces modèles exigerait une modification importante des structures pédagogiques déjà en place. Et cela, même si on l'appliquait seulement pour l'enseignement de la lecture. Nous savons qu'une telle innovation implique des changements majeurs et l'acquisition d'habiletés nouvelles pour les titulaires qui dispensent, depuis plusieurs années, leur enseignement par une approche plutôt collective. Il nous est donc difficile, à titre d'intervenant extérieur, d'appliquer en totalité l'un des modèles d'individualisation mentionnés, compte tenu des restrictions contextuelles soulevées et de notre désir de respecter la pratique pédagogique des titulaires.

Comme alternative, nous nous sommes demandé si un apport pédagogique, tel que décrit dans les paragraphes suivants, intégrant le plus possible les caractéristiques de l'enseignement individualisé et appliqué à tous les élèves de première année, pourrait répondre adéquatement aux exigences relatives à nos objectifs de réussite scolaire et de prévention des troubles d'apprentissage.

Cet apport, élaboré à partir des expériences antérieures, inclut des éléments d'individualisation, autant dans sa méthode d'application que dans son programme de lecture même, pour garantir l'efficacité désirée. Pour cette raison, nous retrouvons dans ce plan d'enseignement deux composantes principales, caractérisées par des moyens spécifiques d'individualisation de l'enseignement de la lecture en première année. Ces composantes définissent, en quelque sorte, l'apport pédagogique retenu comme solution possible au problème soulevé et que nous avons voulu résoudre par une expérimentation dans notre milieu. Voici la description de chacune de ces composantes.

Première composante

La première composante propose un programme complémentaire au programme de base de l'enseignement de la lecture dispensé par les titulaires. Ce programme, décrit au troisième chapitre, a été

conçu en vue d'une application d'une méthode pédagogique dont le caractère scientifique et sa composition permettent un enseignement individualisé, voire même personnalisé, ce qui constitue, du reste, la particularité de cette composante. Cette méthode d'enseignement de la lecture a été élaborée en vertu des principes sous-jacents à la théorie de A. W. Staats (1965). Nous l'avons déjà expérimenté sous forme d'interventions individuelles (Beaudoin et Deault, 1980).

Plusieurs éléments concourent à l'efficacité de cette méthode. Elle est systématique et permet une évaluation continue des acquis. En plus, elle contient plusieurs éléments de motivation et s'adapte à n'importe quel contenu de programme de lecture. Habituellement, nous l'utilisons avec la formule du tutorat, mais elle peut être appliquée en "team-teaching", notwithstanding certaines modifications mineures.

Nous avons donc retenu cette méthode parce qu'elle n'implique pas de trop importants changements au niveau des structures pédagogiques déjà instaurées dans les groupes-classes.

Deuxième composante

Comme deuxième composante de l'apport pédagogique, nous avons ajouté un autre élément d'individualisation, soit le support d'un imagier pour l'apprentissage des mots. Nous définissons cet imagier comme étant un ensemble de mots représentés par des dessins figuratifs, par des silhouettes stylisées ou encore par des symboles abstraits. L'imagier est intégré au matériel didactique du programme de lecture de la première composante. Le principal but de cet imagier est de favoriser une certaine autonomie chez l'enfant en lui assurant la possibilité d'une pratique valable des mots. Il permet également d'adapter la pratique des mots à chaque apprenti-lecteur d'un groupe.

Comme le but de notre recherche est de tenter d'élaborer un plan d'enseignement le plus individualisé possible, la vérification de la variable "support d'un imagier" devient très pertinente, malgré les limites imposées par les structures pédagogique du milieu scolaire. Il est important pour nous de trouver une réponse aux questions suivantes: l'imagier est-il vraiment un moyen pour le jeune écolier de devenir plus autonome face à ses premiers apprentissages de la lecture? Ce support ajoute-t-il une qualité appréciable à un programme de lecture? Constitue-t-il un élément essentiel dans la composition de l'apport pédagogique?

D. Questions de recherche

Les résultats des recherches antérieures sur le sujet et nos expériences démontrent clairement que le problème soulevé par l'intégration des enfants ayant des difficultés en première année primaire en est un lié à l'individualisation de l'enseignement. De plus, le contexte scolaire actuel ne nous permet pas de changer de façon significative les structures pédagogiques en place, ni l'approche pratiquée par les enseignants pour l'apprentissage de la lecture en classes régulières. Dans ces conditions, nous ne pouvons pas appliquer intégralement un modèle d'intervention individualisée déjà expérimenté ailleurs. En résumé, la problématique de l'intégration et de la réussite des premiers apprentissages de la lecture soulève un certain nombre de questions relatives au plan d'enseignement élaboré pour rendre cet enseignement le plus individualisé possible.

- question générale:

Un apport pédagogique, basé sur les principes de l'individualisation de l'enseignement et appliqué à tous les élèves de première année primaire, permet-il de répondre aux objectifs de réussite scolaire des premiers apprentissages de

la lecture et de prévention des troubles d'apprentissage? Si oui, dans quelle mesure? Quels sont alors les éléments essentiels d'un tel apport?

- questions spécifiques:

1. Dans quelle mesure un programme complémentaire de lecture, appliqué selon les principes sous-jacents à la théorie de A. W. Staats, favorise-t-il l'apprentissage de la lecture chez tous les élèves de première année primaire?
2. Dans quelle mesure le support d'un imagier, intégré dans un programme de lecture complémentaire et appliqué en vertu de la théorie de A. W. Staats, favorise-t-il l'apprentissage de la lecture chez tous les élèves de première année?

CHAPITRE II

Le cadre théorique

Dans ce chapitre, nous décrivons les paramètres conceptuels qui nous ont permis d'orienter et de définir plus précisément le type d'intervention d'aide expérimentée dans notre milieu scolaire. Nous rappelons que cette intervention se veut très individualisée et qu'elle doit répondre aux objectifs de réussite scolaire et de prévention des troubles d'apprentissage chez tous les élèves de première année primaire. En conséquence, nous avons relevé des données concernant l'enseignement individualisé, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et l'apport d'un imagier comme soutien à l'apprentissage. Les données recueillies sont complétées par des expérimentations similaires à celle de la présente recherche.

A. Enseignement individualisé

Notre expérience (Beaudoin et Deault, 1980) et les résultats de plusieurs projets-pilotes concernant l'intégration des enfants en difficulté dans les classes de première année primaire démontrent, de façon évidente, qu'il ne suffit pas de maintenir l'enfant en difficulté dans le circuit régulier et de lui accorder de l'aide. Il faut en plus modifier la pédagogie pour garantir le succès scolaire et les changements d'attitude. L'intégration des élèves en difficulté ou ayant

des "indices de fragilité" augmente les écarts entre les différences individuelles des enfants. Il est donc difficile de croire que l'ensemble des élèves pourront réaliser leurs apprentissages à un rythme moyen. C'est pour cette raison que le plan d'enseignement devient une variable importante. Plus il sera individualisé, plus il permettra le respect des différences individuelles des élèves (Goupil et Boutin, 1983).

Toutefois, les exigences de l'individualisation de l'enseignement supposent de la part de l'enseignant la capacité de découvrir le potentiel que possède chaque apprenant et de susciter les occasions qui vont leur permettre de se réaliser pleinement, (Bégin, 1980). Même si cette forme de pédagogie constitue, selon l'avis de plusieurs auteurs, l'un des plus importants facteurs de réussite de l'intégration, il n'en demeure pas moins que dans la pratique quotidienne, ce type d'enseignement est rarement appliqué. A moins que les enseignants ne soient adéquatement formés ou aidés pour exercer une telle pédagogie, il est peu probable qu'ils en deviennent les défenseurs (Flynn et Ulcini, 1978).

A la lumière de ces constats, nous trouvons donc essentiel de baser notre intervention d'aide sur un enseignement individualisé, mais

aussi de l'appliquer conjointement avec les titulaires dans chacune de leur classe. D'après Reinert (1980), il ne s'agit plus seulement d'enseigner de nouvelles méthodes ou de nouveaux trucs aux enseignants, il est impératif de travailler avec eux et avec leur groupe-classe. Les personnes-ressources et les titulaires des classes régulières doivent se sentir responsables de la réussite des actions menées en vue de l'intégration et, plus précisément, des apprentissages des enfants en difficulté.

La nécessité et la volonté d'individualiser l'enseignement ont donné naissance à plusieurs approches ou modèles pédagogiques différents déjà énumérés. Parmi ces modèles, nous avons retenu "l'enseignement personnalisé" développé par Keller (1968). Ce modèle contient plusieurs caractéristiques essentielles pour un apport pédagogique désireux de garantir la réussite scolaire de tous les élèves, sans exception. L'enseignement personnalisé se base davantage sur un modèle behavioral de l'enseignement, tout en étant relié aux concepts de programme universel, d'individualisation et de maîtrise adéquate des habiletés enseignées. Il permet une individualisation très grande, puisque chaque élève constitue une sorte de classe à lui seul. Nous avons relevé dans la littérature (Forget, 1981) les paramètres plus spécifiques de cette approche:

- . permettre à un élève de couvrir l'ensemble d'un programme à son propre rythme, sans être obligé d'attendre les élèves plus lents ou sans être pénalisé parce qu'il prend plus de temps que les autres;
- . considérer les programmes éducatifs au même titre que les programmes d'entraînement, c'est-à-dire insister sur la maîtrise des habiletés enseignées;
- . utiliser un critère d'au moins 80% comme performance minimale pour considérer qu'un objectif d'apprentissage est maîtrisé et pour permettre à l'élève de poursuivre sa démarche;
- . utiliser des tuteurs de manière à permettre des évaluations fréquentes et des corrections immédiates, des explications précises et l'augmentation des relations sociales à l'intérieur même du processus éducatif;

Ces énoncés rejoignent les principes d'apprentissage de Staats. En effet, il décrit l'importance d'une pratique adéquate du comportement d'apprentissage désiré, pour chaque individu, et la nécessité des renforcements sociaux appropriés. Il souligne également qu'un enfant est considéré en difficulté quand celui-ci n'acquiert pas les mêmes performances que les autres et la raison de ce retard pourrait bien être tout simplement des conditions d'apprentissage défectueuses:

It would be expected, however, that behavioral deficits would also arise in cases where the conditions of learning have been defective. Learning conditions can be defective in different ways.

For example, the child may never have received training in the behavior he must later exhibit. Or the training may be poor, even though the "trainers", parents or teachers, and so on, have the best intentions. (A. W. Staats, 1965).

La méthode d'application du programme complémentaire de lecture de la présente étude, basée sur les principes sous-jacents à la théorie de Staats, englobe presque totalement les paramètres de l'enseignement personnalisé de Keller, sauf pour le tutorat. Pour les besoins spécifiques de l'expérimentation et des contraintes d'organisation, nous avons remplacé cet élément par le "team-teaching". L'expérimentation exigeait, en effet, une attention spéciale au moment des interventions et beaucoup de rigueur afin de maintenir l'uniformité dans l'application du programme. De plus, le fait de solliciter la participation de plusieurs élèves et cela, à tous les jours à la même heure, nous apparaissait fort difficile dans les circonstances. Cependant, la méthode choisie permet des évaluations fréquentes et l'augmentation des relations sociales entre l'enfant et l'intervenant.

B. Enseignement et apprentissage de la lecture

L'aspect social de l'apprentissage de la lecture, l'importance d'acquérir l'habileté de lire et les conséquences négatives chez ceux qui ont de la difficulté à s'approprier cet habileté sont des énoncés qui font l'unanimité chez tous ceux qui traitent ce sujet. Cependant, le même consensus n'existe pas lorsqu'il s'agit de définir la lecture et d'adopter un contenu et une pédagogie valables pour les apprenants. Surtout si nous considérons qu'une réponse satisfaisante à la question: "Qu'est-ce que lire?" doive inclure toutes les données nécessaires pour l'enseignement et l'apprentissage de cette matière de base. La réponse doit, par ce fait, contenir aussi des éléments qui orientent l'élaboration d'un programme de lecture. C'est là le principal objectif de cette partie de recherche concernant le recensement des écrits sur le sujet.

Dans l'ensemble des écrits qui traitent l'apprentissage, l'enseignement et l'acte de lire, nous retrouvons plusieurs écoles de pensée et de nombreuses études récentes réalisées dans ce domaine. Par conséquent, nous identifions plusieurs méthodes de lecture contenant leur propre programme bien défini et aussi des approches pour l'enseignement de la lecture qui admettent des contenus de programme diversifiés et ouverts. Considérant l'ampleur de ces écrits, nous nous sommes attardé seulement à ceux qui ont un rapport avec le programme

officiel du ministère de l'Éducation du Québec et la théorie de A. W. Staats. Cette théorie est à la base de la méthode d'application du programme de lecture complémentaire.

1. données en rapport avec le programme du M.E.Q.

Au Québec, avant la parution du programme de français (1979), quatre méthodes se partageaient la vedette. Il s'agit de: "Jouons ensemble" de Forest-Ouimet, la "Méthode spontanée" de Simone Bussière, ces deux dernières méthodes étant de tendance synthétique; la "Méthode du sablier" de G. et R. Préfontaine, présentée comme étant mixte, et la "Méthode dynamique" de M. A. Guinebretière, de tendance analytique. Ces méthodes ont chacune un programme défini et exigent une application très systématique.

Sous l'influence de multiples recherches réalisées depuis les deux dernières décennies (Forest-Pressley et Waller, 1984; Stanovick, 1980), la définition de l'acte de lire, de son enseignement et de son apprentissage a beaucoup évolué. Lire est maintenant perçu comme un processus complexe qu'il faut regarder sous deux angles: le langage

écrit et le lecteur. Des études traitent des trois activités spécifiques de l'apprenant: perceptive, cognitive et métacognitive, tandis que d'autres recherches essaient de définir les variables d'un écrit qui favorisent la compréhension du lecteur.

Le programme du M.E.Q. s'inspire de ces recherches et propose une définition de l'acte de lire qui inclut les notions d'habileté et de connaissance:

L'acte de lire se réalise par une activité perceptivo-visuelle et intellectuelle au cours de laquelle les informations graphiques d'un écrit sont traitées afin qu'on en reconstruise le sens. Cette activité fait appel nécessairement aux connaissances du lecteur touchant la langue et le réel. Ainsi, même si l'acte de lire s'appuie sur des connaissances, et s'il est en ce sens, un savoir, il constitue avant tout un savoir-faire lié à un apprentissage.

Cette définition conduit à deux objectifs d'enseignement bien identifiés et définis dans le programme du ministère de l'Éducation: développer chez l'enfant l'habileté à lire et faire acquérir les connaissances nécessaires à la lecture. Pour les auteurs de ce programme, l'habileté à lire serait le développement premier et privilégié. Ils soulignent que dès le début de l'apprentissage, le dé-

veloppement de l'habileté à lire doit comporter de nombreuses situations de lecture, c'est-à-dire qu'à partir de textes lus par le maître, les élèves essaient de reconstruire le sens, même s'ils ne reconnaissent que quelques mots. Afin d'acquérir les connaissances de l'acte de lire, on souligne que l'écopier devra en même temps manier les principales unités sémantiques (phrases, groupes de mots et mots), tout en se familiarisant avec les sous-unités (syllabes, lettres, éléments grapho-phonétiques et morphologiques). Il apparaît clairement que le nouveau programme du M.E.Q. préconise une approche globale de la lecture sans avoir recours à un contenu de programme défini.

D'après Claude Langevin (1982), les principes de base soutenus par le ministère de l'Education, en ce qui concerne la lecture, sont inspirés des écrits de Foucambert, Smith et Kenneth S. Goodman qui préconisent une approche globale. Selon ces auteurs, lire c'est interagir avec l'écrit, ce qui entraîne une immersion dans l'écrit "naturel" signifiant, une préséance et une primauté de l'intention du lecteur sur l'objectif du maître, un entraînement et une objectivation. Il est certain que ces dernières données rejoignent le premier objectif du M.E.Q., soit celui de développer l'habileté à lire.

L'un de ces derniers auteurs, K. S. Goodman, a réalisé une étude linguistique concernant l'effet d'un contexte sur l'acquisition de la reconnaissance des mots imprimés. Par cette recherche, il a découvert qu'une présentation de mots (écrits) dans un contexte facilite l'identification des mots par les enfants. Le contexte dont il est ici question peut se traduire par une image correspondante au mot présenté, par une phrase ou encore par un texte. En fait, tout ce qui pourrait permettre de reconnaître les mots (1965).

Les résultats de cette étude soutiennent très certainement l'approche globale du programme du M.E.Q. et surtout le fait que ce dernier préconise l'accès aux textes pour les jeunes lecteurs et cela, même s'ils ne connaissent pas tous les mots. De plus, cette étude appuie l'insertion d'imagiers dans les nouveaux guides pédagogiques approuvés par le Ministère pour les premiers apprentissages de la lecture. Les imagiers, définis dans le chapitre précédent, donnent effectivement accès aux phrases et aux textes et permettent une certaine autonomie dans la pratique de la lecture.

2. données concernant la théorie de Staats

Considérant la complexité de l'acte de lire et les nombreuses théories concernant son enseignement et son apprentissage, nous complé-

tons les données sur ce sujet en présentant une seule autre théorie de la lecture, différente des précédentes, celle de A. W. Staats. Auparavant, rappelons que notre objectif consiste à élaborer un programme de lecture complémentaire pour l'ensemble des élèves de première année. Cela signifie que ce programme doit tenir compte de celui déjà appliqué par les titulaires des classes. De plus, la méthode d'application de ce programme a été élaborée à partir des principes sous-jacents à la théorie de Staats. Il nous apparaît donc nécessaire de relever les points importants de cette théorie d'apprentissage.

Sur la base de plusieurs recherches (1963, 1964, 1968, 1971, 1975) et des données actuelles en éducation, Staats démontre que l'apprentissage de la lecture demande un long processus d'entraînement nécessitant la production d'un nombre incalculable de réponses. Le répertoire de base de la lecture comprend plusieurs sous-répertoires. L'apprentissage de ceux-ci se fait concurremment; il est à la fois cumulatif et hiérarchique. Il peut y avoir aussi chevauchement des répertoires. Il s'agit de six sous-répertoires qui s'articulent dans l'apprentissage d'une façon cumulative et hiérarchique: le répertoire de discrimination des lettres, celui d'attention-discrimination, celui des unités de lecture (correspondance graphème-phonème), celui du décodage, celui des mots, et, finalement, celui des groupes de mots.

Selon Staats (1975), les mêmes principes d'apprentissage discriminatifs interviennent pour apprendre à parler et à lire. Il s'agit d'amener des réponses verbales sous le contrôle de stimuli visuels. Pour lui, la lecture se définit, au point de vue comportemental, comme l'émission de réponses verbales sous le contrôle de stimuli visuels. Il constate que dans le cas du langage oral, l'apprentissage se fait de façon individuelle et au rythme de l'enfant. Chaque essai d'émission de mots de l'enfant est motivé par la situation du moment et est suivi d'une conséquence agréable et immédiate. Il observe cependant que la situation est très différente pour l'apprentissage de la lecture dans le milieu scolaire, où l'on y retrouve un environnement exigeant et souvent peu soucieux du rythme d'apprentissage du jeune apprenti. Les réponses sont produites à la demande de l'enseignant et les conséquences ne sont pas toujours positives.

Selon ce même auteur, les conditions nécessaires pour qu'il y ait un réel apprentissage de la lecture sont, comme dans toute autre situation d'enseignement, l'attention et la participation du sujet. Il faut maintenir ces deux éléments de base pour permettre à chaque enfant un apprentissage graduel accompagné de conséquences heureuses. Il est préférable également de répartir l'enseignement de la lecture sur de courtes périodes de la journée.

3. résumé des recherches

Dans cette partie touchant l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, nous énumérons les données qui ont servi de base pour l'élaboration de notre programme de lecture complémentaire, lequel sera décrit au chapitre suivant. Nous avons tenté de ressortir des éléments qui proviennent des théories ayant servi à l'élaboration du programme de lecture du M.E.Q. et de la théorie de A. W. Staats et qui pourraient s'articuler ensemble pour former un programme cohérent et vraiment complémentaire. Ce sont :

- . l'emphase doit être mise sur la compréhension dans les débuts des apprentissages en lecture;
- . il semble souhaitable que l'apprentissage des mots se fasse dans un contexte donné, c'est à dire dans une phrase ou encore à l'aide de l'image représentant le mot;
- . l'apprentissage de la grapho-phonétique doit se faire à partir de mots significatifs pour l'enfant;
- . apprendre à lire exige un long processus d'entraînement nécessitant un nombre incalculable de réponses. Donc, une attention spéciale doit être portée à la motivation et à la pratique;

- la lecture comprend plusieurs répertoires qui s'articulent dans l'apprentissage d'une façon cumulative et hiérarchique. Cependant, il peut y avoir chevauchement des répertoires et certains d'entre eux peuvent se développer concurremment;
- dans l'apprentissage et l'enseignement de la lecture, on doit tenir compte des facteurs qui influencent l'acte de lire, à la fois du côté du lecteur et du côté de l'écrit;
- l'enseignement de la lecture peut se faire de plusieurs façons: approche globale (naturelle), approche globale avec un matériel déterminé, méthodes globale, analytique, synthétique et mixte.

C. Support d'un imagier

Peu importe la démarche employée pour l'enseignement de la lecture, tout enfant se retrouve, en début d'apprentissage, aux prises avec une difficulté majeure: celle d'être placé devant des mots qu'il est incapable de lire sans l'aide de l'adulte, d'un pair déjà lecteur, ou encore, d'un support technique approprié. Par conséquent, ce besoin doit être comblé si l'on veut rendre l'apport pédagogique le plus individualisé possible. Cet apport retenu comme type d'intervention en classe régulière se devait donc d'inclure parmi ses éléments d'individualisation l'opportunité pour chacun des élèves de progresser de façon autonome, à l'aide du support d'un imagier, pour la pratique de la lecture des mots.

Le développement de l'autonomie face à la pratique des mots nous est d'ailleurs suggéré dans différentes approches pédagogiques pour les premiers apprentissages de la lecture. Nous observons, à cet effet, dans le nouveau matériel d'enseignement du français, une tendance à avoir recours aux représentations mot/image, appelées parfois imagiers. Elles sont alors employées en raison de leur efficacité comme voie d'accès au texte et comme outil auto-correcteur permettant à l'écolier

d'apprendre de nouveaux mots écrits, sans aide extérieure. Dans la documentation du P.P.M.F.-Laval (Giasson-Lachance, 1981), le support de l'image représente un outil efficace pour permettre au jeune lecteur d'apprendre seul. De plus, les activités d'association images-mots constituent un bon moyen d'assurer la pratique du vocabulaire visuel. Nous retrouvons, entre autres, deux collections approuvées par le ministère de l'Éducation et suggérées pour l'enseignement de la lecture qui démontrent la tendance de l'utilisation d'un imagier. Il s'agit de la collection "Les apprentis" (Ciesielski et Reinwein, 1981) et de la collection "Et si on lisait" (Tremblay et Roy, 1982).

Cependant, une étude sur l'effet des images et des conditions contextuelles sur l'acquisition des réactions à la lecture du mot imprimé invite à la prudence quant à l'utilisation des imagiers (Singer, Samuels et Spiroff, 1974). Le but de cette étude était de résoudre le soi-disant conflit entre la théorie de Samuels sur l'attention focale, d'une part, et les recherches de Goodman qui a découvert qu'une présentation de mots dans un contexte facilite l'identification des mots par les enfants, d'autre part. Par contre, la théorie d'attention focale prétend que les suggestions proférées par l'image et le contexte sont autant d'obstacles à l'acquisition des réactions à la lecture, puisqu'elles permettent à l'enfant de n'identi-

fier le mot qu'en pratique, sans porter attention à sa graphie. Les résultats de cette expérimentation semblent soutenir la théorie de Samuels. Les enfants ont mieux réussi avec la présentation du mot isolé, et de moins en moins bien lorsqu'on a présenté le mot avec une image, dans une phrase ou avec une image et une phrase.

Dans la présente recherche, le contexte et la façon d'utiliser les imagiers sont fort différents de la méthode employée dans l'expérimentation décrite précédemment. En effet, les élèves se servent de l'imagier seulement pour pratiquer la lecture des mots entre les séances de lecture guidées par l'une des expérimentatrices. A ce moment-là, l'enfant lit les mots sans le support de l'imagier. Pour cette raison, nous croyons pertinent de vérifier quand même l'impact d'un imagier intégré à un programme de lecture par rapport aux performances des apprentis-lecteurs en ce qui a trait à une certaine autonomie dans la recherche de mots inconnus.

D. Expérimentations similaires

En plus des écrits théoriques, nous nous sommes basé sur les résultats positifs de quelques expérimentations similaires réalisées au Québec pour mettre en application l'apport pédagogique retenu comme type d'intervention.

1. expérimentation réalisée par Nicole Van Grunderbeeck (1981)

L'apport d'un complément de base de l'enseignement du français dans une classe de première année qui intégrait sept enfants en difficulté a permis de faire une comparaison avec deux groupes-témoins. Les performances remarquables réalisées en fin d'année par cette classe dans trois épreuves de langue écrite permettent de conclure que des approches pédagogiques diversifiées et souples, ainsi que l'excellente collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue concourent au progrès des élèves pressentis en difficulté au sein d'une classe régulière.

2. expérimentation à la C.E.C.M. sous la direction de Christian Hotlet (1981)

Il s'agit de l'application d'une méthode d'enseignement de lecture individualisée (MELI) dans une classe régulière de première année, à raison de deux sessions de trois minutes par jour. Cette méthode était enseignée en tutorat par des élèves de sixième année. MELI a été conçue d'après la théorie d'apprentissage de Staats et dans une perspective d'intégration des enfants en difficulté. Elle s'adressait à tous les élèves de la classe régulière. L'objectif était de démontrer qu'un enseignement de la lecture mené en conformité avec les principes de la théorie de base permettait une amélioration générale du rendement dans cet apprentissage.

3. le programme LIRE expérimenté par l'équipe Modif de la C.E.C.M (1979-1980)

Ce programme individualisé a pu être conçu et réalisé grâce à des subventions de recherche accordées par le ministère de l'Éducation du Québec. A partir de l'approche behaviorale en lecture, cet apport a permis de conduire deux expérimentations. Les résultats de ces recherches démontrent que l'approche behaviorale génère une grande

motivation à la lecture. Cette motivation se traduit par des apprentissages plus rapides et plus consistants chez les élèves participant au programme LIRE que chez ceux des groupes de comparaison équivalents au point de départ.

Le programme LIRE s'ajoute à d'autres moyens pour favoriser la rééducation d'enfants ayant des troubles d'apprentissage en lecture. Ce n'est donc pas une nouvelle méthode de lecture, mais un programme d'intervention étroitement lié à une méthodologie behaviorale. Il ne constitue pas une pédagogie destinée à être utilisée par tous les écoliers de façon universelle. Il se veut plutôt un ensemble de moyens efficaces pour répondre à une clientèle en difficulté d'apprentissage et ce, de façon souvent temporaire. A ce titre, le programme LIRE ne remplace pas le programme de lecture déjà existant dans la classe, mais il s'y ajoute en complément.

4. expérimentation en rééducation de la lecture à l'aide de la méthode Burdett et Fox réalisée par T. Beaudoin et C. Deault (1980)

Cette expérience, réalisée avec les parents agissant comme tuteurs à la maison, était supervisée par des spécialistes. Les résultats

globaux démontrent une meilleure performance en lecture et des changements positifs dans l'attitude des sujets et des tuteurs. Il s'agit d'une expérience basée sur l'application rigoureuse de la méthode Burdett et Fox (inédit) et réalisée par les parents, à la maison, avec leur enfant en difficulté de lecture.

Elaborée à partir des principes sous-jacents à la théorie de Staats, cette méthode se veut une aide aux lecteurs en difficulté. Dans un premier temps, un tuteur travaille avec le lecteur afin de lui faire reconnaître et lire oralement des listes de mots. Dans un deuxième temps, le lecteur doit lire oralement un texte dans lequel il retrouve les mots étudiés. De plus, l'enfant a la possibilité, dans un troisième temps, de développer sa compréhension des textes lus. Le tuteur agit comme agent de renforcement et, par conséquent, de motivation. Le lecteur, grâce à cette méthode graduée et à cette relation privilégiée qu'il a avec son tuteur, progresse habituellement très rapidement.

Ces expérimentations révèlent le bien-fondé d'un apport pédagogique individualisé pour favoriser les premiers apprentissages de la lecture des élèves pressentis en difficulté dans les classes régulières de première année du primaire.

E. Hypothèses

L'ensemble des écrits théoriques et ceux résultant des recherches expérimentales ont suggéré plusieurs hypothèses concernant l'intervention mise en expérimentation auprès des élèves de première année, au cours de toute une année scolaire. Comme nous avons retenu deux questions de recherche, citons les hypothèses relatives à chacune d'elles.

Première question

Dans quelle mesure un programme complémentaire de lecture, appliqué selon les principes sous-jacents à la théorie de A. W. Staats, favorise-t-il l'apprentissage de la lecture chez tous les élèves de première année primaire?

Hypothèse générale:

Un programme complémentaire de lecture, appliqué selon les principes proposés par Staats, permettra une acquisition des premières notions de lecture, telles que décrites dans le programme du MEQ (1979), supérieure à la moyenne provinciale obtenue au B.Q.A.L. (Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture).

Hypothèses spécifiques:

- a) Les élèves de première année obtiendront des résultats supérieurs à la moyenne provinciale par rapport aux normes de réussite standardisé B.Q.A.L., pour une évaluation à la fin de la première année.

- b) Les résultats des élèves obtenus à la fin de la première année au test B.Q.A.L. seront, pour des élèves évalués au début de novembre de la deuxième année scolaire, supérieurs à la moyenne provinciale par rapport aux normes de réussite.

Deuxième question

Dans quelle mesure le support d'un imagier, intégré dans un programme de lecture complémentaire et appliqué en vertu de la théorie de A. W. Staats, favorise-t-il l'apprentissage de la lecture chez tous les élèves de première année?

Hypothèse générale:

Le support d'un imagier, intégré à un programme de lecture complémentaire qui est appliqué selon les principes proposés par Staats, rendra l'apport pédagogique plus efficace pour l'apprentissage des premières notions de lecture en première année.

Hypothèses spécifiques:

- c) Les groupes bénéficiant du support d'un imagier présenteront une performance globale significativement plus élevée que celle des groupes sans imagier par rapport aux résultats des trois types de mesures utilisées: données de l'évolution des apprentissages, données du maintien des apprentissages et résultats au test B.Q.A.L.
- d) La variable "support d'un imagier" produira des effets significatifs quant au nombre d'élèves qui obtiendront des résultats supérieurs aux normes du test B.Q.A.L.
- e) Les groupes expérimentaux (avec le support d'un imagier) présenteront un rythme d'apprentissage significativement plus accéléré que celui des groupes de contrôle (sans imagier).

CHAPITRE III

Méthodologie de l'expérimentation

Au chapitre précédent, deux questions spécifiques ont été soulevées ainsi que plusieurs hypothèses, toutes liées à un apport pédagogique pour les premiers apprentissages de la lecture. Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons élaboré une expérimentation adaptée à l'enseignement de la lecture au niveau de première année primaire. L'expérimentation s'est échelonnée sur toute une année scolaire. Le présent chapitre comprend la description des divers éléments de cette expérience en milieu scolaire.

A. Sujets

Tous les enfants de première année de Matagami, petite ville minière, sont retenus comme sujets. Ils sont répartis dans trois classes et regroupés dans une même école d'environ 400 élèves. Cette population de 58 élèves comprend 23 filles et 35 garçons. Il faut souligner que cet échantillon englobe tous les enfants de ce degré. Leur âge varie entre six et sept ans, pour un âge moyen de six ans et cinq mois.

Les élèves avaient été classés, au mois de juin qui a précédé l'expérience, en trois groupes hétérogènes par les enseignantes du préscolaire. La répartition a été basée sur leurs observations et leurs données pédagogiques, sans information préalable sur l'intervention planifiée. Par groupe hétérogène, nous entendons ici un groupe formé d'élèves étiquetés communément forts, moyens et en difficulté. Les enseignantes avaient réparti le même nombre d'enfants de chacune des catégories dans chaque groupe. Au début de l'année scolaire suivante, un seul enfant qui lisait couramment a été retiré de l'échantillon.

Afin de répondre à toutes les exigences de l'expérimentation, une deuxième répartition a eu lieu à la fin de septembre, cette fois, par les titulaires des classes de première année. Celles-ci ont subdivisé chacune des trois classes hétérogènes en deux groupes hétérogènes et égaux en nombre d'élèves, également sans indication préalable sur les variables étudiées. Voici cette répartition des 57 sujets qui a été maintenue pendant toute la durée de l'expérience. Il faut noter, cependant, que deux élèves de la classe A, un de chaque sous-groupe, ont quitté l'école au cours de l'année.

Classe A: Groupe expérimental	11 élèves - 8 garçons, 3 filles
Groupe de contrôle	11 élèves - 5 garçons, 6 filles

Classe B: Groupe expérimental	9 élèves - 5 garçons, 4 filles
Groupe de contrôle	8 élèves - 6 garçons, 2 filles
Classe C: Groupe expérimental	9 élèves - 7 garçons, 2 filles
Groupe de contrôle	9 élèves - 4 garçons, 5 filles

B. Expérimentatrices

Les expérimentatrices sont trois enseignantes, chacune responsable d'une classe. Elles sont âgées de 36 ans, 44 ans et 54 ans et elles possèdent entre 19 et 28 années d'expérience dans l'enseignement. Une autre personne, enseignante en adaptation scolaire, âgée de 42 ans, et ayant une expérience de 22 ans, applique le programme complémentaire d'apprentissage de la lecture avec chacune d'elles, en plus de faire l'évaluation des interventions.

C. Démarche expérimentale

Il s'agit, premièrement, d'une étude comparative entre les acquis en apprentissage de la lecture des 57 élèves de première année et des exigences de réussite pour une fin de première année scolaire. Dans un deuxième temps, l'expérience met en comparaison les acquis en lecture

d'un groupe expérimental et de contrôle de chacune des trois classes pour l'évaluation de la variable "support d'un imagier" intégrée au programme complémentaire de lecture. L'expérimentation se déroule en trois phases: pré-test, application d'un programme et post-test.

1. Pré-test

A la fin de septembre, les trois premières séances d'application du programme complémentaire de lecture, ont été considérées comme pré-test. Les résultats ont démontré que les 57 sujets ne connaissaient que le nom de quelques lettres de l'alphabet. Ces données ont été également confirmées par les titulaires des classes.

2. Programme de lecture

Il faut souligner en premier lieu que le programme de base utilisé par les enseignantes est de tendance synthétique avec la progression de la méthode "Jouons ensemble" des auteurs Forest et Ouimet. Cette méthode se traduit par un enseignement de la lecture axé fortement sur l'apprentissage du code grapho-phonétique en commençant par les voyelles. Au début de l'année scolaire, l'approche synthétique exige nécessairement un contenu de programme limité et fixe, par contre le contenu augmente rapidement au fur et à mesure des apprentissages et devient ainsi un contenu ouvert puisqu'il permet l'accessibilité à une grande quantité de mots.

Le programme de lecture élaboré pour les fins de cette recherche est complémentaire à celui dispensé par les titulaires des classes de première année, tout en conservant le même niveau de difficulté. Ce programme complémentaire intègre des éléments provenant des théories qui ont servi à l'élaboration du programme de lecture du M.E.Q. (1979) et des éléments sous-jacents à la théorie de A. W. Staats (Mainguy, 1980). Il a été conçu en fonction d'une application personnalisée et d'une évaluation continue. Pour la présente expérience, il est présenté sur des fiches individuelles et revêt deux caractéristiques: avec imagier ou sans imagier.

a. contenu du programme

- Programme sans imagier

Le programme contient des mots isolés, des phrases, des textes et des questions de compréhension. Les critères qui ont guidé le choix des mots de l'ensemble du contenu peuvent se résumer ainsi:

- mots basés sur le vocabulaire oral, actif et passif de l'enfant. Ces mots ont été tirés de l'échelle de vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans au Canada français de "Robert et G. Préfontaine (1968)";
- mots concrets, faciles à imager;
- mots liés aux intérêts des enfants de six ans;

- . mots fréquents: les mots de contenu (noms, verbes, adjectifs) et les mots de fonction (articles, prépositions). Ces mots proviennent de deux échelles de Hennon (1977) composées de 67 mots représentant 50% de tout texte écrit.

Le contenu du programme est partagé en deux parties: le contenu de base et le contenu de généralisation. Dans la première partie, nous retrouvons 224 mots, 10 textes qui intègrent tous ces mots et 5 questions de compréhension relatives à chacun des textes. L'ensemble du premier contenu se subdivise en dix unités d'apprentissage. Chacune d'elles inclut un texte, cinq questions et les mots du texte mis à part pour les séances d'apprentissage (voir un exemple de modèle d'unité à l'annexe I). La deuxième partie du programme contient 38 textes de généralisation. Pour le contenu, les mots des textes ne sont pas ressortis pour des sessions d'apprentissage. Cependant, les 5 questions de compréhension ont été conservées à la fin de chacun des textes. Un texte constitue en soi une unité de travail (voir un exemple de copie à l'annexe II).

- Programme avec imagier

La composition de ce programme est pour l'ensemble identique à celle du programme sans imagier. La seule différence réside dans

l'ajout d'un imagier au bas de chaque fiche individuelle servant aux sessions d'apprentissage des mots. Nous retrouvons donc, au bas de ces fiches, chacun des mots représenté par des dessins figuratifs, pour les noms, par des silhouettes stylisées, pour les verbes et par quelques symboles abstraits, pour les mots de fonction. En dessous de chaque représentation, le mot est écrit de la même façon qu'on le retrouve dans la liste placée dans la première partie de la fiche (voir un exemple de modèle à l'annexe III). L'enfant pouvait se référer à cet outil pour pratiquer la lecture des mots.

b. méthode d'application

Le programme a été administré du mois d'octobre au mois mai. Le temps consacré à cet apport pédagogique était réservé à l'intérieur des périodes allouées pour l'enseignement du français, lesquelles totalisent environ 500 minutes par semaine, selon la grille-horaire. Ce n'était donc pas un ajout de temps, mais bien un réaménagement de l'emploi du temps. Chaque séance d'apprentissage durait 30 minutes et se répétait dans chacune des trois classes à tous les jours, au cours de l'avant-midi, pour un total de 150 minutes par semaine. Ce programme étant complémentaire au programme de base enseigné par les titulaires, son application a été effectuée parallèlement à celui-ci. Aucune modifica-

tion n'a été faite concernant l'enseignement du français par les titulaires en dehors du temps réservé à l'expérimentation.

Les interventions se déroulaient à l'intérieur des classes régulières à l'aide de la formule du "team-teaching", c'est-à-dire avec la participation de l'enseignante responsable de la classe et de l'expérimentatrice chargée de l'évaluation. Chacune d'elles appliquait le programme avec imagier aux élèves du groupe expérimental ou celui sans imagier aux élèves du groupe de contrôle. Les expérimentatrices changeaient de groupe à chaque séance d'apprentissage. L'application se faisait à partir d'une technique découlant des principes sous-jacents à la théorie de Staats (1973). Les modalités suivantes étaient respectées:

- . au début de chaque séance, l'enfant recevait un cartable contenant l'unité de lecture à apprendre. Une nouvelle unité était ajoutée seulement après la réussite de la précédente;
- . les fiches de mots étaient datées à chaque jour et préparées pour la séance suivante;
- . chaque élève pouvait lire 8 mots à trois reprises au cours d'une même séance. Il lisait tous les mots une première fois à l'enseignante qui se présentait à son pupitre, puis une deuxième fois, à la suite d'un espace-temps, et une dernière lecture avec la possibilité d'un temps de pratique également;

- un mot était considéré appris lorsque l'enfant le lisait correctement 3 fois dans une même séance;
- chaque mot bien lu se méritait une approbation verbale du type "c'est bien" et l'indication "+" sur la fiche, ce qui donnait droit de colorier un carré. Une série de trois carrés placés à la droite de chaque mot permettait de compiler, à la fin des séances, le nombre de mots appris;
- une trop grande hésitation (plus de 5 secondes) ou un bafouillage était considéré comme un essai raté et on l'indiquait par un "0". L'enseignante donnait la bonne prononciation et faisait répéter le mot correctement par l'enfant. Les élèves des groupes expérimentaux (programme avec imagier) devaient se référer à l'imagier pour découvrir la prononciation exacte des mots ratés à la suite de chacune des lectures;
- lorsque tous les mots d'une unité d'apprentissage étaient acquis, l'enfant lisait le texte correspondant et répondait aux questions. Le critère de réussite des textes et des questions du premier contenu du programme était de 80%. On accordait un point par mot bien lu et par bonne réponse. Les textes n'étaient lus qu'une seule fois parce que ceux-ci contenaient des mots déjà appris. L'enfant devait répéter correctement les mots manqués. Une bonne réponse aux questions méritait un encouragement verbal et un "bien". Dans le cas contraire, l'enseignante n'écrivait rien et aidait l'élève à répondre correctement. Lorsque le 80% n'était pas atteint, l'élève devait reprendre la lecture du texte et répondre à nouveau aux questions à la séance suivante;
- l'élève avait accès aux textes de généralisation, ou à la deuxième partie du programme, seulement quand il avait terminé l'apprentissage de la première partie;
- le critère de réussite des textes de généralisation ainsi que des questions de compréhension était aussi de 80%. On procédait de la même façon que pour les autres textes, sauf que l'enfant ne reprenait pas les textes non réussis.

c. mesures continues

La technique employée pour l'application du programme permettait une évaluation continue par son exigence et par la possibilité de mesurer divers éléments:

- . nombre de séances nécessaires à l'apprentissage des mots de la première partie du programme;
- . nombre de mots lus correctement dans les textes;
- . nombre de questions bien répondues pour chacun des textes;

3. Post-test

a. tests de rappel

- test "A"

Le test contient les 100 premiers mots du programme de lecture. Il exige une séance individuelle, puisque chaque enfant doit lire les mots à haute voix. L'examineur suit la lecture et note les mots ratés en les soulignant sur sa feuille. Aucune intervention n'est faite pendant le test. Un point est alloué pour chaque mot bien lu. Si l'enfant prend plus de 5 secondes pour un mot, ou encore bafouille, le mot est

considéré manqué. Ce test de rappel a été appliqué à tous les sujets de l'expérience au fur et à mesure que ceux-ci avaient terminé l'apprentissage des 100 mots.

- test "B"

Le deuxième test de rappel reprend les 124 derniers mots de la première partie du programme. La passation du test exige également une intervention individuelle en dehors de la classe régulière. Les exigences sont identiques à celles du test "A". Il a été administré à tous les sujets à la fin de la première partie du programme.

b. test B.Q.A.L.

Pour vérifier les résultats obtenus par les élèves à la fin de leur première année scolaire, nous avons utilisé le test standardisé B.Q.A.L. (Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture) des auteurs Campeau-Fillion, F. et Gauthier, G. (1978). Ce test a été élaboré pour être administré collectivement. Il s'adresse d'abord aux élèves de première, deuxième et troisième année. Il peut cependant convenir aux élèves des autres niveaux pour l'évaluation de ceux qui présentent des troubles d'apprentissage de la lecture.

Les résultats de 409 élèves au B.Q.A.L. sont en forte corrélation avec les résultats de ces mêmes élèves au test standardisé "Rendement en français du ministère de l'Education" et avec les notes portées au bulletin de chacun de ces élèves provenant de trois commissions scolaires. La plupart des coefficients de corrélation sont significatifs au seuil de 0,01, quelques-uns le sont à 0,05.

Par ce test, l'apprentissage de la lecture est évalué sous son double aspect de décodage et de compréhension. La B.Q.A.L. peut aussi donner un aperçu de la maîtrise des quatre aptitudes de base généralement reconnues comme importantes dans l'apprentissage de la lecture, soit la discrimination visuelle et auditive, l'orientation spatiale et la structuration temporelle. Ainsi, ce test peut contribuer au dépistage des causes des difficultés du lecteur débutant.

Le B.Q.A.L. est divisé en dix étapes comprenant chacune dix épreuves. Ces étapes correspondent à la progression des méthodes synthétiques et mixtes. L'évaluation porte donc sur l'acquisition des lettres, des syllabes, des mots, des phrases et des textes. Les sept premières étapes ou sous-échelles correspondent aux objectifs d'un programme de première année. L'ensemble du test ou les dix sous-échelles vérifient les acquis en novembre d'une deuxième année scolaire.

Le test a été présenté au début de juin, aux 55 sujets par l'expérimentatrice chargée de l'évaluation. Toutes les règles d'administration suggérées par les auteurs ont été respectées intégralement. La passation du test s'est réalisée dans un intervalle de trois jours pour les trois groupes-classes.

CHAPITRE IV

Les résultats

Avant de présenter les résultats proprement dits, il est important de souligner les deux volets de l'expérimentation auxquels sont rattachées différentes épreuves et données statistiques. Dans ce chapitre, ces deux volets seront distingués comme suit: première partie et deuxième partie des résultats.

La première partie des résultats permet de vérifier l'hypothèse générale d'un effet positif du programme complémentaire d'enseignement individualisé de la lecture sur la réussite au B.Q.A.L. (Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture), par rapport à la norme de réussite provinciale au même test.

La deuxième partie des résultats présente la vérification de l'apport d'un imagier, ajouté au programme complémentaire, pour favoriser les apprentissages de la lecture.

A. Première partie des résultats

Pour vérifier l'hypothèse rattachée à cette partie de l'expérimen-

tation, nous avons procédé à une étude comparative entre les acquis d'apprentissage en lecture des élèves de première année et les exigences du programme d'étude du ministère de l'Éducation (1979). Ces normes sont représentées par le test B.Q.A.L.

Il convient de préciser que pour cette phase de l'expérimentation, nous n'avons pas fait de distinction entre les élèves du groupe imagier et ceux du groupe sans imagier. Nous avons plutôt considéré l'ensemble des sujets comme étant un seul groupe dont les résultats pour l'apprentissage de la lecture sont mis en comparaison avec les exigences du M.E.Q. Un tel regroupement général est justifiable du fait que l'ensemble des sujets bénéficient du même programme complémentaire d'enseignement de la lecture, d'une part, et que les analyses portant sur l'introduction d'un imagier, seule variable expérimentale qui distingue les conditions auxquelles sont exposés les deux groupes de sujets, ne se traduisent pas par une différence significative (voir la deuxième partie des résultats) entre les groupes, d'autre part.

Comme instrument de mesure, nous avons utilisé le test standardisé B.Q.A.L. pour la vérification de la lecture silencieuse, du code grapho-phonétique et de la compréhension. Les données du test sont illustrées sous deux aspects:

- les résultats des élèves pour les 7 premières sous-échelles du B.Q.A.L. et les normes de réussite de ce test pour une évaluation faite à la fin de la première année primaire;

- les résultats des élèves pour l'ensemble des 10 sous-échelles du B.Q.A.L. et les normes de réussite de ce test pour une évaluation faite au début de la deuxième année scolaire (novembre).

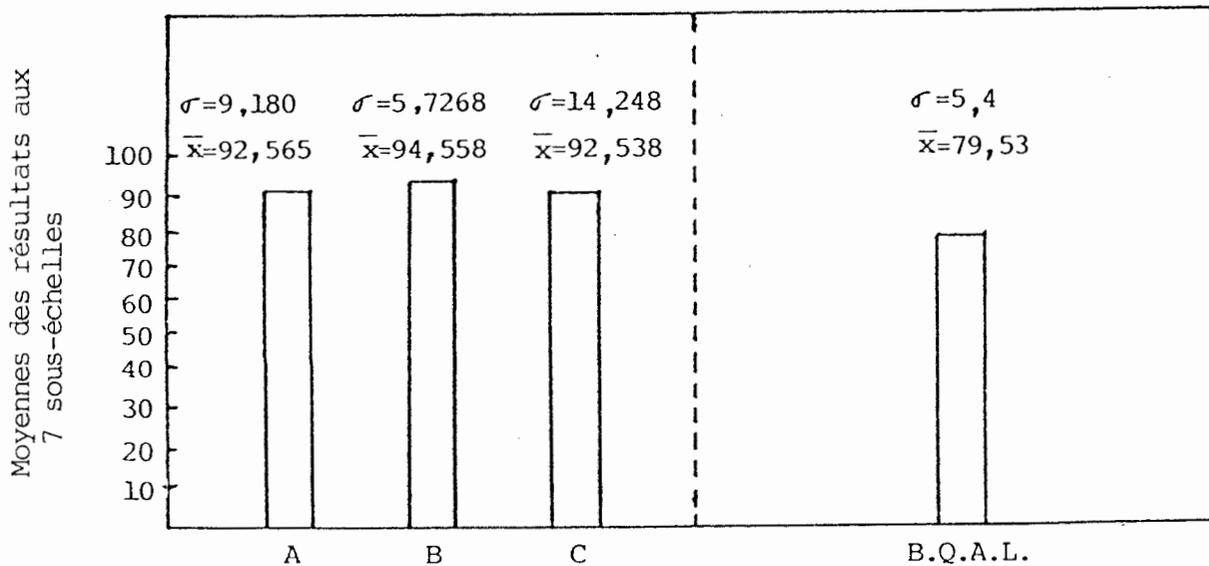


Figure 1 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) obtenus par les sujets des trois classes (A,B,C) en relation avec les résultats du B.Q.A.L. pour les 7 premières sous-échelles.

Nous observons, grâce aux données de la figure 1, que les moyennes des trois classes faisant partie de l'expérimentation sont plus de 10 points supérieures à la norme de réussite pour des élèves de première année.

Si nous considérons l'écart-type de 5,4 rattaché à cette norme de réussite, les moyennes des élèves de la présente recherche se situeraient à plus de deux écarts-types au-dessus de la norme 79,53. En fait, la très grande majorité des sujets des trois classes ont une performance individuelle supérieure à la norme provinciale de fin de première année. La proportion de ceux qui se trouvent dans cette situation (51/55) est supérieure à la proportion des autres (4/55).

Les élèves qui n'ont pas réussi à atteindre la norme de fin de première année ont eu comme résultats respectifs: 75,8, 72,5, 66,3 et 37,5. Malgré l'ensemble des résultats, ces quatre notes individuelles méritent une attention particulière et feront l'objet d'une partie de la discussion au prochain chapitre.

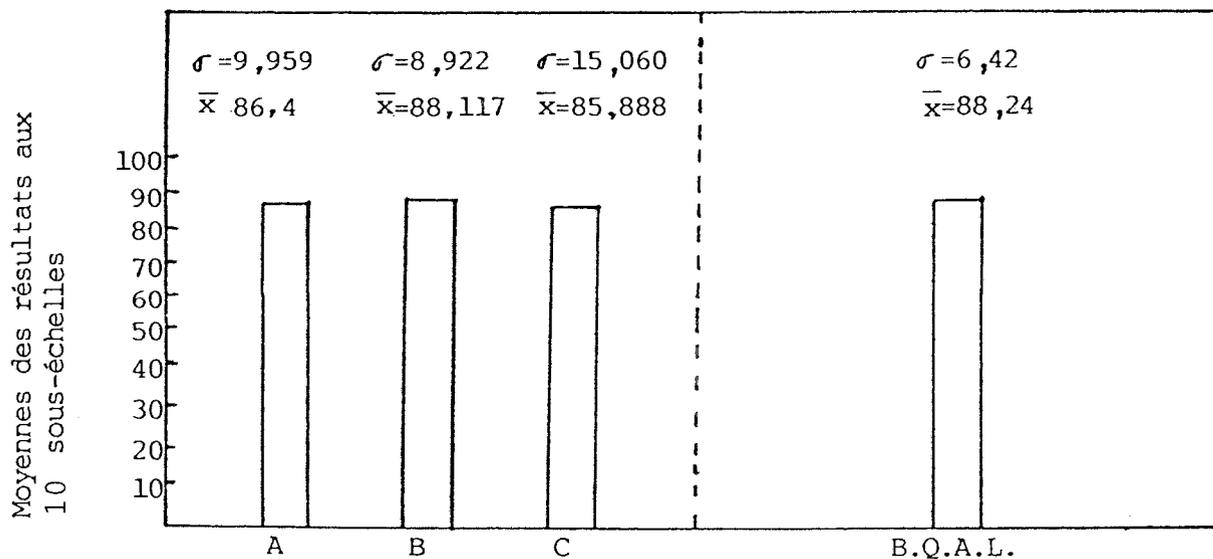


Figure 2 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) des sujets des trois classes en relation aux résultats du B.Q.A.L. pour les 10 sous-échelles.

Les données de la figure 2 révèlent que les résultats moyens des trois classes se rapprochent de la norme de réussite d'élèves de deuxième année (88,24). Ce qui laisse supposer qu'un certain nombre d'élèves ont réussi au-delà de la norme 88,24.

En effet, la proportion des sujets qui ont obtenu une note supérieure à la moyenne 88,24 du B.Q.A.L. est supérieure à la proportion de ceux qui ont une note inférieure à cette même norme, soit 33/55 par rapport à 22/55.

TABLEAU I

Nombre d'élèves qui ont obtenu un résultat au B.Q.A.L. plus petit ou plus grand que les moyennes provinciales de 79,53 et de 88,24

		(n) Norme de 1ère année	(n) Norme du début 2e année
A.	2	< 79,53	10 < 88,24
	18	> 79,53	10 > 88,24
B.	1	< 79,53	6 < 88,24
	16	> 79,53	11 > 88,24
C.	1	< 79,53	6 < 88,24
	17	> 79,53	12 > 88,24

Pour l'ensemble des élèves, si on fait exception des 4 élèves qui n'ont pas obtenu la norme de réussite de fin de première année (79,53), les résultats sont très élevés: 51 élèves ont réussi par rapport à 4 qui n'ont pas obtenu ce résultat. Nous observons également que 33 élèves ont atteint la norme fixée pour le début de la 2e année.

L'analyse statistique confirme que chacune des classes et les 3 classes regroupées sont supérieures à la cote moyenne au B.Q.A.L. obtenue par l'échantillon provincial à la fin de la première année. Cependant, deux classes et l'ensemble des trois classes produisent des cotes inférieures à la moyenne provinciale en ce qui concerne la norme fixée pour le début de 2e année. Voici les données:

Classe A vs B.Q.A.L. (fin lère): $t = 25,22$, $dl = 429$, $p < ,001$
(début 2e): $t = -3,27$, $dl = 429$, $p < ,05$

Classe B vs B.Q.A.L. (fin lère): $t = 26,18$, $dl = 424$, $p < ,001$
(début 2e): $t = 0,19$, $dl = 424$, $p > ,05$

Classe C vs B.Q.A.L. (fin lère): $t = 22,52$, $dl = 425$, $p < ,001$
(début 2e): $t = -3,75$, $dl = 425$, $p < ,05$

Classes A, B, C vs B.Q.A.L. (fin lère): $t = 39,79$, $dl = 464$, $p < ,001$
(début 2e): $t = -3,85$, $dl = 464$, $p < ,05$

B. Deuxième partie des résultats

Les données graphiques et statistiques de cette partie de l'expérimentation représentent les résultats du groupe expérimental et de contrôle de chacune des trois classes mis en comparaison pour vérifier les hypothèses rattachées à la variable "support d'un imagier".

Plusieurs variables dépendantes ont été analysées pour la vérification de ces hypothèses. Nous les avons regroupées selon les trois types de mesures utilisées: données de l'évolution des apprentissages, données du maintien des apprentissages et résultats au test B.Q.A.L. Voici ce regroupement:

- données de l'évolution des apprentissages représentées par les figures 3 à 8 dans les pages suivantes:

- a. nombre de séances nécessaires à l'apprentissage des mots de base du programme complémentaire;
- b. nombre de mots lus correctement dans les textes de la première partie du programme;
- c. nombre de questions, répondues correctement, sur les textes du premier contenu;
- d. nombre de mots lus correctement dans les textes de généralisation;

- e. nombre de questions sur les textes de généralisation répondues correctement;
 - f. nombre de mots lus correctement au cours des 10 premières séances, des 10 séances médianes et des 10 dernières séances d'apprentissage des mots du premier contenu du programme;
- données du maintien des apprentissages relevées dans les figures 9 et 10
- g. nombre de mots lus correctement au test de rappel "A";
 - h. nombre de mots lus correctement au test de rappel "B";
- résultats au test B.Q.A.L. représentés par les figures 11 à 18
- i. résultat à la sous-échelle 1;
 - j. résultat à la sous-échelle 2 et 3;
 - k. résultat à la sous-échelle 4;
 - l. résultat aux sous-échelles 5, 6 et 7;
 - m. résultat aux sous-échelles 8 et 9;
 - n. résultat à la sous-échelle 10;
 - o. résultat total aux 7 premières sous-échelles;
 - p. résultat global aux dix sous-échelles de l'ensemble du test B.Q.A.L.

Pour chacune de ces variables, nous avons relevé les moyennes, les écarts-types et les résultats de l'analyse de la variance (test F). A l'exception de la variable "f", les analyses de la variance comprennent deux facteurs indépendants: le support de l'imagier, à deux niveaux, et les classes, à trois niveaux (2X3). L'analyse pratiquée sur la variable "f" concernant le nombre de mots lus par blocs de 10 séances est différente. Il s'agit alors d'une analyse de la variance à trois facteurs: le support de l'imagier, les classes et les blocs de séances, avec mesures répétées sur le dernier facteur.

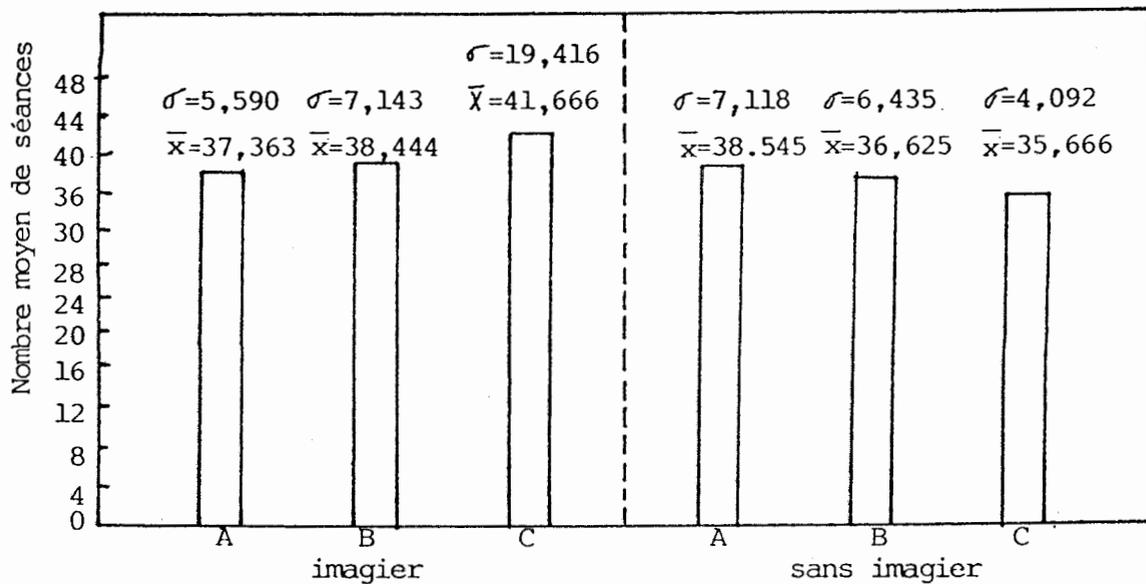


Figure 3 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs au nombre de séances pour l'apprentissage des mots de base

Les données de la mesure dépendante "nombre de séances nécessaires à l'apprentissage des mots de base du programme", présentées à la figure 3, laissent entrevoir qu'il y a peu de différence entre le nombre de séances utilisées par les groupes avec imagier et les groupes sans imagier. Le groupe avec imagier de la classe "C" a pris plus de séances en moyenne pour l'apprentissage des mots que les autres groupes. Cependant, l'écart-type de ce groupe est très élevé comparativement aux autres.

En effet, l'analyse statistique confirme qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes avec et sans imagier ($F=,75, p > ,05$), entre les classes A, B et C ($F=,06, p > ,05$). L'interaction entre les groupes et les classes n'est pas significative non plus ($F=,70, p > ,05$).

La variable "support d'un imagier" n'a donc pas eu d'effets significatifs pour l'apprentissage des mots de base du programme complémentaire.

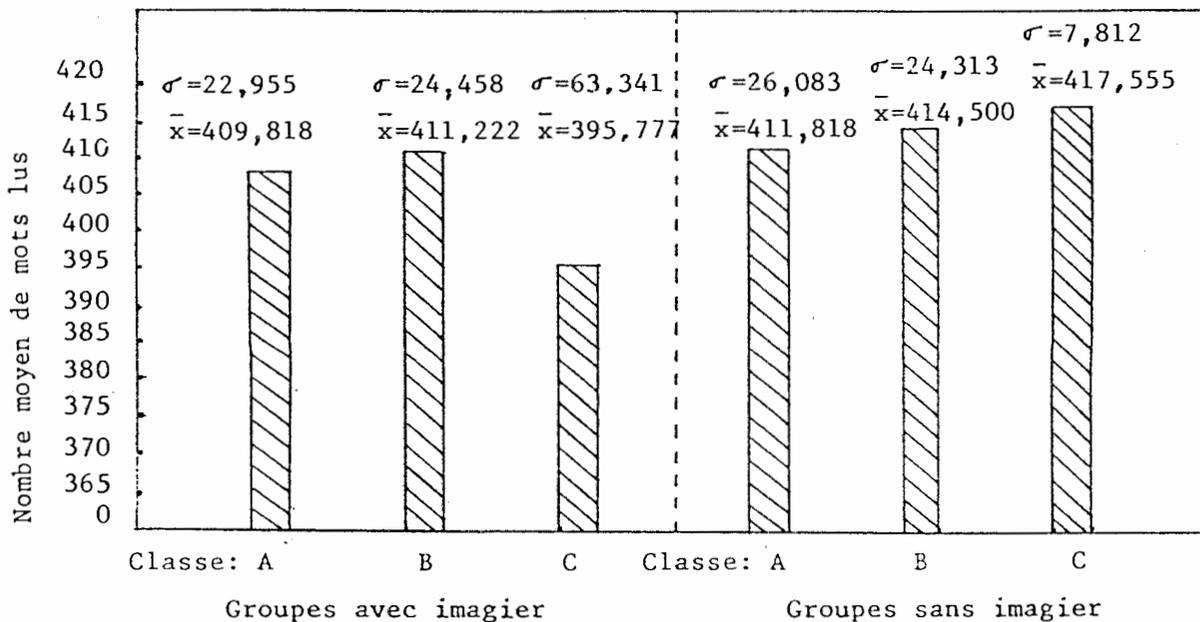


Figure 4 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs au nombre de mots lus correctement dans les textes de base

Les données de la variable dépendante "nombre de mots lus correctement dans les textes de base du programme", présentées à la figure 4, révèlent que les moyennes des groupes avec imagier ou sans imagier se situent entre 395,777 et 417,555 pour les mots lus correctement dans les textes. La différence est donc minime. Nous observons que le groupe ayant obtenu la plus basse moyenne a un écart-type élevé (63,341) comparativement aux autres.

L'analyse statistique confirme qu'il n'y a pas de différence significative entre la performance des élèves qui ont bénéficié d'un support "imagier" et la performance des autres ($F=1,09, p > ,05$). Il n'existe pas non plus de différence entre les classe A, B et C ($F=,17, p > ,05$). Les groupes et les classes n'entretiennent par ailleurs pas d'interaction significative ($F=,54, p > ,05$).

La variable "support d'un imagier" n'a pas eu d'effets significatifs quant au nombre de mots appris dans les textes du premier contenu du programme complémentaire.

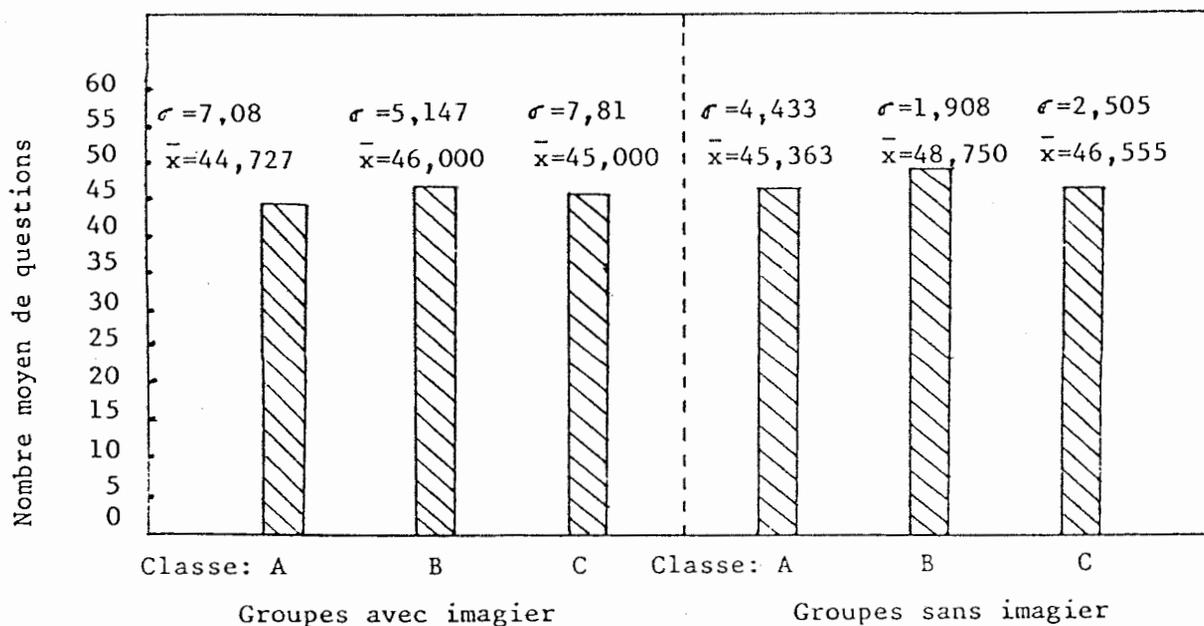


Figure 5 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs au nombre de questions sur les textes de base répondues correctement

Il apparaît clairement, par les données de la mesure dépendante "nombre de questions, répondues correctement sur les textes de bases" présentées à la figure 5, que la performance des groupes avec imagier et celle des groupes sans imagier est presque équivalente. De plus, les similitudes entre les écarts-types permettent de croire que les sous-groupes ont sensiblement le même degré d'homogénéité.

L'analyse statistique vient confirmer qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes avec imagier et les autres ($F=1,32, p > ,05$). Il n'existe pas de différence entre les classes ($F=,92, p > ,05$) ni au niveau de l'interaction entre les groupes et les classes ($F=18, p > ,05$).

La variable "support d'un imagier, quelle que soit la classe, n'a pas eu d'effets significatifs sur la performance des élèves à répondre aux questions sur les textes de base du programme complémentaire.

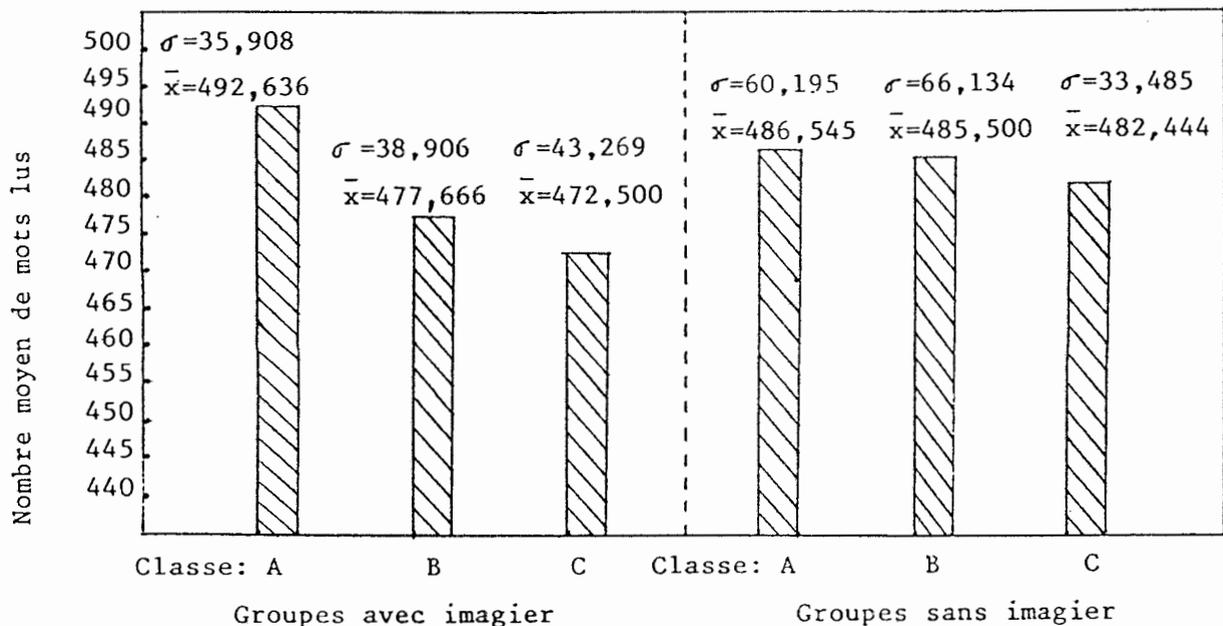


Figure 6 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs au nombre de mots bien lus dans les textes de généralisation

L'histogramme de la figure 6, illustrant les données de la variable "nombre de mots lus correctement dans les textes de généralisation", montre que les moyennes des groupes avec imagier et celles des groupes sans imagier se situent entre 472,5 et 492,636 soit une différence minime.

L'analyse statistique prouve, en effet, qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats des élèves qui ont bénéficié d'un imagier et ceux des autres élèves ($F=,09, p > ,05$). La différence entre les classes ($F=,33, p > ,05$) et celle de l'interaction entre les groupes et les classes ($F=,17, p > ,05$) ne sont pas non plus significatives.

Donc, la variable "support d'un imagier" n'a pas apporté d'effets significatifs pour la lecture des textes de généralisation.

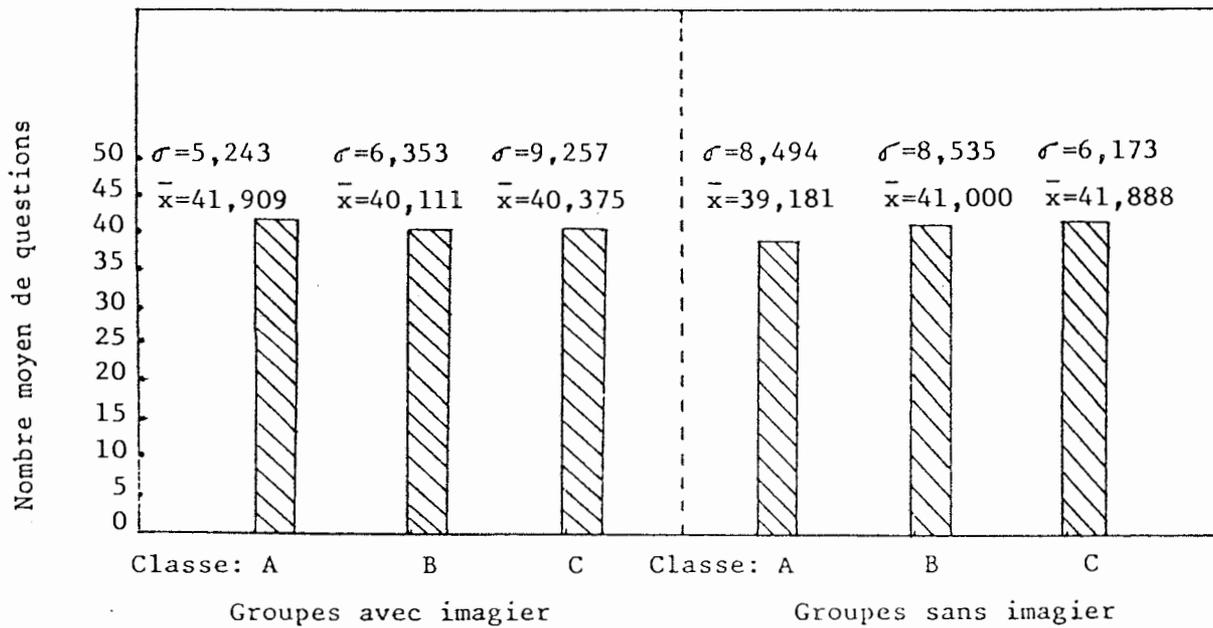


Figure 7 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs au nombre de questions sur les textes de généralisation répondus correctement

Les données de la mesure "nombre de questions sur les textes de généralisation répondus correctement" présentées à la figure 7, semblent indiquer qu'il n'y a pas de différence significative entre la performance des élèves des groupes avec imagier et celle des autres élèves.

L'analyse statistique le confirme ($F=,00, p > ,05$): il n'y a pas non plus de différence entre les classes ($F=,04, p > ,05$), ni au niveau de l'interaction entre les groupes et les classes ($F=,48, p > ,05$).

La variable "support d'un imagier" n'améliore pas de façon significative la performance des élèves à répondre aux questions sur les textes de généralisation du programme complémentaire.

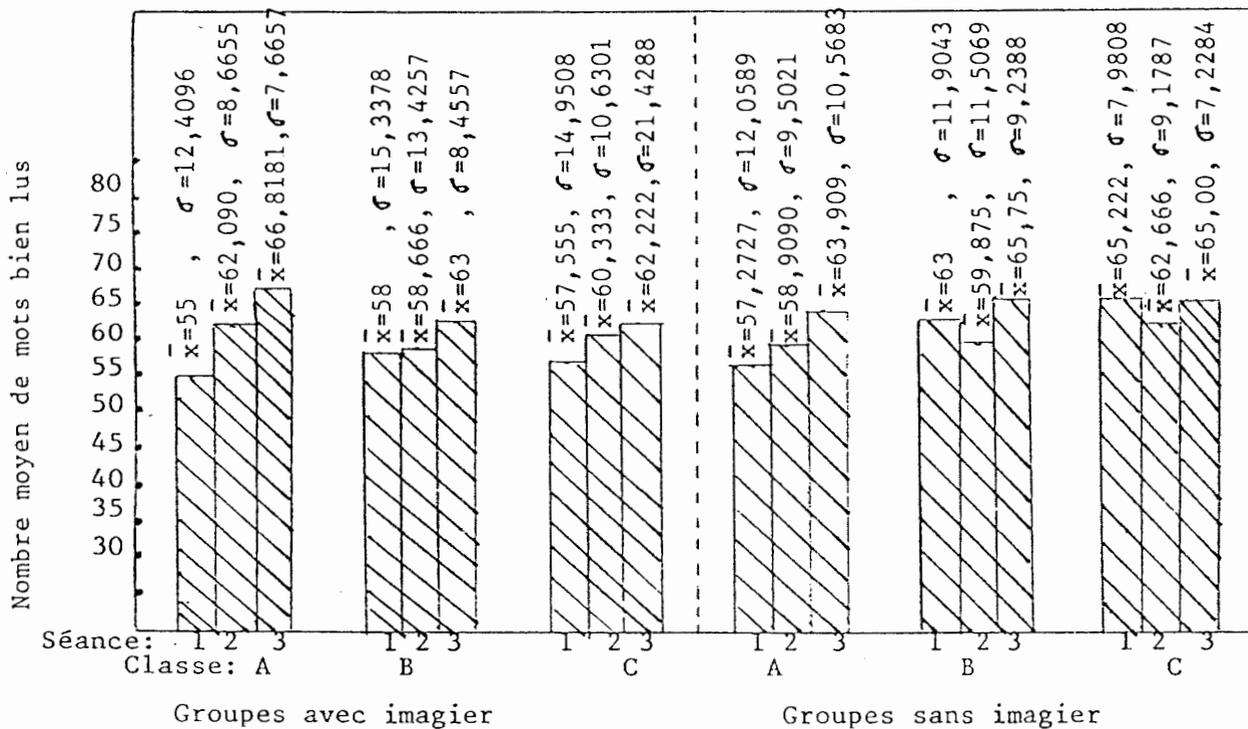


Figure 8 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs au nombre de mots lus correctement au cours des 10 premières séances (1), des 10 séances médianes (2) et des 10 dernières séances (3) d'apprentissage des mots de base du programme complémentaire

Toutes les analyses précédentes révèlent, quelle que soit la variable dépendante envisagée, l'absence d'effets significatifs des facteurs en cause: conditions expérimentales (avec imagier et sans imagier) et classes d'appartenance des enfants.

Afin de permettre une analyse plus raffinée de l'effet possible de ces deux facteurs au niveau, non pas de la performance globale finale, mais au niveau du rythme même d'apprentissage des sujets, il a été décidé d'appliquer à l'apprentissage de la lecture des mots une analyse différente.

Il s'agit d'une analyse de la variance à trois facteurs, dont les deux facteurs indépendants déjà énumérés et un facteur répété. Le facteur répété est engendré par un regroupement des séances au cours desquelles l'apprentissage de la lecture des mots a lieu. Ainsi, trois mesures sont obtenues: le nombre de mots appris à lire durant les 10 premières séances d'apprentissage, les 10 séances moyennes (pour chaque sujet) et les 10 dernières. Ces trois périodes d'apprentissage constituent les niveaux du facteur répété dont il est question ici et dont les effets interactifs avec les autres facteurs pourraient révéler des variations intéressantes au niveau du rythme d'apprentissage de la lecture des mots.

L'illustration, à la figure 8, du nombre de mots lus au cours des 10 premières séances, des 10 séances moyennes et des 10 dernières démontre que l'accélération de l'apprentissage est différente pour les sujets en fonction de leur condition expérimentale d'appartenance (avec imagier et sans imagier). L'accélération semble plus évidente et plus constante pour le groupe avec imagier. Cependant, le sous-groupe sans imagier de la classe A montre une performance de même niveau que celle des sous-groupes avec imagier.

L'analyse de la variance à trois variables (groupe, classe et séance) et mesures répétées sur la troisième variable nous révèle les résultats suivants:

- a. il y a eu accélération dans l'apprentissage des mots. La différence entre les périodes d'apprentissage (10 premières séances, 10 séances moyennes et 10 dernières séances) est significative ($F=13,66, p < ,05$);
- b. cette accélération semble toutefois dépendre du groupe d'appartenance des sujets, puisque l'interaction entre les périodes d'apprentissage et les groupes est également significative ($F=3,22, p < ,05$);
- c. de plus, cette différence semble aussi dépendre de la classe des enfants, puisque l'interaction entre les périodes d'apprentissage et les classes est aussi significative ($F=2,75, p < ,05$);

A première vue, le groupe bénéficiant de l'imagier (10 premières séances: $\bar{x}=56,85$; 10 séances médianes: $\bar{x}=60,36$; 10 dernières séances: $\bar{x}=64,01$) semble progresser plus rapidement que l'autre groupe (10 premières séances: $\bar{x}=61,83$; 10 séances médianes: $\bar{x}=60,48$; 10 dernières séances: $\bar{x}=64,88$). Toutefois, un tel effet n'est qu'artifice, en raison d'une performance initiale inférieure du groupe avec imagier. L'effet d'accélération n'est, en fait, qu'un effet de rattrapage par rapport au groupe sans imagier. Ce rattrapage a lieu dès les séances du milieu et le rythme d'apprentissage des deux groupes devient parallèle par la suite.

Il en est de même pour la classe A (10 premières séances: $\bar{x}=56,14$; 10 séances médianes: $\bar{x}=60,50$; 10 dernières séances: $\bar{x}=65,36$) par rapport aux classes B ou C (classe B: $\bar{x}=60,5$, $\bar{x}=59,27$ et $\bar{x}=64,37$; classe C: $\bar{x}=61,39$, $\bar{x}=61,5$ et $\bar{x}=63,61$). L'accélération, apparemment plus importante de la part de la classe A, n'est, en fait, due qu'à un rattrapage de la part des enfants de cette classe imputable à un effet de recul au départ.

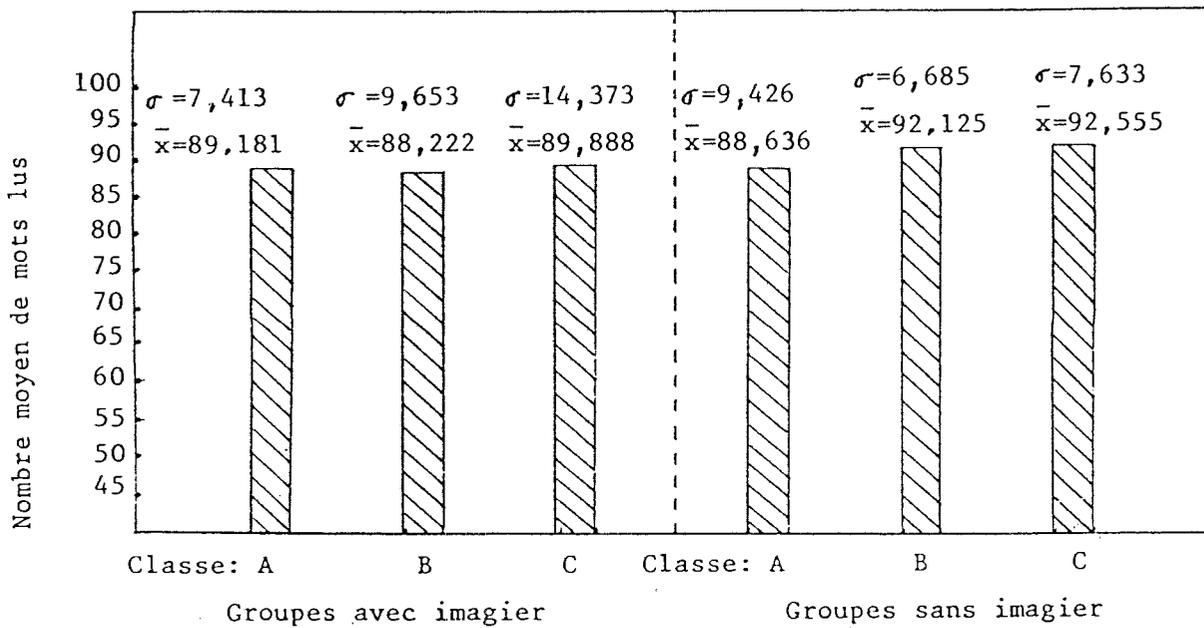


Figure 9 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs aux résultats du test de rappel "A" (100 premiers mots de base du programme complémentaire)

La performance des élèves, par rapport à la mesure "nombre de mots lus correctement au test de rappel "A" " est très haute pour chacun des groupes avec imagier ou sans imagier. Il semble y avoir très peu de différence entre les groupes.

L'analyse statistique confirme, en effet, qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats des groupes avec imagier et les résultats des groupes sans imagier ($F=,63, p > ,05$). Entre les classes, il n'y a pas de différence ($F=,30, p > ,05$) également dans l'interaction entre les groupes et les classes ($F=,29, p > ,05$).

La variable "support d'un imagier" n'a pas produit d'effets significatifs sur la performance des élèves au test de rappel "A".

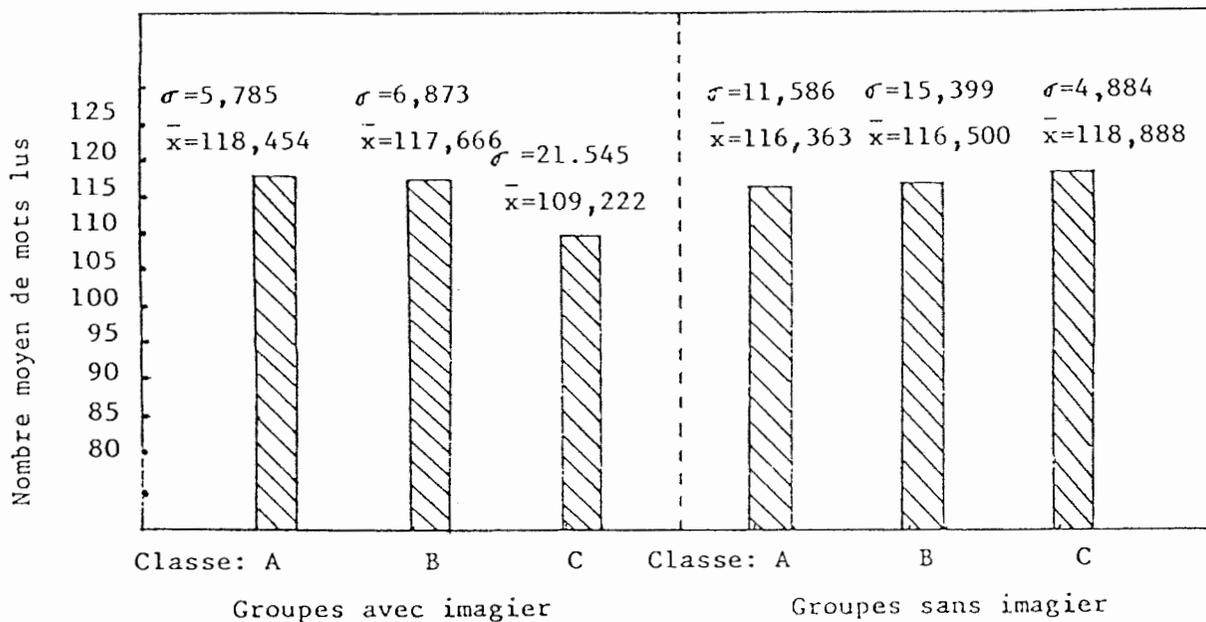


Figure 10 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs aux résultats du test de rappel "B" (124 derniers mots de base du programme complémentaire)

Les moyennes de chacun des groupes par rapport à la variable "nombre de mots lus correctement au test de rappel "B" ", démontrent une bonne performance et les résultats sont rapprochés. Nous observons, cependant, qu'il y a une variation importante dans les écarts-types des groupes avec imagier; soit 5,785 et 21,545 et dans les écarts-types des groupes sans imagier: soit 4,884 et 15,399.

L'analyse statistique révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes avec imagier et les groupes sans imagier ($F=,43, p > ,05$). Il n'y a pas de différence entre les trois classes ($F=,43, p > ,05$). L'interaction entre les groupes et les classes n'est pas significative non plus ($F=1,33, p > ,05$).

La variable "support d'un imagier" n'a pas produit d'effets significatifs sur la performance des élèves au test de rappel "B".

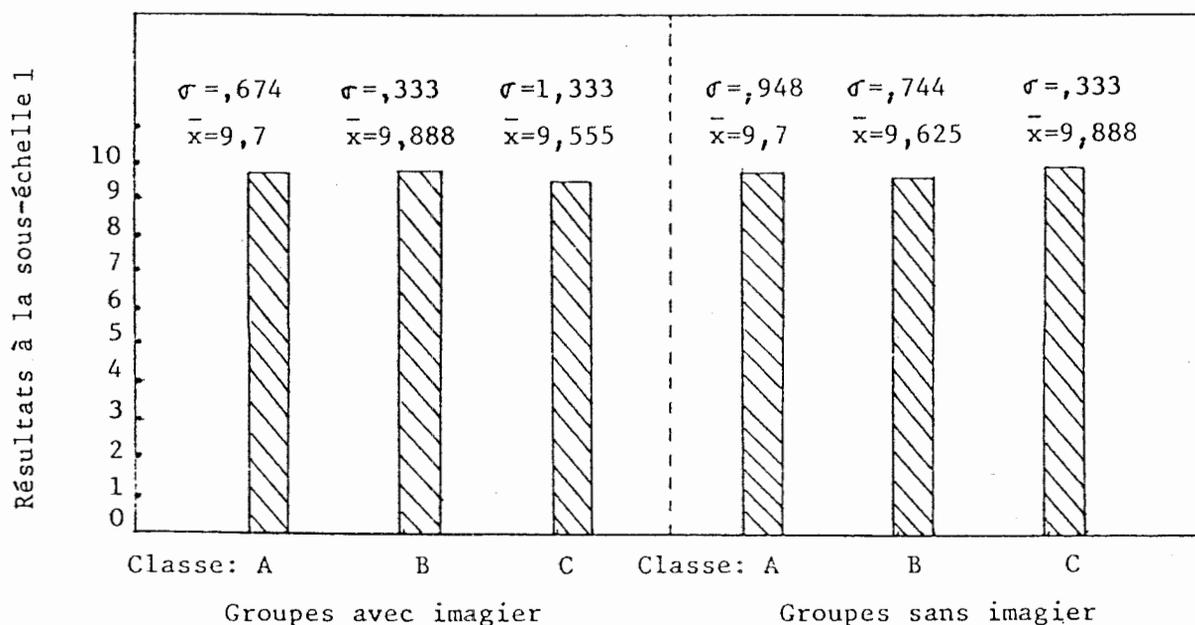


Figure 11 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) des résultats au test B.Q.A.L. (Bilan qualitatif des apprentissages en lecture) pour la sous-échelle 1

L'histogramme de la figure 11, illustrant les données de la mesure "résultat à la sous-échelle 1 du B.Q.A.L.", permet de constater la performance élevée de tous ces groupes. Les différences entre les sous-groupes sont toutefois très minimes.

L'analyse statistique vient confirmer qu'il n'existe aucune différence significative entre les résultats des groupes avec imagier et les autres groupes ($F=,01, p >,05$), ni entre les classes ($F=,02, p >,05$), ni dans les interactions entre les groupes et les classes ($F=,60, p >,05$).

La variable "support d'un imagier" n'a donc pas produit d'effets significatifs au niveau de la performance des élèves au test B.Q.A.L. pour la sous-échelle 1.

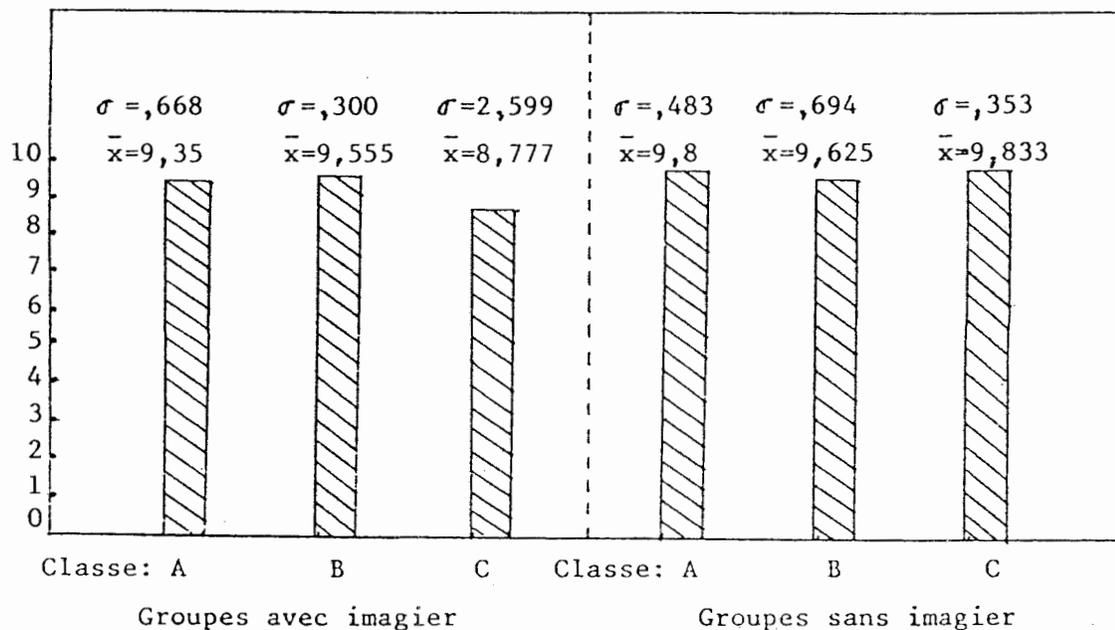


Figure 12 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs aux résultats du test B.Q.A.L. pour les sous-échelles 2 et 3

Nous observons une très bonne performance pour l'ensemble des élèves en ce qui concerne la mesure "résultats aux sous-échelles 2 et 3 du B.Q.A.L.". La moyenne la plus basse (8,77 par rapport à une possibilité de 10) est accompagnée d'un écart-type supérieur à ceux de tous les autres sous-groupes. Le sous-groupe avec imagier de la classe C semble plus hétérogène.

L'analyse statistique des résultats révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes avec imagier et les groupes sans imagier ($F=2,83, p > ,05$). La différence entre les classes ($F=,35, p > ,05$) ainsi que l'interaction entre les groupes et les classes ($F=,82, p > ,05$) ne sont pas, non plus, significatives.

La variable "support d'un imagier" n'a donc pas produit d'effets significatifs au niveau de la performance des élèves au test B.Q.A.L. pour les sous-échelles 2 et 3.

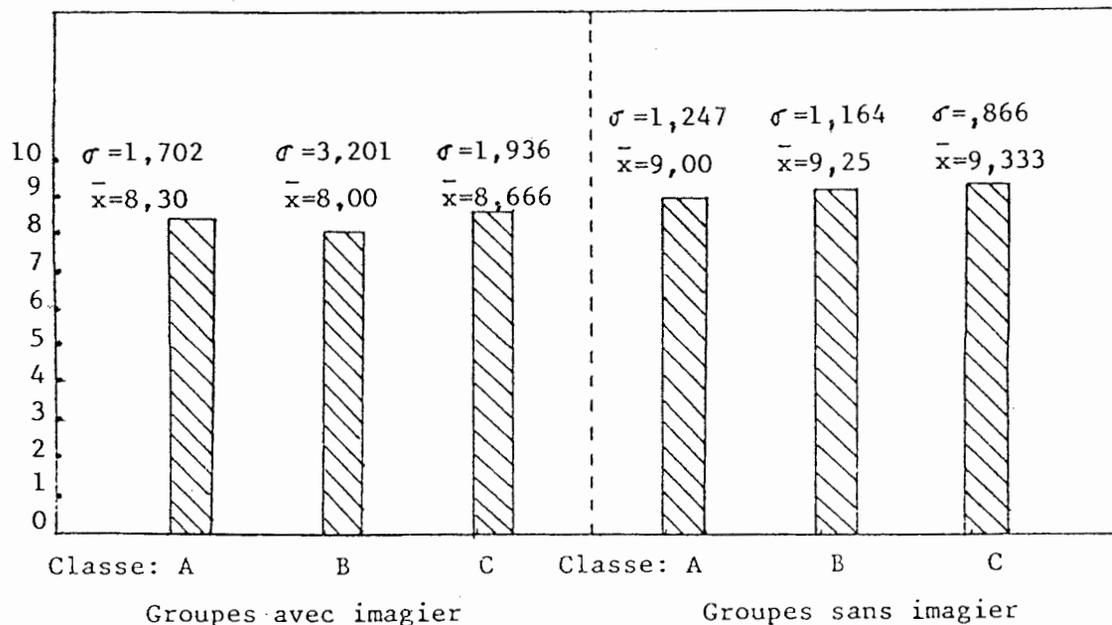


Figure 13 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs aux résultats du test B.Q.A.L. pour la sous échelle 4

L'histogramme de la figure 13, illustrant les données de la variable "résultat à la sous-échelle 4 du B.Q.A.L.", montre qu'il y a peu de différence entre les groupes avec imagier et les groupes sans imagier. La plus basse moyenne (8,00) s'accompagne de l'écart-type le plus élevé (3,201).

L'analyse statistique confirme, en effet, que la différence entre les groupes avec imagier et de contrôle n'est pas significative ($F=3,04, p > ,05$). Les différences entre les classes ($F=,23, p > ,05$) et dans l'interaction entre les groupes et les classes ($F=,14, p > ,05$) ne sont pas plus significatives.

La variable "support d'un imagier" n'a pas produit d'effets significatifs sur la performance des élèves au test B.Q.A.L. pour la sous-échelle 4.

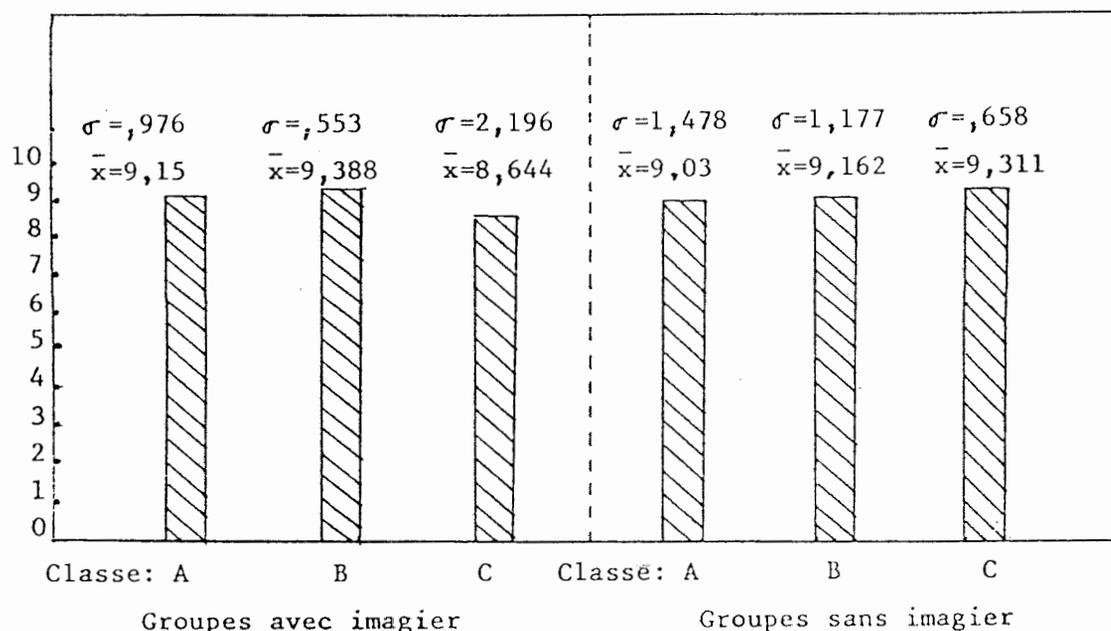


Figure 14 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs aux résultats du test B.Q.A.L. pour les sous-échelles 5, 6, 7

Les données de la mesure dépendante "résultat aux sous-échelles 5, 6 et 7", illustrées par le graphique de la figure 14, laisse supposer que, pour ces parties du test B.Q.A.L., les groupes ont une performance élevée et presque semblable.

L'analyse statistique prouve, en effet, que la différence entre les groupes avec imagier et les groupes sans imagier n'est pas significative ($F=,09, p > ,05$). De plus, il ne s'est pas produit d'effets significatifs entre les classes ($F=,23, p > ,05$). L'interaction entre les groupes et les classes n'est pas, non plus, significative ($F=,64, p > ,05$).

La variable "support d'un imagier" n'a donc pas agi sur la performance des élèves au test B.Q.A.L. pour les sous-échelles 5, 6, 7.

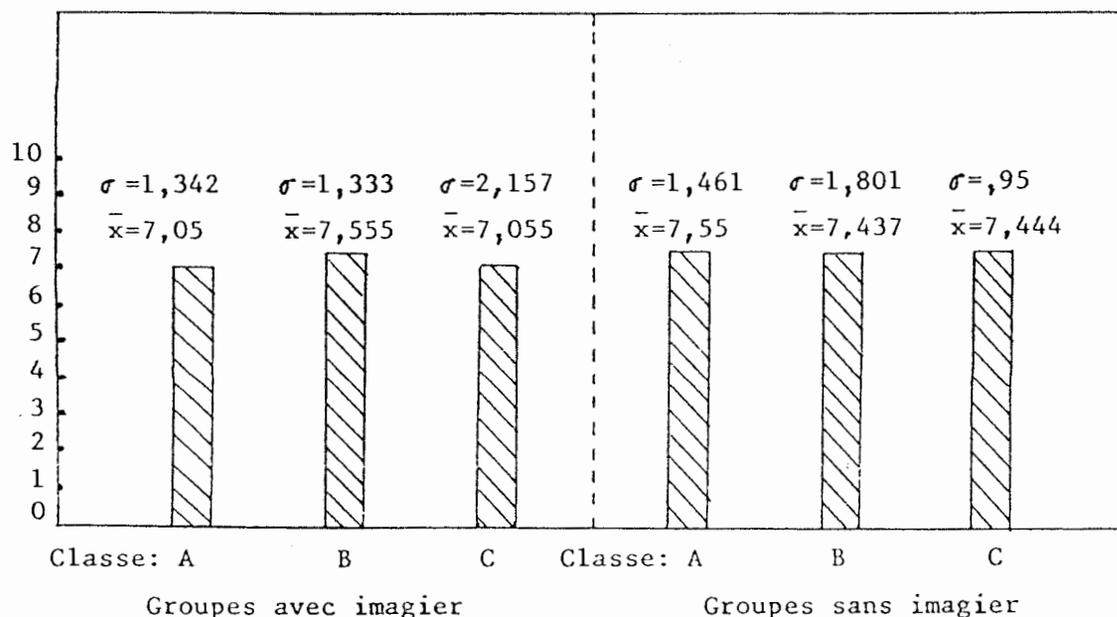


Figure 15 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs aux résultats du test B.Q.A.L. pour les sous-échelles 8 et 9

Nous observons, à la figure 15, illustrant les données de la mesure "résultat aux sous-échelles 8 et 9", que les résultats sont plus bas que pour les sous-échelles 1 à 7; cependant, ils demeurent presque égaux entre tous les sous-groupes.

L'analyse statistique confirme cette donnée par les résultats suivants:

- a. différence non significative entre les groupes avec imagier et les groupes sans imagier ($F=,38, p > ,05$);
- b. différence non significative entre les 3 classes ($F=,12, p > ,05$);
- c. interaction non significative entre les groupes et les classes ($F=,20, p > ,05$).

Donc, la variable "support d'un imagier" n'a pas agi sur la performance des élèves pour les huitième et neuvième parties du test B.Q.A.L.

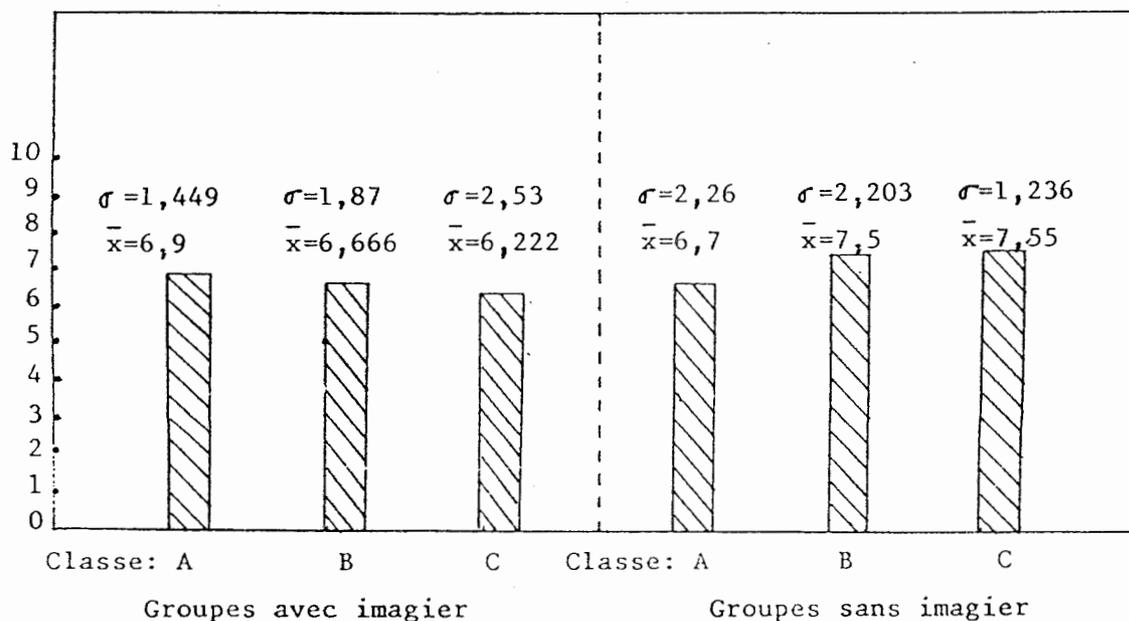


Figure 16 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs aux résultats du test B.Q.A.L. pour la sous-échelle 10

Les données de la variable "résultat à la sous-échelle 10", présentées par l'histogramme de la figure 16, démontre une différence minimale entre les résultats des groupes avec imagier et ceux des groupes sans imagier.

L'analyse statistique confirme que cette différence n'est pas significative par les données suivantes:

- a. différence non significative entre les groupes avec imagier et les groupes sans imagier ($F=1,51, p >,05$).
- b. différence non significative entre les classes ($F=,10, p >,05$).
- c. interaction non significative entre les groupes et les classes ($F=,75, p >,05$).

La variable "support d'un imagier" n'a pas produit d'effets significatifs au niveau de la performance des élèves pour la sous-échelle 10 du test B.Q.A.L.

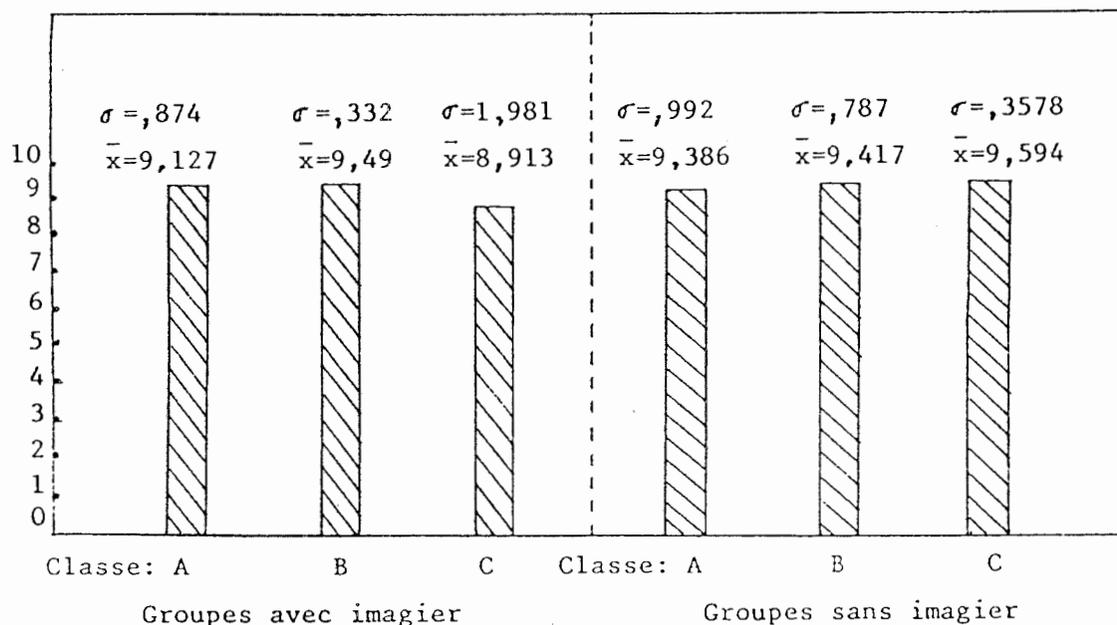


Figure 17 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs aux résultats des 7 premières sous-échelles du test B.Q.A.L.

Nous observons, à la figure 17, une très bonne performance des enfants aux sept premières sous-échelles du B.Q.A.L. Une différence très minime sépare toutefois les groupes avec imagier des groupes de contrôle.

L'analyse statistique confirme le tout en établissant une absence de différence significative entre les groupes avec imagier et les groupes sans imagier ($F=1,05, p > ,05$). Il n'y a pas, non plus, de différence significative entre les classes ($F=,21, p > ,05$); ni au niveau de l'interaction entre les groupes et les classes ($F=,57, p > ,05$).

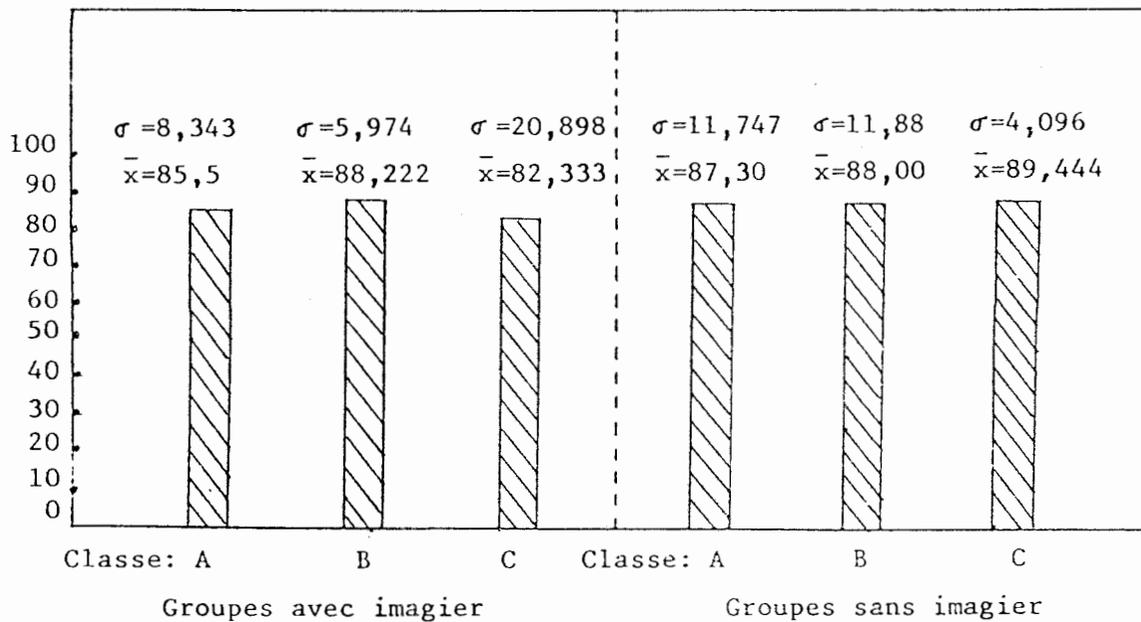


Figure 18 Moyennes (\bar{x}) et écarts-types (σ) relatifs aux résultats de l'ensemble du B.Q.A.L.

Comme la figure 18 permet de le constater, les moyennes de chacun des sous-groupes sont élevées et peu différentes en ce qui concerne la mesure "résultat global aux dix sous-échelles du test B.Q.A.L.". Cependant, nous observons une variation entre les écarts-types. Pour les groupes avec imagier, nous relevons des écarts-types de 5,974 à 20,898.

L'analyse statistique démontre qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats des groupes avec imagier et les résultats des groupes sans imagier ($F=,83, p > ,05$). Il n'y a pas de différence importante entre les trois classes ($F=,17, p > ,05$). L'interaction entre les groupes et les classes ($F=,46, p > ,05$) ne s'avère pas significative.

Donc, la variable "support d'un imagier" n'a pas agi au niveau de la performance des élèves pour l'ensemble du test B.Q.A.L.

Analyse complémentaire

Les analyses graphiques et statistiques décrites précédemment sont toutes relatives aux résultats des élèves. Elle démontrent l'absence de différence significative entre la performance des groupes avec imagier et celle des groupes sans imagier et ce, pour chacune des variables dépendantes analysées.

Pour compléter les résultats de cette partie de l'expérimentation nous avons ajouté une autre analyse portant, cette fois, sur le nombre de sujets et les normes de réussite du B.Q.A.L. Cette analyse est complémentaire à la précédente et tente de la corroborer en montrant qu'il n'y a pas de différence entre les proportions des sujets d'un groupe à l'autre ou d'une classe à l'autre au niveau des normes de réussite du B.Q.A.L. Le tableau II illustre cette comparaison.

Ces normes de réussite proviennent des résultats obtenus lors de la validation du test B.Q.A.L. Les élèves de première année, au niveau de la province, obtiennent une moyenne de 79,53% pour l'ensemble des sept premières sous-échelles, lorsque l'évaluation est réalisée à la fin d'une première année. De plus, l'ensemble du test B.Q.A.L. (les 10 sous-échelles) soumis à un groupe d'élèves de deuxième année à la mi-novembre donne un résultat de 88,24%.

TABLEAU II

Nombre de sujets ayant une performance supérieure aux normes de réussite du B.Q.A.L.: 1) 79,53% pour les 7 sous-échelles, 2) 88,24% pour les 10 sous-échelles, en fonction du groupe et de la classe

Classes	A.	1) 9/10 > 79,53 2) 4/10 > 88,24	1) 9/10 > 79,53 2) 6/10 > 88,24
	B.	1) 9/9 > 79,53 2) 5/9 > 88,24	1) 7/8 > 79,53 2) 6/8 > 88,24
	C.	1) 8/9 > 79,53 2) 5/9 > 88,24	1) 9/9 > 79,53 2) 7/9 > 88,24
		Groupe avec imagier	Groupe sans imagier

Le tableau II indique que 26/28 élèves soumis à l'expérimentation avec imagier ont obtenu plus de 79,53% comme résultat, ce qui est la norme de réussite provinciale pour une fin de première année. Les élèves du groupe sans imagier ont également obtenu de très bons résultats: 25/27 des sujets ont une note supérieure à 79,53. Le test "z" indique, en effet, qu'il n'y a pas de différence significative entre ces proportions ($z=0,03714, p > ,05$).

Le groupe avec imagier et le groupe sans imagier obtiennent également de très bons résultats pour l'ensemble du B.Q.A.L., soit les 10 sous-échelles. Il y a 14/28 sujets du groupe avec imagier qui dépassent la norme de 88,24 (début de 2e année au niveau de la province) et 19/27 de ceux du groupe sans imagier. Le test "z" révèle que ces proportions ne sont pas non plus significatives ($z=1,542, p > ,05$).

La variable "imagier" n'a donc pas produit d'effets significatifs quant au nombre d'élèves qui ont obtenu des résultats supérieurs aux normes provinciales de fin de 1ère année et de début de 2e année au B.Q.A.L. Ceci vient corroborer l'ensemble des résultats précédents.

CHAPITRE V

Interprétation des résultats

L'objet de cette étude consiste à vérifier un type d'intervention d'aide pouvant favoriser les premiers apprentissages de la lecture pour tous les élèves de première année du primaire et, par ce fait, rendre possible l'intégration des enfants pressentis en difficulté.

L'apport pédagogique retenu comme intervention dans les classes régulières a été élaboré en fonction des principes de l'enseignement individualisé et de la théorie de Staats. Son expérimentation, d'une durée de huit mois, comporte deux volets distincts afin de permettre la mesure des deux composantes qui caractérisent cet apport pédagogique, soit l'application d'un programme complémentaire de lecture à tous les élèves de première année et l'ajout d'un imagier comme support technique à ce même programme.

La vérification des hypothèses énoncées pour chacune des variables a exigé plusieurs mesures dépendantes et nous a conduit à différents résultats, tels que mentionnés au chapitre précédent. Pour cette raison, nous interpréterons l'ensemble des résultats en distinguant les deux volets de cette étude.

Avant d'aborder l'interprétation des résultats, il nous faut mentionner certaines lacunes méthodologiques dans notre étude qui toutefois ont été suffisamment compensées, à notre avis. Ainsi, un évaluateur indépendant aurait été requis. Cependant, à cause du grand nombre de séances exigées pour l'application du programme, des contraintes d'ordre pratique n'ont pas permis d'accéder à cette obligation. Nous croyons, toutefois que cette omission n'a pas affecté, de façon significative, les résultats. Notons également l'absence d'un groupe contrôle équivalent qui n'aurait pas reçu l'intervention particulière. Cette lacune a été compensée par le fait de mettre en comparaison les résultats des sujets avec les moyennes provinciales obtenues au test B.Q.A.L. Enfin, la répartition des sujets a été faite en tirant les noms au hasard au lieu de procéder à une répartition aléatoire et égale des sujets en tenant compte du sexe.

A. Première partie de l'expérimentation

Pour ce premier volet, nous avons formulé, outre une hypothèse générale, deux hypothèses spécifiques relatives à la variable "application d'un programme complémentaire de lecture". Ces hypothèses mentionnent que les élèves obtiendront des résultats supérieurs à la moyenne provinciale aux normes de réussite du test B.Q.A.L., pour une évaluation à la fin de la première année scolaire, d'une part, et pour une évaluation réalisée au début de novembre d'une deuxième année, d'autre part.

Les résultats de l'expérimentation confirment la première hypothèse spécifique. Les analyses permettent, en effet, de conclure que la proportion des sujets qui ont obtenu des notes au B.Q.A.L. supérieures à la moyenne provinciale (79,53 à la fin de première année) est significativement plus grande que la proportion de ceux qui ont obtenu des résultats sous cette moyenne.

Cependant, les résultats présentés ne confirment pas la deuxième hypothèse spécifique de cette partie de l'étude. Ils permettent toutefois de constater qu'une proportion plus grande d'élèves ont obtenu des notes globales supérieures à la moyenne provinciale (88,24 en début de deuxième année) comparativement à la proportion des autres sujets dont les résultats se situent sous cette moyenne (voir le tableau 1).

Nous attribuons cette bonne performance des élèves à plusieurs facteurs reliés au programme lui-même, à son application et au climat de confiance entre les expérimentatrices.

1. le programme et son application

Le programme complétait très bien celui enseigné par les titulaires. Si nous examinons l'ensemble du plan d'enseignement de la lecture, nous remarquons que tous les éléments essentiels se trouvaient réunis. L'apprentissage des deux codes se faisait parallèlement: pendant que les titulaires intervenaient pour l'enseignement du code grapho-phonétique, le programme complémentaire ajoutait la dimension du code idéo-graphique, tout en révisant l'autre code. Ce dernier permettait également l'accès aux phrases par la pratique des mots de liaisons (avec, pour, etc.) et des mots les plus courants dans les textes pour enfants. Grâce à l'application des deux programmes, l'addition du bagage de mots appris, a favorisé grandement, chez les élèves, l'accessibilité aux livres d'histoire - une motivation importante pour les apprentis-lecteurs.

Plusieurs autres éléments de motivation étaient également insérés dans le programme complémentaire. En fait, l'enfant pouvait facilement

se rendre compte par lui-même de son progrès, celui-ci étant, du reste, toujours souligné par les intervenants. D'après nos observations, les élèves ont vite compris qu'ils pouvaient avancer à leur rythme dans le programme et ils avaient hâte d'aborder l'unité d'apprentissage suivante.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'application du programme se faisait par la formule du "team-teaching" et de façon très systématique. L'enfant connaissait très bien les procédures, ce qui évitait des pertes de temps. A notre avis, la répartition du temps équivalente pour tous les sujets a grandement favorisé les lecteurs pressentis en difficulté. De plus, l'attention et les renforcements sociaux accordés à chaque élève, à chacune des séances, a probablement rendu l'apprentissage de la lecture plus positif et, de ce fait, beaucoup moins stressant.

2. climat de confiance

Pour rendre possible une intervention journalière dans les classes régulières, il faut absolument un climat de confiance entre les intervenants et une excellente collaboration. Nous croyons que ce fut un atout important dans la réussite de l'application du programme et

dans la possibilité de maintenir les exigences expérimentales tout au long d'une année scolaire. Grâce à un tel climat, les jeunes élèves acceptent habituellement mieux le fait que quelqu'un vienne dans leur classe pour travailler avec eux.

Malgré les excellents résultats de l'expérimentation dans son ensemble, il nous faut souligner que quatre enfants n'ont pas réussi à obtenir des résultats équivalents à la norme de réussite établie pour la fin d'une première année. Ces élèves ont obtenu respectivement 75,8, 72,5, 66,3 et 37,5 au test standardisé B.Q.A.L., dont le seuil réussite est fixée à 79,53 avec un écart-type de 5,4. Nous croyons que ces enfants auraient exigé beaucoup plus de temps d'intervention à cause de leurs plus grandes difficultés. D'après les dossiers, trois d'entre eux ont des problèmes légers d'apprentissage accompagnés de difficultés familiales importantes. L'autre enfant (37,5) peut être classé parmi ceux qui ont des troubles graves d'apprentissage. A son arrivée en septembre, il ne prononçait que quelques mots articulés de façon imprécise. Cet élève a été suivi en orthophonie à raison de trois séances individuelles par semaine, pendant toute la durée de l'expérimentation. Ces trois non réussites démontrent jusqu'à quel point une intervention doit être individualisée si l'on veut rejoindre tous les enfants, sans exception. A partir des mesures continuelles prises en cours d'expérimentation, nous aurions pu organiser des mesures spéciales pour eux.

B. Deuxième partie de l'expérimentation

Le volet second voulait vérifier les effets de la variable "support d'un imagier" intégré à un programme complémentaire de lecture. Pour cette partie, nous avons formulé trois hypothèses spécifiques relatives à une performance globale significative plus élevée pour les sous-groupes bénéficiaires du support de l'imagier par rapport aux groupes de contrôle (sans imagier). Cette performance a été mesurée, premièrement, par les résultats de trois types de mesures utilisées: données de l'évolution des apprentissages (figures 3 à 8), données du maintien des apprentissages (figures 9 et 10) et résultats au test standardisé B.Q.A.L. (figures 11 à 18); deuxièmement, par le nombre d'élèves qui ont obtenu des résultats supérieurs aux normes du test (tableau II) et, finalement, par l'analyse du rythme d'apprentissage (figure 8).

Contrairement aux hypothèses de la première partie de l'intervention, aucune hypothèse formulée n'a pu être confirmée. Le support de l'imagier n'a produit aucun effet significatif quant à la performance des élèves à l'apprentissage de la lecture mise en comparaison avec celle des autres élèves. Nous croyons que des facteurs responsables de ces résultats sont relatifs au matériel didactique, à l'organisation du temps d'intervention et au programme de base appliqué par les titulaires des trois classes de première année.

1. matériel didactique

Il faut se rappeler que l'imagier, inséré dans le programme complémentaire de lecture pour l'apprentissage des mots, avait pour but de rendre l'enfant plus autonome en lui permettant de pratiquer seul les mots. L'imagier se trouvait au bas de la fiche de lecture, ce qui obligeait l'élève à repérer le mot correspondant à celui qu'il avait à apprendre et à analyser l'image placée au-dessus du mot avant d'obtenir une réponse. Il est fort possible que cet exercice ait été trop exigeant pour un enfant de six ans. La qualité des images pourrait bien être aussi un point à améliorer. En fait, nous croyons que le matériel didactique aurait dû faire l'objet d'une pré-expérimentation. Comme dernière remarque face à l'accessibilité des imagiers pour le lecteur, nous avons observé qu'un temps d'entraînement aurait été nécessaire au début de l'expérimentation. Le fait que les groupes avec imagier se trouvaient dans les mêmes classes que les groupes sans imagier, cette pratique devenait presque impossible. Compte tenu de toutes ces constatations, nous devons remettre en question l'utilisation pertinente de l'imagier dans l'apport pédagogique.

2. temps d'intervention

Au sujet du temps d'intervention, il y a lieu de mentionner que les espaces-temps entre les moments de lecture, qui se répétaient trois fois pour chaque élève au cours d'une séance de 30 minutes, étaient relativement courts. Il est donc possible que les élèves aient tout simplement manqué de temps pour pratiquer la lecture des mots à l'aide de l'imagier.

3. programme de base

Le programme de base appliqué par les titulaires en dehors de l'intervention était un programme à tendance synthétique. Il proposait donc l'enseignement du code grapho-phonétique de façon systématique. Les syllabes étaient apprises en suivant la progression suggérée par les auteurs Forest et Ouimet. Nous avons observé, à plusieurs reprises, que des enfants, parfois la majorité, essayaient de décoder les mots nouveaux avant d'aller chercher l'information dans l'imagier. Ils avaient donc deux moyens techniques à leur disposition: l'un et l'autre se faisaient peut-être concurrence. De plus, il nous a semblé que plus l'enfant apprenait rapidement, plus il avait tendance à employer le code grapho-phonétique pour trouver sa réponse.

Dans l'ensemble, nous ne pouvons pas conclure que le support de l'imagier n'est pas un élément important dans un programme complémentaire de lecture. L'expérimentation ne permet pas non plus de savoir si le support de l'imagier est plus ou moins utile pour les élèves pressentis en difficulté. Pour arriver à des conclusions valables, il nous faudrait donc l'expérimenter de nouveau avec un matériel plus adéquat et dans un contexte pédagogique différent.

En conclusion de ce chapitre, nous croyons que l'ensemble des résultats permet de croire au bien-fondé d'un changement de programme de base pour l'apprentissage de la lecture dans les classes de première année de notre Commission scolaire. Les résultats émanant de la combinaison des éléments (entrées en lecture) des deux programmes appliqués parallèlement, tout au cours d'une année scolaire, suggèrent très certainement le choix d'une approche pédagogique mixte pour l'apprentissage de la lecture. Cela signifie pour nous que l'enseignement de la lecture devrait tenir compte de plusieurs entrées, surtout des codes idéo-graphique et grapho-phonétique. Une telle approche permettrait d'assurer les deux objectifs d'enseignement définis par le Ministère de l'Éducation: développer chez l'enfant l'habileté à lire et faire acquérir les connaissances nécessaires à la lecture.

CONCLUSION

Nous pouvons dire avec beaucoup d'assurance que l'application d'un apport pédagogique favorise la réussite des premiers apprentissages de la lecture et permet d'éviter les troubles d'apprentissage chez plusieurs élèves. Les facteurs essentiels qui rendent ce type d'intervention adéquat dans un contexte scolaire où tous les enfants sont intégrés dans les classes régulières sont les suivants: un enseignement le plus individualisé possible, afin de permettre une bonne relation entre l'intervenant et l'apprenant, un enseignement systématique, l'insertion de plusieurs éléments de motivation dans l'ensemble de l'intervention, le respect des différences individuelles face à l'apprentissage et une collaboration étroite entre les intervenants.

Le fait d'organiser et de mener une expérimentation, en milieu scolaire, conjointement avec des collègues enseignants génère inévitablement d'autres résultats tout aussi importants que ceux des variables mesurées. En effet, une telle expérience initie beaucoup de discussions positives d'ordre pédagogique. Les observations faites quotidiennement de part et d'autre font nécessairement l'objet de commentaires qui profitent autant à l'enseignante spécialisée qu'aux titulaires. Nous avons remarqué que certains éléments d'individualisa-

tion se sont généralisés à d'autres périodes d'enseignement. Nous croyons que le fait de travailler avec les enseignants dans les classes enlève une partie de la pression sociale relative à l'apprentissage de la lecture. Il s'installe, à notre avis, une responsabilité partagée des succès et des échecs des élèves, ce qui est un facteur important dans l'acceptation des élèves pressentis en difficulté d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaudoin, T.; Deault, C. (1980). "Parents et rééducation de la lecture", Liaisons, vol. 4, no 5, pp. 26-27.
- Bégin, Yves, (1980). L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi? Collection Devenir, no 3, INRS - Education, p.23.
- Burdett, C.; Fox, W. (1973). Apprentissage de la lecture, Communica-
prononcée lors du Congrès A.S.M.C. (Association des spécialistes en
modification de comportement), Moncton.
- Campeau-Filion, F.; Gauthier, G. (1978). Bilan qualitatif de l'appren-
tissage de la lecture, B.Q.A.L., Montréal, Les presses de l'Univers-
té du Québec.
- Chiland, C. (1972). La dyslexie en question, Colloque du CRESAS, Paris,
Armand Colin.
- Crespo Manuel; Beauregard, Y. (1981). "La perspective sociologique de
l'étiquetage et la problématique de l'intégration", Apprentissage et
socialisation, vol. 4, no 3, pp. 132-139.
- Ciesielski, R.; Reienwein, J. (1981). (Collection) "Les apprentis",
guide didactique, St-Laurent (Québec), Editions Etudes vivantes.
- Flynn, J. Robert, (1978). "Conditions préalables à l'intégration sco-
laire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'appren-
tissage", Apprentissage et socialisation, vol. 1, no 1, pp. 13-33.
- Forest-Pressley, D.L.; Waller, T.G. (1984). Cognition, Metacognition
and Reading, New York, Springer-Verlage.
- Forget, Jacques, (1981). PRIMES: Programme de recherche sur l'implan-
tation d'un modèle d'enseignement systématique, La technologie du
comportement, 5, pp. 73-98.
- Gélinas, Arthur, (1981). Analyse critique de l'évolution de l'édu-
cation spécial, Ottawa, collection Marée montante, p. 40.
- Giasson-Lachance, Jocelyne, (1981). Lecture/activités de vocabulaire
visuel en première année, P.P.M.F./ Laval, Editions Ville-Marie
Inc., p. 14.

- Goodman, Kenneth, S. (1965). "A linguistic study of cries and miscues in reading", Elementary English, no 42, pp. 639-643.
- Goupil, Georgette, ;Boutin, Gérard, (1983). L'intégration scolaire des enfants en difficulté, Québec, Les éditions Nouvelle optique, pp. 57-92.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (1979). Programme d'Études Primaire Français, p. 22.
- Hammill, D.D., (1979). "Assessing and training perceptual motor skills" in D.D. Hammill; N.R. Bartel (Ed.). Teaching children with learning and behavior problems, Boston, Mass.: Allyn and Bacon, pp. 341-372.
- Hottlet, Christian (1981). "MELI ou la lecture reconsidérée", Apprentissage et socialisation, vol. 4 no 1, pp. 26-40.
- Kauffman, M.J., (1975). "Mainstreaming: toward and explication of the construct", Focus on exceptional children, 7-3, p.10.
- Keller, F.S. (1968). "Good-bye, teacher...", Journal of applied behavior analysis, 1, pp. 79-89.
- Lahey, B.B., (1976). "Behavior modification with learning disabilities and related problems" in M. Hersen; R.M. Esiler; R.M. Miller (Ed.). Progress in behavior modification, New York, N.Y.: Academic press, pp. 173-20.5
- Langevin, Claude (1982). "Lire ou apprendre à lire", Québec Français, no 45, pp. 82-88.
- Mainguy, Elisabeth,(1980). "En venir à lire... pour le plaisir, selon Staats", Apprentissage et socialisation, vol. 3 no 1, pp. 35-90.
- Ministère de l'Éducation (1976). L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Rapport COPEX, Québec: Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, Québec: éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1980). Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action projet-pilote, Québec: Direction générale du développement pédagogique.

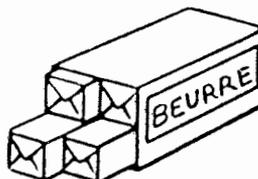
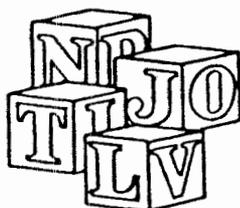
- Montambeault, Archambault, R.; Ouellet, J., (1980). Programme de lecture individualisée utilisant le renforcement et l'exercice, LIRE, guide méthodologique, Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal.
- Préfontaine, R. et G., (1968). Vocabulaire des enfants de 5 à 8 ans au Canada français, Montréal, Librairie Beauchemin Ltée.
- Reinert, H.R. (1980). Children in conflict, St-Louis, Miss., C.V. Mosby.
- Robichaud, Omer, (1978). "Les dimensions de l'intégration leurs implications dans le système scolaire", Spécial Education in Canada, 52, no 4, pp. 24-31.
- Rosenthal, R.A.; Jacobson L. (1971). Pygmalion à l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Tournoi, Casterman.
- Singer, Harry; Samuels, S; Jay and Spiroff, Jean, (1973-1974). "The effect of pictures and contextual conditions on learning responses to printed words", Reading research quarterly, vol. IX, no 4, pp. 555-567.
- Staats, A.W.; Butterfield, W.H., (1965). "Treatment of monreading in a culturally deprived juvenile delinquent: an application of reinforcement principals", Child Development, no 4, pp. 355-374.
- Stanovich, K.E. (1980). "Toward and interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency", Reading research quarterly, vol. 16, no 1, pp. 32-71.
- Ters, F.; Mayer et D. Reichenback, (1977). L'échelle Dubois-Buyce, Paris, OCDL.
- Tremblay, Y.; Roy, S. (1982). (Collection) "et si on lisait", guide pédagogique, Boucherville (Québec), Les éditions françaises.
- Van Grunderbeeck, Nicole (1981). "Approche multidimensionnelle de l'apprentissage de la langue écrite dans une classe de première année régulière intégrant quelques élèves en difficulté d'apprentissage", "Apprentissage et socialisation", vol. 4, no 3, 1981, pp. 169-178.

unité: 9

fiche: 25

date: _____

177	Elle	<input type="text"/>								
178	viande	<input type="text"/>								
179	des	<input type="text"/>								
180	légumes	<input type="text"/>								
181	pomme	<input type="text"/>								
182	les	<input type="text"/>								
183	écoliers	<input type="text"/>								
184	chantent	<input type="text"/>								
185	Simone	<input type="text"/>								
186	cache	<input type="text"/>								
187	ourson	<input type="text"/>								
188	Marc	<input type="text"/>								



unité: 9

fiche: 26

date: _____

189 court

--	--	--

--	--	--

--	--	--

190 après

--	--	--

--	--	--

--	--	--

191 renard

--	--	--

--	--	--

--	--	--

192 aime

--	--	--

--	--	--

--	--	--

193 conduire

--	--	--

--	--	--

--	--	--

194 Caroline

--	--	--

--	--	--

--	--	--

195 fait

--	--	--

--	--	--

--	--	--

196 grand

--	--	--

--	--	--

--	--	--

197 château

--	--	--

--	--	--

--	--	--

198 sable

--	--	--

--	--	--

--	--	--

199 près

--	--	--

--	--	--

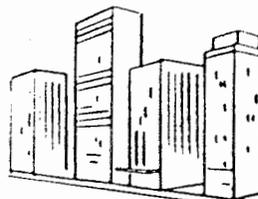
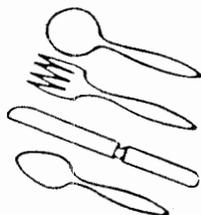
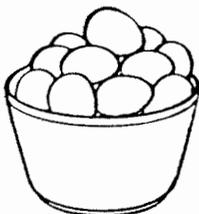
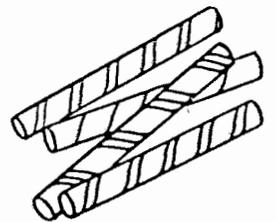
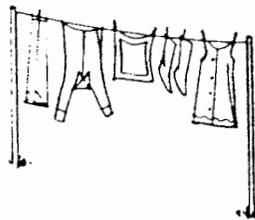
--	--	--

200 lac

--	--	--

--	--	--

--	--	--



unité 9 fiche 27

1. Elle mange de la viande, des légumes et une pomme.

Q. Que mange-t-elle ?

2. Les écoliers chantent dans l'autobus.

Q. Où sont les écoliers ?

3. Simone se cache de l'ourson.

Q. Simone a peur de qui ?

4. Marc court après un renard.

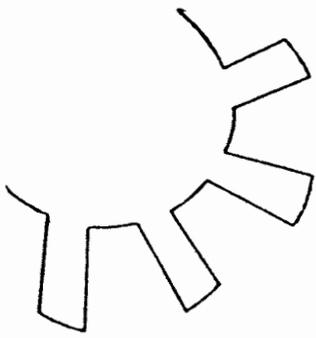
Q. Que fait Marc ?

5. Elle aime conduire l'auto de papa.

Q. À qui appartient l'auto ?

6. Caroline fait un grand château de sable près du lac.

LA FETE DE FANY



Marie fête son ami Fany.
Toute la famille est là.
Fido aussi est à la fête.
Fany est content.
Papa lui donne une fusée.
Maman, une locomotive qui fume.
Marie, une carafe décorative.
Marie offre un café à tout le
monde.
Tout le monde rentre à la maison.

1. Marie fête qui?
2. Qui vient à la fête?
3. Que donne papa à Fany?
4. Que donne maman à Fany?
5. Que donne Marie à Fany?

unité: 9

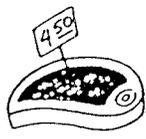
fiche: 25

date: _____

177	Elle	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
178	viande	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
179	des	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
180	légumes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
181	pomme	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
182	les	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
183	écoliers	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
184	chantent	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
185	Simone	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
186	cache	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
187	ourson	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
188	Marc	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Elle

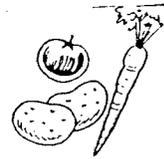


viande



pomme

des = de

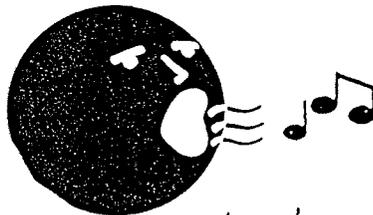


légumes

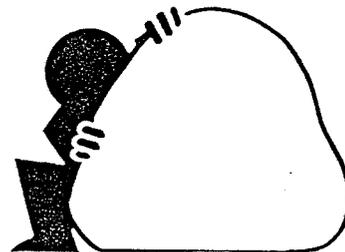
les = le



écoliers



chantent



cache



ourson

unité: 9

fiche: 26

date: _____

189 court

--	--	--

--	--	--

--	--	--

190 après

--	--	--

--	--	--

--	--	--

191 renard

--	--	--

--	--	--

--	--	--

192 aime

--	--	--

--	--	--

--	--	--

193 conduire

--	--	--

--	--	--

--	--	--

194 Caroline

--	--	--

--	--	--

--	--	--

195 fait

--	--	--

--	--	--

--	--	--

196 grand

--	--	--

--	--	--

--	--	--

197 château

--	--	--

--	--	--

--	--	--

198 sable

--	--	--

--	--	--

--	--	--

199 près

--	--	--

--	--	--

--	--	--

200 lac

--	--	--

--	--	--

--	--	--



court



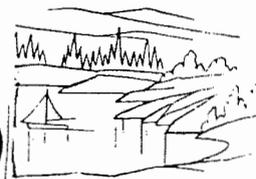
renard



aime



conduire



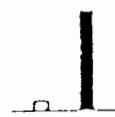
lac



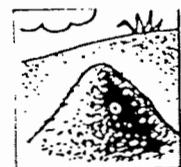
château



fait



grand



sable