

**FACTEURS CLÉS  
DE RÉUSSITE EN  
LITTÉRATIE PARMIS  
LES POPULATIONS  
D'ÂGE SCOLAIRE**

UNE RECENSION DE LA  
DOCUMENTATION



Statistics  
Canada

Statistique  
Canada



**cmeC**

Conseil des  
ministres  
de l'Éducation  
(Canada)

Council of  
Ministers  
of Education,  
Canada

**LE CONSEIL DES STATISTIQUES CANADIENNES DE L'ÉDUCATION (CSCE), UN PARTENARIAT ENTRE LE CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) [CMEC] ET STATISTIQUE CANADA, OFFRE À LA POPULATION CANADIENNE AINSI QU'AUX GOUVERNEMENTS PROVINCIAUX ET TERRITORIAUX DES RENSEIGNEMENTS PRÉCIEUX ET UNE PERSPECTIVE UTILE SUR L'ÉDUCATION AU CANADA**

**LE CMEC EST UN ORGANISME INTERGOUVERNEMENTAL COMPRENANT LES MINISTRES PROVINCIAUX ET TERRITORIAUX RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION. IL FOURNIT AUX MINISTRES UN MÉCANISME LEUR PERMETTANT DE SE CONSULTER ET D'AGIR DANS LE CADRE DE DOSSIERS D'INTÉRÊT COMMUN.**

**STATISTIQUE CANADA EST L'AGENCE STATISTIQUE CANADIENNE.**

Les points de vue exprimés dans ce rapport sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), de Statistique Canada, ou du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.

RAPPORT PRÉPARÉ PAR **SOCIETY FOR THE ADVANCEMENT OF EXCELLENCE IN EDUCATION**  
SOU MIS PAR JULIA O'SULLIVAN, PATRICIA CANNING, LINDA SIEGEL AND MARIA ELENA OLIVERI

ÉGALEMENT DISPONIBLE EN ANGLAIS SOUS TITRE  
***KEY FACTORS TO SUPPORT LITERACY SUCCESS IN  
SCHOOL-AGED POPULATIONS***

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)  
95, AVENUE ST CLAIR OUEST, BUREAU 1106  
TORONTO (ONTARIO) M4V 1N6  
CANADA INFORMATION@CMEC.CA

© 2009 Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation

ISBN 978-0-88987-192-2

# TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	5
MÉTHODOLOGIE.....	5
APERÇU DE LA SITUATION AU CANADA .....	5
DÉVELOPPEMENT ET ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE .....	6
1.MÉTHODOLOGIE GLOBALE D’ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.....	6
2.ATTENTES QUANT AUX COMPÉTENCES, PROGRAMME D’ÉTUDES, ÉVALUATION ET NORMES .....	9
3.RESOURCES AND PROFESSIONAL CAPACITY TO ENSURE EFFECTIVE DELIVERY.....	9
4.INTERVENTION EFFICACE POUR LES ENFANTS EN DIFFICULTÉ .....	10
CONCLUSION .....	12
<b>INTRODUCTION</b> .....	14
MÉTHODOLOGIE.....	14
APERÇU DU RAPPORT.....	14
APERÇU DE LA SITUATION AU CANADA.....	15
<b>PARTIE A – ÉTUDES SUR L’ENSEIGNEMENT ET L’ACQUISITION DE LA LECTURE POUR TOUS LES ÉLÈVES</b> .....	17
1.MÉTHODOLOGIE GLOBALE D’ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.....	18
2.ATTENTES QUANT AUX COMPÉTENCES, PROGRAMME D’ÉTUDES, ÉVALUATION ET NORMES ....	24
3.RESSOURCES ET CAPACITÉS PROFESSIONNELLES POUR UN ENSEIGNEMENT EFFICACE .....	26
4.INTERVENTION EFFICACE POUR LES ENFANTS EN DIFFICULTÉ .....	31
LACUNES DE LA RECHERCHE.....	33
RÉPERCUSSIONS SUR LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES .....	34
<b>PARTIE B. ÉTUDES SUR L’ACQUISITION ET L’ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES AUTOCHTONES</b> .....	37
LANGUE PARLÉE À LA MAISON ET LANGUE D’ENSEIGNEMENT .....	37
LES ÉLÈVES AUTOCHTONES APPRENNENT À BIEN LIRE DANS PLUSIEURS LANGUES.....	38
TEMPS NÉCESSAIRE À LA MAÎTRISE DE LA LECTURE .....	39
CONSIDÉRATIONS SPÉCIALES.....	40
LACUNES DE LA RECHERCHE.....	41
<b>PARTIE C. ÉLÈVES EN SITUATION LINGUISTIQUE MINORITAIRE</b> .....	43
RÉPERCUSSIONS SUR LES PRATIQUES POUR LES ÉLÈVES D’ALS .....	43
RÉPERCUSSIONS SUR LES PRATIQUES POUR LES ÉLÈVES DE FLS .....	43
LACUNES DE LA RECHERCHE.....	44
RÉPERCUSSIONS SUR LES POLITIQUES ET LA PRATIQUE POUR LES ÉLÈVES EN SITUATION LINGUISTIQUE MINORITAIRE .....	44
LACUNES DE LA RECHERCHE.....	47
<b>PARTIE D. PARENTS ET COLLECTIVITÉ</b> .....	48

PARTICIPATION DES PARENTS .....	48
PARTICIPATION DE LA COLLECTIVITÉ .....	49
PROGRAMMES COMMUNAUTAIRES D'APPUI À LA LECTURE .....	50
LACUNES DE LA RECHERCHE.....	51
RÉPERCUSSIONS SUR LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES .....	51
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>51</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>53</b>

## SOMMAIRE

La présente recension de la documentation, effectuée à la demande du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), vise à résumer les preuves des recherches sur les indicateurs clés et sur les pratiques fructueuses de littératie chez les enfants d'âge scolaire. Elle s'intéresse exclusivement à la lecture, ou la capacité de dégager le sens d'un écrit, car celle-ci est à la base de la littératie et de la réussite scolaire soutenue de tous les enfants (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007).

### MÉTHODOLOGIE

Les analystes ont examiné des études très diverses, s'intéressant surtout aux conclusions les plus récentes de documents produits au Canada et ailleurs, résumant les répercussions des programmes de lecture et déterminant les méthodes les plus favorables à la lecture. La pertinence des résultats a été mesurée à la lumière des commentaires de diverses organisations qui offrent ou appuient les programmes de lecture.

Ce rapport est divisé en quatre parties :

- A. Études sur l'apprentissage et l'acquisition de la lecture chez les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année ainsi que chez les élèves qui ont des difficultés de lecture.
- B. Études sur l'apprentissage et l'acquisition de la lecture chez les élèves autochtones.
- C. Études sur les élèves dont la langue maternelle n'est aucune des deux langues officielles du Canada.
- D. Études sur le rôle de la participation de la famille et de la collectivité dans l'apprentissage de la lecture.

Dans chaque section du rapport, les auteures ont signalé les lacunes de la recherche et leurs répercussions sur les politiques et la pratique.

### APERÇU DE LA SITUATION AU CANADA

Actuellement, le Canada compte environ 5 millions de jeunes d'âge scolaire, dont plus de 90 p. 100 fréquentent les écoles provinciales et territoriales. Il n'existe pas de données sur le nombre d'élèves autochtones inscrits dans les écoles gérées par les bandes ou par le gouvernement fédéral (O'Sullivan et Goosney, 2007).

Environ le quart des jeunes du Canada n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires. Seulement 52 p. 100 des élèves âgés de plus de 16 ans ont un niveau de lecture égal ou supérieur au niveau jugé essentiel pour vivre et travailler dans une société moderne (Groupe de travail national sur l'éducation, 2002). Cette situation compromet le potentiel économique du Canada et nuit à sa capacité de se doter de la main-d'œuvre alphabétisée et instruite nécessaire pour rivaliser avec d'autres pays où les niveaux d'obtention de diplômes sont plus élevés.

La lecture est le meilleur facteur scolaire de réussite du secondaire. Et bien que de nombreux élèves affichent un niveau acceptable de rendement en lecture, le Canada est confronté au défi de hausser la barre et de combler l'écart pour tous les élèves. *Quand les leaders du secteur de l'éducation, à tous les échelons, affirment que la lecture est leur priorité numéro 1 et que chaque élève se doit réussir en lecture, la voie est tracée pour instaurer un enseignement de la lecture d'excellente qualité.*

## **DÉVELOPPEMENT ET ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE**

Nous nous attendons à ce que tous les élèves au Canada apprennent à lire suffisamment bien pour qu'ils soient en mesure de réussir tout au long de leurs études. La composante de base de solides aptitudes en lecture et les objectifs d'enseignement pour tous les élèves doit englober la fluidité de lecture (capacité de décoder les mots avec exactitude et rapidité), la compréhension (capacité de comprendre un texte, d'y réfléchir et d'en apprendre quelque chose) et la motivation (intérêt pour la lecture et désir de lire). Si l'enseignement de la lecture est excellent, tous les élèves – peu importe le sexe, la langue, la culture ou le statut socioéconomique – peuvent apprendre à bien lire

## **EXCELLENTS PROGRAMMES SCOLAIRES DE LECTURE**

Aucun modèle ne saurait garantir à lui seul l'excellence des programmes scolaires de lecture. Mais 35 années de recherches menées à l'échelle internationale ont permis de repérer les connaissances, les compétences et les outils requis par les élèves pour devenir des lecteurs accomplis et comment concevoir des programmes de lecture efficaces en salle de classe, tant pour le personnel enseignant que pour les élèves.. De tels programmes comprennent les quatre composantes fondamentales et interactives que voici :

- une méthodologie globale d'enseignement de la lecture;
- des normes assorties de données bien définies pour évaluer les progrès et orienter l'enseignement;
- les ressources et la capacité professionnelle nécessaires à un enseignement efficace; et
- une intervention efficace pour les enfants qui ont des troubles d'apprentissage (Snow et coll., 1998).

### **1. Méthodologie globale d'enseignement de la lecture**

Les éléments essentiels d'une approche globale d'enseignement qui sont décrits ci-dessous sont les suivants : temps suffisant consacré chaque jour à la lecture et au développement de stratégies qui favorisent le langage oral, la fluidité, la compréhension et la motivation (Groupe d'experts sur la littératie précoce, 2003).

***Enseigner le langage oral*** – Le développement du langage et celui de la lecture sont inséparables (Pathways to Reading, National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], Early Child Care Research Network, 2005). Au primaire, il est important que l'enseignement fasse une place privilégiée au langage oral (O'Sullivan et

Goosney, 2007). Tout au long de la scolarité, le développement du langage oral est un essentiel pour permettre aux élèves d'apprendre à lire, de comprendre et d'étudier des textes dans les différentes matières du programme d'études.

**Enseigner la fluidité en lecture** – La fluidité fait référence à la rapidité et à l'automatisation du décodage des mots par les élèves. Elle facilite la reconnaissance des mots et affecte la capacité de compréhension chez tout lecteur ou lectrice. La fluidité en lecture exige une connaissance de la correspondance entre les sons et la façon de les écrire, en d'autres mots, une conscience phonologique. On considère que le traitement phonologique, qui met à contribution la conscience et le décodage phonologiques, est le processus cognitif sous-jacent le plus important dans l'acquisition des compétences de lecture (Siegel, 1993; Stanovich, 1988; Stanovich et Siegel, 1994) et sa faiblesse est un élément fondamental des difficultés de lecture (Siegel, 1993). Un enseignement précoce de la lecture, qui intègre un enseignement explicite des sons et des symboles et des stratégies d'attaque des mots, réduit le nombre d'enfants qui éprouvent des difficultés en lecture. Les élèves qui manquent de fluidité doivent appliquer leur énergie cognitive à des tâches élémentaires de décodage plutôt qu'à la compréhension (Rasinski, Wilfong, Friedauer et Helm, 2005).

**Enseigner pour comprendre** – Si les élèves parviennent à reconnaître les mots sans pour autant les comprendre, ils ne lisent pas vraiment. Pour comprendre, tout lecteur doit faire appel à ses connaissances antérieures et aux indices textuels.. À partir de la 4e année notamment, les élèves doivent, pour comprendre, être en mesure de résumer des textes et d'en conclure le sens.

**Enseigner pour motiver** – Par la pratique, à l'aide de ressources adaptées à leur culture, les enfants consolident leur aptitude à la lecture, commencent à se percevoir comme de bons lecteurs ou lectrices et sont plus motivés par la lecture (Groupe d'experts sur la littératie précoce, 2003). À mesure que les élèves progressent d'une année à l'autre, il est bon de leur enseigner les notions de manière interdisciplinaire pour stimuler leur intérêt pour la lecture et leur plaisir de découvrir de ce qu'ils lisent et, du même coup, leur désir de lire. Un tel enseignement encourage une pédagogie de la réussite, car les élèves concentrent leur attention sur la compréhension du cadre conceptuel et le vocabulaire des différentes matières (Guthrie et Alao, 1997).

### **Considérations spéciales – Élèves de la maternelle à la 3e année**

Il n'existe actuellement aucune preuve de lien direct entre l'âge auquel commence l'apprentissage de la lecture et le rendement ultérieur en lecture (O'Sullivan et Goosney, 2007).

**Précolaire et prématernelle** – Les programmes de prématernelle ne sont pas offerts partout au Canada. Il existe des preuves que ces programmes sont tout particulièrement bénéfiques pour les enfants à risque, mais des programmes d'éducation de la petite enfance de qualité offrent plus d'avantages à plus d'enfants, et ce, à un coût moindre pour les gouvernements que les programmes de prématernelle (Morrissey et Warner, 2007).

**Maternelle et intervention précoce** – Quatre vingtdix pour cent des enfants canadiens

admissibles fréquentent la maternelle, offerte dans chaque province et territoire sans être toutefois obligatoire. La maternelle constitue la première possibilité d'intervention précoce en milieu scolaire pour les enfants susceptibles d'avoir des difficultés en lecture. Avec une intervention pertinente à la maternelle, les enfants peuvent être prêts à lire quand ils entrent en 1<sup>re</sup> année.

De la maternelle à la 3<sup>e</sup> année, tous les enfants devraient apprendre à lire en classe. Les enfants qui ont besoin d'un complément d'enseignement peuvent apprendre en petits groupes, en plus de l'enseignement ordinaire en classe.

**Taille des classes et temps consacré à l'enseignement** – Le fait de disposer de classes peu nombreuses ne garantit pas l'efficacité des pratiques pédagogiques, à moins qu'il ne s'accompagne d'un perfectionnement professionnel du personnel enseignant et d'une planification propre à appuyer les changements souhaités dans le programme d'études, l'enseignement et l'évaluation (Snow et coll., 1998). Un supplément de temps ne garantit pas davantage l'efficacité des pratiques d'enseignement (Snow et coll., 1998). Si ce qui compte, c'est la lecture, on doit régler les questions organisationnelles telles que l'établissement de l'emploi du temps de manière à donner la priorité à la lecture.

## **CONSIDÉRATIONS SPÉCIALES – ÉLÈVES DE L'ÉCOLE INTERMÉDIAIRE ET DE L'ÉCOLE SECONDAIRE**

**Nécessité d'un enseignement explicite de la lecture à l'école intermédiaire et à l'école secondaire** – Beaucoup d'élèves arrivent au secondaire avec des difficultés de compréhension, un développement inadéquat du vocabulaire, des connaissances de base insuffisantes, un faible niveau de fluidité de lecture ainsi qu'une motivation insuffisante ou nulle pour la lecture. Ces élèves ont besoin d'acquérir des niveaux suffisants de compétence en lecture pour retirer quelque chose des manuels qui leur présentent le langage conceptuel et technique de chaque matière au programme. Les élèves qui décrochent dès que leur âge le leur permet risquent fort d'être de piètres lecteurs (Maughan, Hagell, Rutter et Yule, 1994; Knighton et Bussiere, 2006).

**Enseignement efficace de la lecture au secondaire** – La recherche sur l'enseignement de la lecture au secondaire (Slavin, Cheung, Groff et Lake, 2008) montre qu'il y a pénurie de programmes efficaces. Un déploiement de stratégies plus efficaces a été recommandé dans un rapport soumis en 2005 par le groupe consultatif sur la littératie chez les adolescentes et adolescents du Center for Best Practices ((centre des pratiques exemplaires) de la National Governors Association (association nationale des gouverneurs et gouverneurs) chargé de la littératie chez les adolescentes et adolescents ,notamment :

- des interventions fondées sur les recherches
- des stratégies ciblées pour développer les compétences en littératie et suivre les progrès des élèves,
- des stratégies de classe pour améliorer la lecture chez les élèves,
- le perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant de matières particulières, et notamment en enseignement de la lecture fondé sur les recherches,

- des stratégies de compréhension pour tout le programme d'études
- une composante d'évaluation.

## **2. Attentes quant aux compétences, programme d'études, évaluation et normes**

Tous les niveaux du système d'éducation et tous les programmes de formation en enseignement doivent s'articuler autour de compétences clairement énoncées qui précisent ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire en tant que lecteurs. Le personnel enseignant et les parents doivent pouvoir mesurer le rendement d'un enfant, d'une école ou d'un système si les attentes quant aux compétences sont clairement établies, bien diffusées, alignées sur le programme d'études et l'évaluation, et étayées par des normes.

Pour l'enseignant ou l'enseignante, les évaluations sommatives ne suffisent pas à orienter son enseignement de manière continue. Les évaluations formatives et sommatives doivent être coordonnées pour produire des indicateurs significatifs en vue de l'amélioration du rendement des élèves. Il a été démontré qu'une évaluation formative constante – avec observation fréquente et régulière par le personnel enseignant, discussion en classe et lecture avec les élèves pour mesurer leur progrès – orientait l'enseignement en classe (Black et Wiliam, 1998).

## **3. Resources and professional capacity to ensure effective delivery**

Les ressources en lecture comprennent la documentation, l'enseignant ou l'enseignante bibliothécaire et l'accès à Internet sont. Bien qu'essentielle, la documentation appropriée (par ex. livres, ressources rattachées au programme d'études, outils d'évaluation.) dans la langue d'enseignement n'est pas disponible partout pour toutes les langues (telles certaines langues autochtones) et est difficile à trouver dans certaines instances (notamment pour la minorité linguistique francophone et les collectivités éloignées). L'utilité d'une enseignante ou d'un enseignant bibliothécaire pour les élèves de tous les horizons socioéconomiques et de tous les niveaux scolaires est bien documentée. En 2003 2004, plus de 99 p. 100 des écoles provinciales et territoriales étaient équipées d'ordinateurs et plus de 97 p. 100 étaient reliées à Internet, mais la vitesse de la connexion variait grandement d'un bout à l'autre du pays. L'équité d'accès à Internet peut fournir des possibilités de littératie aux enfants du monde entier (Association internationale pour la lecture, 2002) et apporter un précieux soutien au personnel enseignant des collectivités éloignées et isolées.

### **Capacité professionnelle : Formation initiale et continue du personnel enseignant**

En dépit des preuves abondantes qui témoignent de son importance capitale, le savoir-faire du personnel enseignant reste la composante la plus sous-évaluée, la moins reconnue et la plus mal appréciée dans le rendement en lecture (O'Sullivan et Goosney, 2007). Bien que toutes les instances exigent de leurs enseignantes et enseignants un grade en éducation, aucune ne précise les compétences et la formation théoriques requises pour l'enseignement de la lecture. On ne peut s'attendre du personnel enseignant qu'il hausse la barre et comble les écarts en lecture s'il

ne dispose pas en permanence du soutien et des ressources appropriés.

**Formation initiale du personnel enseignant** – Au Canada, les programmes de formation du personnel enseignant du primaire sont loin d’offrir les 280 heures d’instruction en enseignement de la lecture recommandées par l’Association internationale pour la lecture (1998). De nombreux nouveaux enseignants et enseignantes du primaire se sentent insuffisamment préparés à bien enseigner la lecture, surtout aux enfants en difficulté (O’Sullivan et Goosney, 2007).

De nombreux enseignants et enseignantes du secondaire se voient avant tout comme des spécialistes de leur matière. Même ceux qui enseignent l’anglais ne sont pas prêts à enseigner la lecture, mais plutôt la littérature anglaise, la poésie anglaise et divers autres sujets relevant de leur matière. Or le personnel chargé des autres matières considère que l’enseignement de la lecture relève de la responsabilité des professeures et professeurs d’anglais ou encore des programmes d’éducation spécialisée. L’enseignement de la lecture doit relever de la responsabilité professionnelle de tous les enseignants et enseignantes du secondaire, qui devraient tous recevoir une formation professionnelle initiale et continue à l’enseignement de la lecture.

**Formation continue des enseignantes et enseignants** – Un perfectionnement professionnel continu et pertinent en lecture servent trois objectifs importants.

1. Les enseignantes et enseignants incluent davantage les données sur le rendement des élèves à leur planification quand on leur indique comment intégrer ces données à leur enseignement (Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips et Bentz, 1994)..
2. Le perfectionnement professionnel facilite le transfert et l’application des pratiques éprouvées fondées sur la recherche aux méthodes pédagogiques déployées en salle de classe.
3. Le perfectionnement professionnel peut aider le personnel enseignant à apprendre des stratégies pour se servir de diverses composantes pédagogiques, comme le tutorat par les pairs et la création de milieux d’apprentissage attrayants qui favorisent la motivation les élèves (Fuchs et coll., 1994).

#### **4. Intervention efficace pour les enfants en difficulté**

##### **Élèves ayant des troubles d’apprentissage**

Les recherches effectuées auprès des élèves ayant des troubles d’apprentissage soulignent l’importance d’identifier rapidement ces troubles, car si ces enfants accumulent du retard à la maternelle et en 1<sup>re</sup> année, ils accuseront par la suite un retard toujours grandissant s’ils ne bénéficient pas d’une intervention (Lyon, 1995, cité dans Lipka et Siegel, 2007).

Il est tout particulièrement important d’enseigner aux élèves ayant des difficultés de lecture, de

façon directe et explicite, les compétences de lecture suivantes : le traitement phonologique (y compris la conscience phonémique et la méthode phonétique) et la compréhension en lecture. Les élèves doivent avoir l'occasion de les mettre en pratique dans le cadre d'activités de littératie soutenues et de longue durée. Les enseignantes et enseignants peuvent aider les lectrices et lecteurs en difficulté en utilisant des ressources comme la technologie (MacArthur, Ferretti, Okolo et Cavalier, 2001) et des livres à différents niveaux de lecture (O'Connor, Bell, Harty, Larkin, Sackor et Zigmond, 2002).

L'un des modèles qui donnent des résultats positifs avec les élèves en difficulté est le modèle de « réaction à l'enseignement », axé sur le dépistage, l'intervention éducative et le suivi constant des élèves.

### **Élèves autochtones**

Les rares données communiquées sur le rendement en lecture des élèves autochtones montrent un écart important et persistant entre les élèves autochtones et les élèves non autochtones dans les évaluations nationales et internationales (Crocker, 2002). Tout comme les autres élèves, les élèves autochtones qui reçoivent un excellent enseignement apprennent à bien lire si l'enseignement reçu respecte l'interdépendance entre la langue, la culture et l'identité. La langue parlée à la maison, la langue parlée à l'école et la façon dont elles concordent ont d'importantes répercussions sur le rendement en lecture, répercussions qui doivent être mises à profit pour éclairer les décisions quant à la langue d'enseignement. Au Canada et ailleurs, divers modèles appuient le rendement en lecture dans plus d'une langue chez les élèves autochtones.

### **Élèves dont la première langue n'est ni le français ni l'anglais**

Du fait du nombre important d'immigrants venus s'installer au Canada ces dernières décennies, les élèves inscrits dans les écoles canadiennes viennent de cultures diverses, dont ils parlent la ou les langues. D'autres élèves appartiennent à des milieux linguistiques minoritaires. Les besoins des élèves en situation linguistique minoritaire, pour qui le français (français langue seconde ou FSL) ou l'anglais (English as a second language ou ESL) est une langue seconde, présentent des défis particuliers, et ce, tant pour l'enseignement que pour l'évaluation. La recherche sur l'apprentissage de la langue chez les élèves dont l'anglais est la langue seconde indique que, même si leur rendement en traitement phonologique, en lecture des mots et en orthographe est équivalent à celui de leurs pairs anglophones, leurs compétences syntaxiques sont plus faibles (Lesaux et coll., 2007).

Pour l'enseignement du FLS et de l'ESL, il est important d'appuyer la langue maternelle des élèves tandis qu'ils apprennent cette langue seconde.

### **Parents et collectivité**

Bien que l'influence du statut socioéconomique sur le rendement en lecture diminue à mesure qu'augmente l'efficacité de l'enseignement en classe (D'Angiulli et Siegel, 2004), les élèves de

milieux socioéconomiques défavorisés ont tendance à obtenir de moins bons résultats en lecture et à décrocher davantage que les élèves plus favorisés (Arnold et Doctoroff, 2003; McLoyd, 1998; Yeung, Linver et Brooks Gunn, 2002).

### ***Participation des parents***

Bien que les résultats de la recherche dans ce domaine soient partagés, la participation et les attentes des parents sont jugées essentielles pour les élèves de milieux socioéconomiques plus défavorisés. Il existe suffisamment de preuves pour conclure que la participation des parents à la scolarisation de leurs enfants et leurs aspirations quant à la réussite scolaire de leurs enfants sont des facteurs importants d'amélioration des compétences en lecture, surtout chez les enfants venant de milieux défavorisés (O'Sullivan et Howe, 1999).

### ***Collectivité***

Il existe relativement peu de recherches empiriques pour appuyer les conclusions de causalité selon lesquelles quant les caractéristiques de la collectivité favorisent ou freinent la réussite scolaire. Emory, Caughy Harris et Franzine (2008) ont signalé que dans les quartiers à faible revenu, de fortes attentes en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves et une forte socialisation collective (comportements et attitudes reliés à l'enseignement scolaire) s'accompagnaient de meilleurs résultats dans les tests normalisés de lecture. Des recherches sont nécessaires pour savoir quelles sont les conditions propres à ces collectivités atypiques qui mènent à des processus sociaux favorables à la réussite des élèves.

### **Programmes communautaires d'appui à la lecture**

Les collectivités et les leaders qui attachent de la valeur à la lecture et à l'éducation sont plus susceptibles de mettre en place et de conserver des ressources et des programmes communautaires pertinents pour venir en aide aux familles. Cependant, bon nombre de ces programmes dépendent d'un financement à court terme et ne demeurent pas en place assez longtemps pour qu'il soit possible de prouver de façon concluante leurs effets sur le rendement en lecture.

Nous en savons toutefois assez pour encourager les membres de la collectivité à transmettre aux enfants et à leur famille un message positif sur la lecture. Les bibliothèques, qui sont le symbole visuel de l'importance de la lecture, sont inexistantes dans de nombreuses collectivités. Aucuns fonds fédéraux ne sont directement affectés aux bibliothèques publiques des Premières nations dans les réserves et le financement et les services de bibliothèque publique alloués par les gouvernements locaux et provinciaux aux Premières nations varient.

## **CONCLUSION**

Les lacunes que l'analyse a permis de cerner au niveau de la recherche témoignent de la nécessité d'un plan de recherche stratégique, ciblé et coordonné, qui tire parti des connaissances actuelles

et qui éclaire les politiques et la pratique de façon plus directe et plus précise dans le contexte du Canada. Les recommandations formulées dans ce rapport pourraient s'intégrer dans le mandat d'une approche unifiée et soutenue qui permette d'enseigner la lecture à un niveau de maîtrise tel que les élèves puissent bénéficier de toutes les matières enseignées, d'obtenir leur diplôme et de devenir des adultes productifs dans la société canadienne.

## INTRODUCTION

La présente recension de la littérature, effectuée à la demande du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), vise à résumer les résultats probants des recherches sur les indicateurs clés et sur les pratiques fructueuses de littératie chez les enfants d'âge scolaire. Elle s'intéresse exclusivement à la lecture, ou la capacité de dégager le sens d'un imprimé, car celle-ci est à la base de la littératie et de la réussite scolaire soutenue de tous les enfants (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007).

## MÉTHODOLOGIE

Les analystes ont examiné des études très diverses, s'intéressant surtout aux conclusions les plus récentes de documents produits au Canada et ailleurs, résumant les répercussions des programmes et repérant les approches qui s'avèrent les plus favorables à la promotion de la lecture. Ils ont tout particulièrement concentré leurs efforts sur les généralisations qui peuvent être faites à propos des pratiques porteuses à chaque niveau du système et pour l'ensemble des élèves. Leurs efforts visaient aussi à cerner les lacunes dans les connaissances et à repérer les pistes de recherche les plus prometteuses pour les combler. Pour évaluer la pertinence de leurs conclusions, ils ont demandé aux différentes organisations qui offrent et appuient des programmes de littératie de leur fournir leurs commentaires.

## APERÇU DU RAPPORT

Le rapport se divise en quatre parties :

1. premièrement, examen des études concernant il considère l'enseignement de la lecture et son acquisition chez les élèves de la maternelle à la 12e année ainsi que chez les élèves qui ont des difficultés de lecture.
2. Deuxièmement, examen des études concernant l'enseignement et l'acquisition de la lecture chez les élèves autochtones.
3. troisièmement, examen des études portant sur les élèves dont la langue maternelle n'est aucune des deux langues officielles du Canada.
4. quatrièmement, discussion sur le rôle de la participation de la famille et de la collectivité dans l'acquisition de la lecture.

Dans chacune de ces parties, les auteures ont cerné les lacunes de la recherche et présenté des recommandations en matière de politiques et de pratiques.

## APERÇU DE LA SITUATION AU CANADA

Le Canada est l'un des pays les plus divers au monde sur les plans ethniques et culturels. La majorité de ses 32,6 millions d'habitants vivent dans la partie méridionale du pays; 62 p. 100 vivent en Ontario ou au Québec et 80 p. 100 habitent les régions urbaines. La population autochtone (Premières nations, Inuits et Métis) ont récemment atteint la barre du million. Il s'agit d'une population très diverse, avec des traditions culturelles distinctes, et qui parle plus d'une soixantaine de langues (Statistique Canada, 2008).

Dans l'ensemble, la population canadienne vieillit et évolue. En 2006, 31 p. 100 de la population avait moins de 25 ans, soit une baisse importante par rapport aux 48 p. 100 relevés en 1971. La nouvelle génération autochtone augmente plus rapidement que celle de la population non autochtone.

Les deux-tiers de la croissance démographique enregistrée ces dernières décennies proviennent de l'immigration. La majorité des nouveaux arrivants et arrivantes s'installent à Toronto, Montréal et Vancouver. À Toronto et à Vancouver, environ le quart des enfants d'âge scolaire étaient immigrants en 2001, et plus de 50 p. 100 d'entre eux avaient pour langue maternelle une langue autre que le français ou l'anglais (Statistique Canada, 2008).

Parmi les quelque 5 millions de jeunes d'âge scolaire que le Canada compte Actuellement, plus de 90 p. 100 fréquentent une école provinciale ou territoriale. Il n'existe aucune donnée sur le nombre d'élèves autochtones inscrits dans les écoles gérées par les bandes ou celles gérées par le gouvernement fédéral (O'Sullivan et Goosney, 2007) .

En 2006, les inscriptions scolaires ont baissé dans toutes les provinces, sauf en Alberta, où elles étaient légèrement en hausse (1 p. 100) par rapport à 1999 2000. Cette baisse variait d'une instance à l'autre, allant de 0,6 p. 100 en Ontario à 18,4 p. 100 à Terre Neuve-et-Labrador (Statistique Canada, 2008). À la fin de l'année scolaire 2005 2006, environ 75 p. 100 des jeunes ont obtenu leur diplôme d'études secondaires d'une école publique. Le pourcentage des élèves autochtones canadiens qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires a augmenté de 2001 à 2006, pour atteindre 75 p. 100 chez les Métisses et Métis, 49 p. 100 chez les Inuites et Inuits, 70 p. 100 chez les Premières nations vivant en dehors des réserves et 50 p. 100 chez les Premières nations vivant dans les réserves (Statistique Canada, 2008).

Le fait qu'au moins le quart des jeunes au Canada n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires constitue un grand défi pour le pays, à présent que la population active capable de veiller aux besoins de la population vieillissante diminue, que la plupart des nouveaux emplois exigent une main-d'œuvre instruite et ayant un solide niveau d'éducation et que le Canada rivalise avec des pays ayant une plus forte proportion d'élèves diplômés du secondaire, parmi lesquels un grand nombre et où maîtrisent plus d'une langue.

La lecture est le meilleur prédicteur scolaire de la réussite au diplôme d'études secondaires (Snow, Burns et Griffin, 1997) et l'assurance que les élèves apprennent à lire avec fluidité est l'aspect le

plus important et le plus fondamental de l'enseignement dans un cadre formel de scolarisation (O'Sullivan, 2009; O'Sullivan et Goosney, 2007). Les enfants qui ne savent pas bien lire à la fin de la 3e année risquent de décrocher ou d'échouer en fin d'études, ce qui tend à mener au chômage chronique, ou à des emplois à faibles revenus à l'âge adulte, ainsi qu'à des difficultés connexes.

Les résultats de l'étude internationale comparative de rendement du Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) pour 2006 demeuraient stables pour le Canada par rapport à ceux enregistrés en 2000 et 2003. Hong Kong et la Corée ont affiché quant à eux une amélioration et ont surclassé le Canada. Encore une fois, la Finlande s'est classée en première place à l'échelle mondiale pour son rendement en lecture (Bussiere, Knighton et Pennock, 2007). Au Canada, on a observé des différences entre les régions, l'Alberta obtenant les résultats les plus élevés en lecture et les provinces de l'Atlantique, les plus faibles. Ces différences se sont retrouvées dans le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE), qui porte sur un échantillon d'élèves de 13 et 16 ans représentatif de chaque province ou territoire nordique (mais pas d'élèves des écoles gérées par les bandes). À ce jour, ni le PISA ni le PPCE ont inclus la participation d'échantillons des territoires ou d'élèves des Premières Nations fréquentant des écoles situées dans des réserves ou des écoles fédérales.

Les résultats d'études pancanadiennes et internationales révèlent des écarts importants et persistants entre les francophones et les anglophones, en fonction du sexe, du statut socioéconomique et du statut autochtone. (Crocker, 2002). Ces écarts ne sont pas le propre du Canada. De plus, le capital social – c'est à dire les capacités à long terme des localités et des conseils et commissions scolaires qui influent sur les résultats scolaires mais qui échappent au contrôle explicite des écoles (par ex. institutions sociales et économiques, caractéristiques des familles) – sont généralement inférieures dans les collectivités éloignées, ce qui suscitent de plus grandes lacunes en lecture chez les enfants de ces collectivités par rapport à ceux des régions urbaines (Demmert, Grissmer et Towner, 2006).

Seulement 52 p. 100 des élèves âgés de plus de 16 ans ont un niveau de lecture égal ou supérieur au niveau jugé essentiel pour vivre et travailler dans une société moderne (Groupe de travail national sur l'éducation, 2002). On pourrait croire que les gens plus âgés obtiendraient des résultats inférieurs à ceux des jeunes dans la vingtaine, mais dans toutes les instances, un tiers des jeunes de 16 à 25 ans ont un niveau de lecture inférieur à celui jugé essentiel (Bashan, 2001).

Bien qu'il existe différents niveaux et formes de littératie, c'est la lecture – la capacité élémentaire de comprendre le sens d'un écrit – qui est essentielle à la réussite scolaire (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). Il est inacceptable que des jeunes canadiens terminent 10 années de scolarité, ou plus, et en ressortent incapables d'écrire et lire assez bien pour vivre et travailler dans une société moderne. Bien que de nombreux élèves parviennent à des niveaux acceptables de lecture, le défi pour les Canadiennes et Canadiens consiste à hausser la barre et à combler l'écart pour tous.

Bien que ce rapport porte principalement sur les élèves de la maternelle à la 12e année, l'apprentissage de la lecture commence bien avant l'entrée à l'école, les enfants faisant l'expérience de leur langue naturellement au sein de leur famille et de leur collectivité et se poursuivant tout au

long de la vie. Des politiques et des pratiques intégrées, axées sur l'apprentissage à vie de la lecture, sont plus porteuses que celles uniquement centrées sur la scolarité. Nous reconnaissons que pour que les élèves au Canada aient d'excellentes capacités de lecture, il faut un leadership non seulement dans les écoles mais aussi à tous les paliers de gouvernement, du milieu scolaire et de la collectivité. Quand les leaders du secteur de l'éducation, à tous les échelons, affirment que la lecture est la priorité numéro 1 et que chaque élève se doit de réussir en lecture, le contexte est mis en place pour instaurer un enseignement de la lecture d'excellente qualité bien enseigner la lecture.

## **PARTIE A – ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'ACQUISITION DE LA LECTURE POUR TOUS LES ÉLÈVES**

De nos jours au Canada, on s'attend à ce que tous les élèves apprennent à lire assez bien pour pouvoir réussir tout au long de leurs études élémentaires et secondaires.. On entend généralement par là que les enfants doivent savoir lire suffisamment bien en 4e année pour apprendre quelque chose des textes présentés dans les différentes matières au programme et pour écrire à propos de ce qu'ils ont appris et ce qu'ils pensent (Snow et coll., 1998). À mesure que les élèves progressent d'une année à l'autre, savoir bien lire s'accompagne de plus en plus de la capacité de comprendre et de réfléchir à un langage parfois technique propre aux différentes matières, notamment les mathématiques ou les sciences. À l'heure actuelle, l'enseignement de la lecture dans les écoles se donne surtout les premières années, de la maternelle à la 3e année, et, dans une moindre mesure, durant les années intermédiaires (de la 4e à la 6e année); et peu ou pratiquement pas au delà de la 6e année.. La recherche en éducation axée sur l'acquisition et l'enseignement de la lecture suit la même tendance.

Les élèves qui savent bien lire ont une fluidité de lecture – la capacité de décoder les mots avec exactitude et rapidité), une compréhension – la capacité de comprendre un texte, d'y réfléchir et d'en apprendre quelque chose; et une motivation – l'intérêt pour la lecture et le désir de lire. Ce sont là les composantes essentielles d'une bonne capacité de lecture et les objectifs de l'enseignement pour tous les élèves. Rien n'indique que certains groupes d'élèves (tels les garçons et les enfants autochtones) apprennent à lire différemment des autres. À titre d'exemple, le rendement des filles est généralement supérieur à celui des garçons aux évaluations pancanadiennes et internationales. Cependant, le sexe interagit avec le statut économique, la culture et la langue, si bien qu'il existe des différences plus importantes en lecture parmi tous les garçons ou parmi toutes les filles qu'il n'en existe entre garçons et filles.. Les politiques et les pratiques simplistes qui ciblent uniquement « les garçons » et qui font fi de ces interactions complexes passent à côté des écarts entre certains garçons et entre certaines filles (Lingard, Marino et Mills, 2009). Si l'enseignement de la lecture est excellent, tous les élèves peuvent apprendre à bien lire.

### **Excellents programmes scolaires de lecture**

Les écoles et les systèmes scolaires au Canada et dans de nombreux autres pays ont entrepris il y a bien longtemps déjà la « recherche d'une solution magique » pour enseigner la lecture. Des millions de dollars (le coût précis n'a jamais été calculé) sont dépensés chaque année en programmes commerciaux de lecture utilisés dans les écoles. La plupart des programmes commerciaux n'ont jamais fait l'objet de recherches; pour ceux qui ont été analysés, il existe peu de résultats de qualité (What Works Clearinghouse, 2007). Aucun modèle simple ou unique ne garantit l'excellence des programmes scolaires de lecture. Mais 35 années de recherches menées dans le monde entier donnent un aperçu des connaissances, des compétences et des appuis requis par les élèves pour réussir en lecture, ainsi que des moyens de s'en servir en salle de classe.

Les programmes scolaires de lecture qui intègrent les questions organisationnelles à un enseignement cohérent en salle de classe et qui reconnaissent, respectent et incluent les caractéristiques de la communauté qu'ils desservent sont d'une importance essentielle (Ministère de l'Éducation de l'Ontario; Table ronde des experts en lecture précoce, 2003; Tunmer, Chapman et Prochnow, 2003). Ces programmes comprennent quatre composantes fondamentales interactives :

1. méthodologie globale d'enseignement de la lecture;
2. normes rattachées aux données utilisées pour évaluer les progrès et pour concevoir l'enseignement;
3. ressources et capacités professionnelles nécessaires à l'efficacité de l'enseignement; et
4. intervention efficace pour les enfants qui ont des troubles d'apprentissage (Snow et coll., 1998).

### **1. Méthodologie globale d'enseignement de la lecture**

Il n'existe pas de « recette » stricte pour concevoir un enseignement bien complet, mais parmi les éléments essentiels figurent : un temps suffisant consacré chaque jour à la lecture et des stratégies qui favorisent l'oral, la fluidité, la compréhension et la motivation (Groupe d'experts sur la littératie précoce, 2003). Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage en lecture, même ceux d'entre eux qui ont des troubles connus d'apprentissage, n'ont pas besoin d'un appui radicalement différent mais peuvent nécessiter d'un appui plus intensif (Snow et coll., 1998). Un enseignement complet aide les élèves à renforcer et à utiliser leur langue, leurs acquis, les expériences vécues et leurs valeurs pour comprendre ce qu'ils lisent. Il leur apprend à réfléchir à ce qu'ils lisent, à surveiller leur compréhension du texte et à déterminer ce qu'ils savent et ce qu'ils doivent découvrir pour donner un sens à un texte. La majorité des études sur l'enseignement de la lecture porte sur les premières années d'école en raison de son importance primordiale pour la réussite scolaire.

Enseigner le langage oral – Le développement des habiletés du langage et celui de la lecture sont inséparables (NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Pour les enfants, le langage est leur lien à leur famille, à leur milieu culturel, à leurs valeurs et aux expériences qu'ils ont vécues. Le langage les aide à faire un rapprochement entre ce qu'ils lisent et leur propre vie : plus ils établissent de relations, et mieux ils comprennent ce qu'ils lisent (Pressley, 2002). Durant les années de primaire allant de K à la 3<sup>e</sup> année, l'enseignement qui privilégie le langage oral à une importance primordiale, surtout pour les enfants qui ont une expérience de la langue et des occasions limitées. Parmi ceux-ci figurent les enfants des minorités linguistiques et ceux pour qui la langue d'enseignement est une langue seconde (O'Sullivan et Goosney, 2007). Les enseignantes et enseignants doivent eux-mêmes donner l'exemple d'un langage approprié (Pressley, 2002). À mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, il reste important de concentrer les efforts sur le langage oral afin qu'ils apprennent à lire, à comprendre et à réfléchir à des textes dans les différentes matières au programme.

Enseigner la fluidité en lecture – La fluidité fait référence à la rapidité et à l'automatisme du décodage des mots par les élèves. La fluidité en lecture exige une connaissance des liens

entre les sons et les lettres de l'alphabet, prises séparément ou combinées. Elle permet aux enfants de lire avec une compréhension et un plaisir croissants et joue un rôle critique dans le développement continu de la lecture. Des recherches considérables ont été menées sur l'importance d'enseigner aux enfants à faire le lien entre les sons entendus et les lettres imprimées sur la page (Tunmer et coll., 2003), mais la plupart de ces recherches ont été effectuées auprès d'enfants qui apprennent à lire en anglais. Le traitement phonologique fait appel à la conscience et au décodage phonologiques. On considère que c'est le processus cognitif sous-jacent le plus important dans l'acquisition des compétences de lecture (Siegel, 1993; Stanovich, 1988; Stanovich et Siegel, 1994) et sa faiblesse est un élément fondamental des difficultés de lecture (Siegel, 1993). La phonologie exerce une forte influence sur la reconnaissance des mots, dans toutes les langues (Pugh, Sandak, Frost, Moore et Mencl, 2006). L'efficacité de l'enseignement de la lecture augmente et le nombre d'enfants qui ont des difficultés de lecture diminue quand l'enseignement précoce de la lecture comprend un enseignement explicite des connaissances et des stratégies liées à la correspondance sons symboles. En Nouvelle-Zélande par exemple, l'écart des résultats de lecture entre les enfants anglophones maoris et non maoris a été éliminé en fin de 2e année quand un enseignement explicite des liens entre sons et symboles a été introduit (Tunmer et coll., 2003). À mesure que les élèves progressent au cours des premières années d'école, leur apprentissage de l'orthographe contribue à leur rendement en lecture (Pressley, 2002).

La pratique fréquente de la lecture facilite l'automatisation du processus de lecture, dont découlent la capacité de l'élève à saisir le sens des histoires et des textes qu'il lit ou qui lui sont lus et cette compréhension de ce qui est lu l'amène généralement à éprouver du plaisir à lire (Horner et Shwery, 2002). On a constaté que la fluidité en lecture facilite la reconnaissance des mots chez toute lectrice ou lecteur et d'influer sur la capacité de compréhension des élèves. Étant donné qu'à partir de la 5e année les élèves sont en contact avec 10 000 mots multisyllabiques ou plus chaque année dans le cadre de leur programme d'études, la fluidité de lecture et les stratégies de décodage des mots inconnus revêtent une grande importance (Fisher, 2006). Les élèves qui n'ont pas le degré de fluidité en lecture approprié à leur niveau doivent consacrer une énergie cognitive considérable à des tâches fondamentales de décodage, ce qui nuit à leur capacité de saisir le sens du texte qu'ils lisent (Rasinski, Padak, Wilfong, Friedauer et Helm, 2005).

Enseigner la compréhension – L'objectif de la lecture est de comprendre ce que nous lisons. Si les enfants parviennent à reconnaître les mots et les lire sans pour autant comprendre, c'est-à-dire sans saisir le sens de ce qu'ils lisent, ils n'ont pas atteint l'objectif de la lecture.. Les corrélations les plus fortes avec les éléments du rendement en lecture se manifestent dans la compréhension des connaissances (Evans, Floyd, McGrew et Leforgee, 2001). Pour les lectrices et les lecteurs, aussi bien débutants que chevronnés, la « construction » du sens d'un texte fait appel à leurs connaissances ainsi qu'aux indices donnés dans le texte, y compris les connaissances avec lesquelles les élèves abordent la lecture et les stratégies auxquelles ils ont recours pour en arriver à la compréhension. De plus, la compréhension repose sur la capacité de déterminer l'essentiel du sens et de la structure du texte, de le résumer et d'en tirer des déductions, surtout à partir de la 4e année. Toutes ces stratégies mènent à une compréhension active du texte (Dole,

Duffy, Roehler et Pearson, 1991). Une attention continue au langage oral, au développement du vocabulaire et à la morphologie est essentielle. Le vocabulaire réceptif est lié au rendement du décodage chez les élèves, tandis que le vocabulaire expressif est rattaché à la reconnaissance visuelle des mots et à la compréhension de la lecture (Ouellette, 2006). L'enseignement de la morphologie est lui aussi vital, car la conscience morphologique est rattachée à la lecture et à l'orthographe (Sénéchal, 2000; Siegel, 2008), au développement du vocabulaire (Anglin, 1993, cité dans Nagy, Berninger et Abbott, 2004) et à la fluidité en lecture (Berninger, Abbott, Billingsley et Nagy, 2001, cités dans Nagy, Berninger et Abbott, 2004).

Enseigner la motivation – Lors des premières années de scolarisation, la pratique pertinente de la lecture avec des textes qui reflètent le milieu culturel sert de passerelle à la lecture en anglais et permet d'étayer le développement de la fluidité et de la compréhension. En lisant, les enfants renforcent leur capacité de lecture, en arrivent à se voir comme de bons lecteurs ou lectrices et acquièrent un intérêt et un désir grandissants pour la lecture et le sentiment qu'ils réussiront (ministère de l'Éducation de l'Ontario; Table ronde des experts en lecture précoce, 2003). À mesure que les élèves acquièrent des compétences fondamentales de lecture, il devient important pour leurs progrès en littératie de les motiver à la lecture et de leur enseigner des stratégies d'auto apprentissage. Les élèves motivés qui font un auto apprentissage ont des objectifs précis et réalistes et peuvent évaluer leur lecture et leur compréhension des textes (Horner et Shwery, 2002). En veillant à ce qu'un programme de littératie renforce les choix de lecture des élèves et leur offre des occasions d'analyser et d'intégrer des expériences réelles aux histoires lues et aux autres ressources informationnelles, on stimule la motivation des élèves. En outre, à mesure que les élèves progressent d'une année scolaire à l'autre, il est bon d'enseigner les concepts et le vocabulaire de manière interdisciplinaire, par exemple les langues avec les mathématiques, pour stimuler l'intérêt, le plaisir et le désir de lire des élèves et pour les encourager à la maîtrise de la lecture tandis qu'ils fixent leur attention sur l'apprentissage et l'acquisition d'objectifs conceptuels (Guthrie et Alao, 1997).

### **Considérations spéciales : Élèves de la maternelle à la 3e année**

Fait important à souligner, il n'existe actuellement aucune preuve de lien direct entre l'âge auquel commence l'apprentissage de la lecture et le rendement ultérieur en lecture (O'Sullivan et Goosney, 2007). Le début de la scolarisation obligatoire varie un peu partout dans le monde (ainsi, les enfants entrent à l'école à sept ans en Suède, en Finlande et au Danemark mais à six ans en Norvège et en Islande). Au Canada, la scolarisation devient obligatoire à partir de six ans, sauf au Manitoba et en Saskatchewan, où les enfants entrent à l'école à sept ans.

**Prématernelle** – Les programmes de prématernelle n'existent pas partout au Canada. Il existe des preuves que ces programmes sont tout particulièrement bénéfiques pour les enfants à risque, mais des programmes d'éducation de la petite enfance de qualité offrent plus d'avantages, à plus d'enfants et à moindre coût pour le gouvernement que les programmes de prématernelle (Morrissey et Warner, 2007). Dans beaucoup de pays (telles la Finlande et la Suède), l'éducation préscolaire est reconnue comme la première étape de l'apprentissage à vie et les ministères de l'éducation y sont responsables autant de l'éducation préscolaire

que de l'enseignement scolaire. De plus, ils disposent de programmes de développement des connaissances (O'Sullivan et Goosney, 2007). L'éducation préscolaire présente des avantages particuliers pour les enfants qui vont fréquenter une école où la langue d'enseignement est une langue seconde. En Finlande, les enfants des communautés linguistiques minoritaires suédoises ont accès à des centres linguistiques et culturels. Ils apprennent le suédois et fréquentent l'école en suédois. Les enfants des communautés francophones minoritaires qui ne parlent pas le français à la maison mais qui fréquenteront l'école dans cette langue pourraient bénéficier de telles possibilités d'immersion préscolaire. Les enfants inscrits à un programme préscolaire d'immersion en langue seconde affichent un meilleur rendement que ceux qui débutent dans un programme d'immersion à l'âge de cinq ou six ans (Cummins, 1998).

**Maternelle** – Des programmes de maternelle existent dans toutes les provinces et dans tous les territoires. Bien que ces programmes ne soient pas obligatoires, 90 p. 100 des enfants admissibles y sont inscrits. Il existe de preuves selon lesquelles les journées complètes de maternelle sont plus favorables que les demi-journées au développement de la littératie chez les enfants, surtout chez ceux qui risquent d'avoir des difficultés en lecture (da Costa et Bell, 2001), mais les effets respectifs de la longueur du programme, de l'enseignant et du programme d'études et de l'efficacité du personnel enseignant sont inconnus.

**Intervention précoce** – De la maternelle à la 3<sup>e</sup> année, tous les enfants devraient apprendre à lire en classe. La maternelle présente la première possibilité de prévention et d'intervention précoce en milieu scolaire pour les enfants à risques d'éprouver des difficultés en lecture. Grâce à une intervention pertinente à la maternelle, les enfants peuvent être prêts à lire quand ils entrent en 1<sup>re</sup> année. Les jeunes Canadiens et Canadiennes de quatre et cinq ans qui entrent à la maternelle avec le vocabulaire oral le moins développé ont des difficultés de lecture quand ils atteignent huit ou neuf ans (Hoddinott, Lethbridge et Phipps, 2002).

Les enfants qui ont besoin d'un complément d'enseignement peuvent apprendre en petits groupes, en plus de l'enseignement ordinaire en classe. Dans les écoles où un grand nombre d'enfants sont sous performants, il convient d'étudier la qualité du programme de lecture avant de consacrer des fonds à des programmes complémentaires. Bien qu'aucune preuve systématique ne montre que les classes pour l'enfance en difficulté permettent d'améliorer le rendement en lecture, les enfants autochtones, les enfants de familles à revenu modeste, les enfants dont la langue maternelle est autre que l'anglais ou le français et, de plus en plus, les garçons, sont dirigés vers des classes pour l'enfance en difficulté (Commission des droits de la personne de la Colombie Britannique, 2001; Lingard et coll., 2009).

**Nombre d'élèves par classe** – Des classes de 21 élèves ou moins par enseignante ou enseignant ont un léger effet positif sur les résultats de lecture au primaire. Mais ces effets sont de court terme. Une classe peu nombreuse ne garantit pas l'excellence des pratiques d'enseignement, sauf si ce facteur est accompagné d'un perfectionnement professionnel du personnel enseignant et d'une planification propre à appuyer les changements souhaités dans le programme d'études, l'enseignement et l'évaluation (Snow et coll., 1998).

**Temps consacré à l'enseignement** – Le temps alloué à l'apprentissage a un effet positif sur le rendement en lecture des enfants au primaire, mais uniquement si ce temps est consacré à des tâches bien planifiées et bien conçues pour répondre à des attentes élevées. Dans les classes où l'enseignement est inefficace, les élèves progressent lentement, l'enseignement interactif est faible ou irrégulier, la planification reste minimale et l'usage de « photocopies » et d'autres ressources relativement peu motivantes est courant. Pas plus qu'une classe peu nombreuse, un supplément de temps ne garantit l'excellence des pratiques d'enseignement (Snow et coll., 1998). Si ce qui compte, c'est la lecture, on doit régler les questions organisationnelles telles que l'établissement de l'emploi du temps de manière à donner la priorité à la lecture (par exemple, bloc ininterrompu alloué à l'enseignement de la lecture). De plus, les directrices et directeurs d'école doivent surveiller activement ce qui se passe vraiment en classe durant le temps d'enseignement.

**Écoles de petite taille et classes à années multiples** – Les commissions scolaires des collectivités éloignées couvrent souvent des territoires immenses et sont responsables d'écoles séparées les unes des autres et des bureaux du conseil ou de la commission scolaire par de vastes distances. Dans certaines provinces, il n'existe qu'un seul conseil ou commission scolaire de langue française responsable de toutes les écoles francophones. Plusieurs communautés des Premières nations sont situées dans des régions d'accès difficiles, comptent moins de 500 membres et sont dotées d'une petite école à années multiples. Dans toutes les régions excentrées du Canada et d'autres pays nordiques, les petites écoles qui abritent des classes à années multiples sont chose courante. En Finlande par exemple, plus de la moitié des écoles desservent moins d'une centaine d'élèves et, souvent, les écoles n'ont qu'une enseignante ou un enseignant pour tous les élèves de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année (<http://www.opf.fi>). Aucune preuve n'existe que les petites écoles ou les classes à années multiples contribuent en soi à un plus mauvais rendement en lecture chez les jeunes enfants (O'Sullivan et Goosney, 2007).

### **Considérations spéciales – Élèves de l'école intermédiaire et de l'école secondaire**

**Nécessité d'un enseignement explicite de la lecture** – Beaucoup d'efforts ont été consacrés aux recherches sur la lecture précoce. Cependant, « bon nombre d'excellents élèves de troisième année auront des difficultés ou échoueront ultérieurement dans leurs études si l'enseignement de la lecture est négligé à l'école intermédiaire et à l'école secondaire » (Biancarosa et Snow, 2006). Les taux inacceptables de décrochage scolaire et le fait qu'environ 40 p. 100 des élèves du Canada âgés de 16 ans ne parviennent pas au degré de maîtrise attendu en lecture montrent la nécessité de concentrer les efforts sur la lecture à l'école intermédiaire et à l'école secondaire (Revue trimestrielle de l'éducation, 2000; Statistique Canada, 2008). Beaucoup d'élèves arrivent au secondaire avec des difficultés de compréhension, un développement inadéquat du vocabulaire, des connaissances de base insuffisantes, une faible fluidité de lecture ainsi que peu ou pas de motivation pour la lecture. Or, à ce niveau, les élèves doivent être suffisamment bons en lecture pour apprendre quelque chose des manuels et autres ressources existant pour différentes matières au programme qui comportent un langage conceptuel et technique. Ceux qui décrochent sont vraisemblablement de piètres lecteurs ou lectrices (Maughan, Hagell, Rutter et Yuke, 1994; Knighton et Bussiere, 2006). Certains résultats indiquent que même les diplômées

et diplômés n'ont pas forcément le degré de maîtrise attendu en lecture (Knighton et Bussiere, 2006).

### **Reconnaître que les élèves peuvent s'améliorer en lecture dans les dernières années d'école**

– Pour améliorer les compétences en lecture des élèves au secondaire, il est essentiel de reconnaître qu'il est encore possible de le faire à ce niveau. Or, l'importance attachée au développement de la lecture durant les premières années de scolarisation peut avoir mené à conclure qu'il n'est guère possible de développer ou d'améliorer la capacité de lecture après la 3e ou 4e année. Les élèves qui pensent ne pas savoir bien lire sont souvent moins motivés pour la lecture (Bandura, 1986; Hall, 2005). Selon Langer (2001), les enseignantes et enseignants des écoles peu performantes (par opposition aux écoles performantes) semblent blâmer les élèves, et non eux mêmes, et semblent croire que ceux-ci ne peuvent pas faire mieux. Il faut modifier la façon de penser des enseignantes et enseignants face aux élèves ayant des difficultés de lecture et face à l'enseignement de la lecture au secondaire. Les résultats montrent que les élèves peuvent améliorer leurs compétences de lecture à l'école intermédiaire comme à l'école secondaire (Alvermann et Moore, 1991; Coulter, 2004; Kamil, 2003; Manset Willianson et Nelson, 2005; Biancarosa et Snow, 2006; Phelps, 2005). Ce message doit être clairement transmis aux parents, au personnel enseignant, à l'administration scolaire et aux élèves eux-mêmes.

**Enseignement efficace de la lecture au secondaire** – Récemment, Slavin, Cheung, Groff et Lake (2008) ont achevé une analyse exhaustive des recherches sur les programmes de lecture à l'école intermédiaire et à l'école secondaire. Aucune étude sur le programme d'enseignement de la lecture au secondaire ne répondait aux critères d'inclusion de leur analyse. Aucun programme n'a été jugé très efficace. Les auteurs ont signalé qu'il existait certaines preuves d'efficacité pour les méthodes d'apprentissage coopératif, où les élèves travaillent en petits groupes, dont le succès dépend de l'apprentissage de chacun. D'autres spécialistes ont également conclu qu'il était important que les élèves du secondaire travaillent ensemble, interagissent et apprennent au contact les uns des autres pour améliorer leurs compétences en lecture (Langer, 2001). Les programmes conçus dans l'objectif d'améliorer la pratique de base en classe, l'enseignement et les stratégies d'instruction se sont avérés modérément efficaces. Malgré les sommes considérables consacrées aux programmes assistés par ordinateur, Slavin et coll. ont conclu que ces programmes avaient très peu d'effet. Kulik (2003) et d'autres (Willms, 2004) ont également conclu que la technologie éducative avait peu d'incidence sur le rendement en lecture des élèves du primaire et du secondaire. Ces conclusions ont été corroborées en 2005 dans un rapport présenté par le groupe consultatif sur la littératie chez les adolescentes et adolescents, du Center for Best Practices de la National Governors Association. Les recommandations contenues dans le rapport en vue de l'amélioration des compétences de lecture chez les jeunes étaient notamment les suivantes :

- interventions en lecture fondées sur les recherches;
- stratégies ciblées pour développer les compétences de lecture et pour suivre les progrès des élèves;
- stratégies en classe pour améliorer la lecture chez les élèves;
- perfectionnement professionnel pour les enseignantes et enseignants d'une matière,

- notamment une formation à l'enseignement de la lecture fondé sur les recherches;
- stratégies de compréhension dans tout le programme d'études; et
- évaluation.

Au Canada, différents cours d'arts du langage sont donnés aux élèves du secondaire qui ont des compétences différentes en lecture. Souvent, les cours conçus pour aider les lectrices et lecteurs les moins compétents sont dispensés par des professeures et professeurs d'anglais ou de littérature, dont la majorité n'a suivi aucune formation initiale ou en cours d'emploi à l'enseignement de la lecture. Cette situation est tout particulièrement flagrante au secondaire (Stainthorp, 2000). Or, des connaissances spéciales sont souvent requises pour aider les élèves qui n'ont pas acquis les compétences en lecture durant les premières années de scolarité. Les élèves qui entrent au secondaire avec des compétences de lecture et d'écriture bien inférieures au niveau de leur classe ont besoin d'un encadrement complémentaire intensif, qui peut être offert ou non en classe. Par exemple, les élèves ont besoin d'un matériel varié de lecture, qui convient aux adolescentes et adolescents tout en étant d'un niveau de lecture propre à les encourager à lire et à s'améliorer. Les interventions pourront différer selon les besoins ou les préférences de chaque élève, car il existe diverses formes de soutien dont l'efficacité a été démontrée pour améliorer la performance en lecture au secondaire (par ex. enseignement individuel, enseignement en petits groupes et tutorat après les heures de classe (Ambe, 2007; Houge, Geier et Peyton, 2008; Paterson et Elliott, 2006).

## **2. Attentes quant aux compétences, programme d'études, évaluation et normes**

Le personnel enseignant, les écoles et les systèmes scolaires ont besoin pour se guider d'énoncés de compétences indiquant clairement ce que les élèves doivent savoir et doivent pouvoir faire en lecture. Ces énoncés de compétences permettent également d'orienter les programmes de formation à l'enseignement de la lecture et d'aider les parents à évaluer le rendement de leurs enfants. Quel est, par exemple, une bonne aptitude à la lecture pour un élève de neuf ou 10 ans? Selon le Literacy Expert Group (groupe de spécialistes en littératie) de la Nouvelle Zélande (1999), une bonne aptitude à la lecture chez un élève de neuf ans signifie qu'il saisit à l'écrit pratiquement tout ce qu'il comprendrait à l'oral. Cette définition est relative plutôt qu'absolue. Elle dépend de la langue d'enseignement, c'est à dire la langue dans laquelle l'enseignement est donné et par laquelle les enfants doivent apprendre à l'école, la langue dans laquelle ils apprennent pour la première fois à lire. Si les attentes quant aux compétences sont établies, alignées sur le programme d'études et les évaluations et rattachées à des normes, les éducatrices et éducateurs et les parents peuvent, à la lumière de ces attentes, déterminer dans quelle mesure l'élève, l'école ou le système réussit. Les programmes d'études, les évaluations et les normes rattachés à la lecture sont établis par les provinces et les conseils et commissions scolaires (O'Sullivan et Goosney, 2007).

Chaque province et territoire, à l'exception du Nunavut (qui est devenu un territoire en 1999), a instauré des normes systémiques et exige que les élèves participent aux évaluations du système. Celles-ci diffèrent de bien des façons, se faisant par exemple dans différentes années de scolarisation et selon des formats différents (par exemple, choix multiples ou réponses

écrites). Ces évaluations sommatives sont effectuées par souci d'obligation redditionnelle, pour évaluer l'efficacité globale des programmes ou des groupes d'élèves. Les conclusions se limitent à l'évaluation particulière utilisée et à son degré d'alignement sur le programme d'études et la population ciblée. Plusieurs bandes hésitent à exiger de leurs écoles qu'elles participent aux programmes provinciaux d'évaluation pour des raisons liées au contrôle, aux préjugés culturels et à une comparaison inéquitable des écoles (Bell, 2004).

Des évaluations en lecture existent en français, mais la plupart d'entre elles ont été conçues en Europe ou sont des traductions d'évaluations élaborées aux États-Unis. Des recherches sont en cours au Canada afin d'établir des données normatives et des seuils repères en lecture pour les enfants qui apprennent à lire en français, y compris ceux des écoles de langue française en situation linguistique minoritaire (<http://www.cllrnet.ca>). Il n'existe aucune collecte ni analyse systématique des données sur la lecture chez les enfants qui apprennent à lire dans une langue autochtone. Sans ces données, il est difficile d'établir des normes et des mesures viables.

En Nouvelle-Zélande, le milieu de la recherche a établi des données normatives sur l'apprentissage de la lecture en maori au cours des 17 premiers mois d'école (Literacy Task Force, 1999). Cela devrait permettre d'établir des attentes réalistes quant aux compétences en lecture pour les deux premières années d'école, de situer le rendement d'un élève par rapport à une cohorte, d'élaborer des profils clairs du rendement global et de répondre aux exigences de suivi et de publication des résultats (Rau, 2001). Le travail effectué en Nouvelle Zélande se fonde sur la vision maorie du monde; la recherche et les cadres de ce genre font terriblement défaut au Canada. Les évaluations sommatives continues effectuées à l'échelle du système éducatif de chaque instance et qui apportent des preuves utiles aux décideurs sur le rendement des élèves revêtent de l'importance pour l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Pourtant, on a très peu de connaissances spécialisées sur la signification des résultats de telles évaluations dans le système d'enseignement (Ungerleider, 2006).

Quand les évaluations sommatives systémiques ne s'alignent pas bien sur le programme d'études, leur utilité reste limitée pour l'élaboration des politiques et des pratiques. De plus, elles ne sont pas menées à tous les niveaux scolaires (elles se limitent généralement à la 3e, 6e et 9e année) et ne donnent aucune information sur les progrès des enfants par rapport aux normes établies. Bon nombre d'instances, de conseils et commissions scolaires et d'écoles définissent leurs propres seuils repères pour les années scolaires non ciblées par une évaluation et les rattachent aux évaluations sommatives pour suivre les progrès des enfants et éclairer la pratique à l'échelle locale. Ainsi, dans les Territoires du Nord Ouest, les enfants inscrits en 3e année doivent faire le test de connaissances de l'Alberta. Ce test n'est cependant pas directement aligné sur les normes du programme d'études des Territoires du Nord Ouest et, en 2004, une évaluation du niveau de compétences fonctionnelles a été introduite pour compenser les limites du test albertain. En comparant les niveaux de compétences fonctionnelles des élèves de 1re, 2e et 3e année à la proportion d'élèves de 3e année qui satisfont aux normes du test de l'Alberta, les éducatrices et éducateurs peuvent établir des statistiques de base pour mesurer les progrès et planifier les améliorations (Territoires du Nord Ouest, ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi, 2005). Des normes locales concordant avec les évaluations sont progressivement

mis en place pour les langues autochtones au Canada (tel le conseil scolaire de Kitikmeot au Nunavut) et dans d'autres pays (par exemple, pour le yupik en Alaska).

En Finlande, pays bilingue qui compte 5,3 millions d'habitants, les élèves se classent systématiquement parmi les plus performants à l'échelle mondiale en lecture, en mathématique et en science. La Finlande ne procède à aucune évaluation nationale ou systémique. Mais des normes nationales, rattachées au programme d'études national et s'alignant sur l'évaluation en classe, guident l'enseignement (conseil d'évaluation de l'éducation de la Finlande, 2004/2005). L'expérience finlandaise suggère que ce qui compte, c'est la concordance des normes avec le programme d'études et avec l'évaluation, non le niveau auquel se fait l'évaluation (par exemple, classe, système ou les deux).

À l'échelle de l'enseignante ou de l'enseignant, les évaluations sommatives ne suffisent pas pour orienter l'enseignement de manière continue. Des évaluations quotidiennes ou hebdomadaires des progrès des élèves sont essentielles, à la fois pour déterminer les pratiques d'enseignement et pour parler aux élèves de leurs progrès (Biancarosa et Snow, 2006; Wiliam et Black, 1996). Ces évaluations formatives peuvent comprendre des observations de l'enseignante ou de l'enseignant, des discussions en classe et des lectures faites avec les élèves pour suivre leurs progrès (National Institute for Literacy, 2007). Si l'enseignante ou l'enseignant ne suit pas étroitement les résultats de ces évaluations formatives continues pour en éclairer son enseignement, elle ou il risque de ne pas détecter des lacunes ou des progrès importants dans l'évolution des compétences des élèves en lecture (Biancarosa et Snow, 2006).

Les pratiques d'évaluation formative continue s'avèrent très utiles pour orienter l'enseignement en classe (Black et Wiliam, 1998). Ainsi, pour les élèves de l'école intermédiaire, des commentaires fréquents donnant suite aux évaluations contribuent aux progrès de leur apprentissage en leur montrant sur quels points ils doivent s'améliorer et comment ils peuvent le faire (Black et Wiliam, 1998). Les évaluations formatives et sommatives devraient être coordonnées pour parvenir à des résultats fructueux en vue d'améliorer le rendement des élèves. Les enseignantes et enseignants, qui connaissent les résultats de rendement de leurs élèves dans divers contextes et sur de longues périodes, devraient jouer un rôle beaucoup plus grand dans la conception des évaluations sommatives (Wiliam et Black, 1996).

### **3. Ressources et capacités professionnelles pour un enseignement efficace**

#### **Ressources**

**Matériel pédagogique** – Bien qu'essentiel, un matériel approprié (manuels, ressources liées au programme d'études, outils d'évaluation, etc.) n'est pas facile à obtenir dans certaines écoles et dans certaines instances. Ainsi, dans une enquête nationale auprès des enseignantes et enseignants des écoles de langue française en situation minoritaire, plus de la moitié des 672 répondantes et répondants considéraient que le manque de ressources en français dans les bibliothèques et dans la collectivité posait un problème (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry,

2004). Les ressources en langues autochtones sont inexistantes pour certaines langues et peu répandues pour d'autres.. De nombreuses collectivités autochtones participent activement à l'élaboration de ressources pour appuyer l'enseignement de la lecture dans les écoles (O'Sullivan et Goosney, 2007). Pour certaines langues autochtones, il n'existe ni littérature ni écrits, et dans certaines collectivités la préservation de la tradition orale sous forme écrite n'est pas encouragée (Stiles, 1997). Les ressources doivent être adaptées à la culture, et là où de telles ressources sont rares, le personnel enseignant consacre beaucoup de temps à en créer (dans les Territoires du Nord Ouest, par exemple). À l'échelle du pays, ce n'est pas partout qu'il y a un personnel et des services d'éducation spécialisée en lecture (par exemple, évaluation diagnostique en lecture), et cela est rare dans les écoles éloignées (mais des interventions pourraient se faire grâce à la technologie, si les écoles y avaient accès). Quand ce personnel et ces services existent, ils ne sont pas toujours appropriés. Ainsi, il n'existe aucun outil valable d'évaluation des compétences en lecture réellement adapté aux langues autochtones. Et dans les collectivités francophones minoritaires éloignées, il est presque impossible d'obtenir des services de diagnostic en lecture en français.

Il est difficile d'acheter des livres dans les petites communautés éloignées qui n'ont ni librairie ni accès à Internet. Même les familles qui ont les moyens d'acheter de telles ressources ne peuvent pas toujours se procurer un matériel approprié. Des programmes communs, tel le cadre commun des programmes d'anglais de la maternelle à la 12e année de l'Ouest et du Nord (auquel participent le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta, la Colombie Britannique le Yukon, les Territoires du Nord Ouest et le Nunavut), définissent un cadre d'élaboration et de diffusion de ressources culturellement adaptées.

**Enseignante-bibliothécaire ou enseignant-bibliothécaire** – Une bibliothèque scolaire bien garnie, avec des textes contemporains, distincte de la bibliothèque publique ou s'y intégrant, et la présence en poste d'une enseignante bibliothécaire ou d'un enseignant bibliothécaire sont des éléments essentiels à l'apprentissage de la lecture. Les résultats montrent que des liens essentiels existent entre le niveau de lecture des enfants, la bibliothèque et le bibliothécaire, pour toutes les années de scolarité et tous les niveaux socioéconomiques, aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain. Au Canada, la plupart des écoles élémentaires ont une bibliothèque. Les écoles qui emploient une enseignante bibliothécaire ou un enseignant bibliothécaire ont plus de chance d'afficher des liens à leur bibliothèque sur leur site Web; les résultats des tests de lecture sont meilleurs quand des réseaux donnent accès à distance aux ressources des bibliothèques (Lance, 2002). L'obtention d'un poste d'enseignant ou d'enseignant-bibliothécaire dépend souvent d'une formule de financement fondée sur le nombre d'élèves, de sorte que bon nombre d'écoles des régions éloignées ne sont pas admissibles. Les données sur les écoles gérées par les bandes ne sont pas disponibles.

**Technologie** – En 2003 2004, plus de 99 p. 100 des écoles provinciales et territoriales étaient équipées d'ordinateurs et plus de 97 p. 100 étaient reliées à Internet . Les écoles en zones rurales ou éloignées (20 p. 100) sont plus souvent branchées par un accès relativement lent que les écoles en zones urbaines (5 p. 100) et les Territoires du Nord Ouest, le Nunavut et l'Île-du-Prince Édouard sont les régions qui ont le plus faible pourcentage d'écoles avec accès rapide.

En 2003-2004, seulement 7 p. 100 des écoles au Canada disposaient d'une technologie de vidéoconférence (Ertl et Plante, 2004). En comparaison, presque toutes les écoles de Finlande et de Norvège disposent d'un accès à large bande à Internet et presque chaque école de ces pays dispose d'une technologie de vidéoconférence. Plus de 50 p. 100 de leur personnel enseignant ont des ordinateurs portables et la formation continue en technologie est gratuite. L'accès à Internet et à la vidéoconférence s'avère très prometteur pour l'apprentissage de la lecture dans les collectivités éloignées. Les enseignantes et enseignants peuvent former des réseaux professionnels pour partager les ressources, apprendre ensemble et surtout réduire grandement le sentiment d'isolement. Le Canada est un chef de file mondial quant à l'utilisation des technologies à large bande et bénéficie de la plus vaste couverture à large bande de tous les pays de l'OCDE ([http://www41.statcan.gc.ca/2006/2256/ceb2256\\_002-eng.htm](http://www41.statcan.gc.ca/2006/2256/ceb2256_002-eng.htm)). Cependant, beaucoup de collectivités éloignées n'ont pas accès à cette technologie en raison de leur population peu nombreuse et du coût élevé de déploiement de cette technologie sur de vastes distances (Ertl et Plante, 2004). L'équité d'accès à Internet présentera des possibilités de littératie aux enfants partout dans le monde (Association internationale pour la lecture, 2002).

Aucun lien positif n'a été établi entre l'usage d'un didacticiel de lecture et les scores des élèves en lecture (par exemple, Slavin, Cheung, Groff et Lake, 2008; Willms, 2004). Ce n'est pas surprenant puisque le personnel enseignant du secondaire n'est généralement pas formé pour enseigner la lecture. Pour qu'un didacticiel puisse s'avérer efficace à aider les élèves du secondaire à améliorer leur rendement en lecture, il faudra que le personnel enseignant comprenne mieux le processus de lecture ainsi que les stratégies et l'intensité de l'enseignement nécessaires pour améliorer la lecture chez les élèves qui n'ont pas réussi pendant les huit ou neuf premières années d'école. Muni de ces connaissances, le personnel enseignant du secondaire peut faire des choix éclairés sur le recours à des didacticiels et au potentiel de diverses ressources, tels les logiciels, pour accroître le rendement en lecture des élèves du secondaire.

### **Capacités professionnelles : formation initiale et formation continue du personnel enseignant**

De toutes les variables sur le milieu scolaire qui contribuent à la capacité de lecture des enfants, la qualité de l'enseignement s'avère essentielle (Snow et coll., 1998). Le fait de se concentrer sur les normes et l'obligation redditionnelle tout en ignorant le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe ne saurait orienter les enseignantes et enseignants dans leur quête d'amélioration (Stigler et Hiebert, 1997, cités dans Black et Wiliam, 1998, p. 139). Quand l'Angleterre a déployé à l'échelle du pays, sur une période de neuf années, une stratégie nationale de littératie, les gains qui en ont directement découlé pour les compétences de lecture des enfants se sont révélées négligeables; les évaluations ont révélé la nécessité d'une formation professionnelle plus poussée que celle offerte pendant la mise en œuvre (Earl, Watson, Levin, Leithwood, Fullan, Torrance, Jantzi, Mascall et Volante, 2003). En dépit de tout ce qui prouve le contraire, le savoir-faire des enseignantes et enseignants reste la composante la plus sous-évaluée, la moins reconnue et la moins appréciée dans le rendement en lecture (O'Sullivan et Goosney, 2007). Différentes instances ont différentes exigences d'accréditation du personnel enseignant; certes, toutes exigent un diplôme en éducation, mais aucune ne mentionne les compétences et la formation théorique requises pour l'enseignement de la

lecture. Les modifications à l'Accord sur le commerce intérieur entreront en vigueur cette année et s'appliqueront à la profession enseignante. Des exigences d'accréditation qui reflètent l'importance de la lecture pourraient contribuer à l'équité dans l'enseignement de la lecture pour tous les enfants du Canada et à une plus grande confiance du public à l'endroit des écoles du pays.

Il y a pénurie de personnel enseignant partout dans le monde et les écoles soucieuses de combler les postes vacants d'enseignantes et d'enseignants renoncent fréquemment aux exigences minimales d'accréditation (Association internationale pour la lecture, 2003). Les difficultés de recruter et de garder en poste un personnel enseignant qualifié sont tout particulièrement grandes dans les écoles du Nord et dans les écoles gérées par les bandes (O'Sullivan et Goosney, 2007). Les enseignantes et enseignants autochtones qui sont qualifiés pour enseigner la lecture et qui parviennent à intégrer la culture et la langue autochtones à leur programme de lecture offrent beaucoup d'avantages aux élèves autochtones. Le recrutement et le maintien en poste d'enseignantes et d'enseignants autochtones (Bell, 2004) et celui d'enseignantes et d'enseignants francophones dans les écoles de langue française hors Québec (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2001) posent tout particulièrement des défis. Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants en poste dans le Nord sont diplômés de programmes généraux, un critère essentiel pour enseigner la lecture. Très peu d'enseignantes et d'enseignants chargés d'enseigner l'anglais ou le français aux élèves dont la langue maternelle est une langue autochtone ont suivi une formation à l'enseignement du français ou de l'anglais langue seconde (Spada et Lightbown, 2002). Cette situation n'est pas unique au Nord du Canada – en Norvège, le collège universitaire sámi a été fondé pour préparer des enseignantes et enseignants sámis à enseigner dans les écoles sámiées (en Norvège, en Suède et en Finlande). Depuis 1989, 141 enseignantes et enseignants et 70 éducatrices et éducateurs de niveau préscolaire parlant sámi ont obtenu leur diplôme à cet établissement (données de 2006). Ce sont les universités provinciales qui, t en partenariat avec les collèges communautaires, assurent la formation des enseignantes et enseignants dans les territoires. Le Canada est le seul pays circumpolaire qui n'a pas d'université dans le Grand Nord.

**Éducation initiale du personnel enseignant** – L'Association internationale pour la lecture recommande que les programmes d'éducation initiale du personnel enseignant du primaire comportent 180 heures de formation consacrées à la lecture et à la façon de l'enseigner (Association internationale pour la lecture, 1998). Une analyse des programmes dispensés dans 45 établissements canadiens a montré qu'en règle générale les diplômées et diplômés commençaient leur carrière en n'ayant guère suivi plus que 24 à 36 heures d'une telle formation. Rien d'étonnant alors que plusieurs des nouveaux enseignants et enseignantes se sentent insuffisamment préparés à bien enseigner la lecture, surtout aux enfants en difficulté (O'Sullivan et Goosney, 2007). Les États-Unis ont été appelés à procéder à un investissement national dans la formation en lecture du personnel enseignant (Association internationale pour la lecture, 2003). Un appel similaire devrait également se faire entendre au Canada. En effet, on ne peut s'attendre du personnel enseignant qu'il enseigne bien la lecture sans la formation et le soutien nécessaires.

Jusqu'à tout récemment, les lectrices et lecteurs en difficulté à l'école intermédiaire et à l'école secondaire apprenaient surtout à lire dans des classes d'éducation spécialisée. Bien sûr, les enseignantes et enseignants à ces niveaux de scolarité se considèrent comme des spécialistes de leur matière, l'anglais comptant plus de spécialistes que toute autre matière (Ball, 2005). Ces enseignantes et enseignants ont été préparés à enseigner la littérature anglaise, la poésie anglaise et divers autres sujets relevant de l'enseignement de la langue anglaise – mais pas la lecture. Or, les enseignantes et enseignants des autres matières considèrent que l'enseignement de la lecture relève de la responsabilité des professeures et professeurs d'anglais ou encore des spécialistes de la lecture. Pour que davantage d'adolescentes et d'adolescents parviennent à un niveau acceptable de lecture, l'enseignement de la lecture doit être intégré à toutes les matières. Pour cela, les enseignantes et enseignants des différentes matières au secondaire doivent recevoir une formation professionnelle initiale et continue en enseignement de la lecture et doivent considérer que cela fait partie de leur responsabilité professionnelle. Exiger que les futurs enseignants et enseignantes suivent des cours d'enseignement de la lecture avant leur entrée en fonction permettra de leur inculquer les attitudes et les connaissances requises.

**Formation continue du personnel enseignant** – Un perfectionnement professionnel continu et pertinent en lecture est nécessaire pour appuyer ou appliquer de nouvelles méthodes pédagogiques efficaces et pour influencer positivement le rendement des élèves (Biancarosa et Snow, 2006). Le perfectionnement professionnel vise trois objectifs importants.

Premièrement, les conclusions de recherche montrent que les enseignantes et enseignants incluent davantage à leur planification les données sur le rendement des élèves, obtenues dans le cadre d'une évaluation formative continue et rattachée au programme d'études, quand on leur indique comment intégrer ces données à leur enseignement (Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips et Bentz, 1994).

Deuxièmement, le perfectionnement professionnel facilite le transfert et l'application de la recherche et de pratiques probantes aux méthodes pédagogiques des enseignantes et enseignants. L'un des moyens d'entamer ce processus est de créer et d'appuyer des écoles primaires et secondaires pilotes et de former des mentors chargés de montrer au personnel enseignant comment mettre en œuvre ces pratiques probantes en milieu scolaire. D'autres enseignantes et enseignants pourraient visiter ces écoles pilotes pour voir comment utiliser ces pratiques importantes. Des évaluatrices et évaluateurs ou des chercheuses et chercheurs pourraient apporter leur appui à ces écoles pilotes et travailler aux côtés des enseignantes et enseignants et des mentors pour élaborer des pratiques fructueuses de lecture (Black et Wiliam, 1998).

Troisièmement, le perfectionnement professionnel est nécessaire pour aider les enseignantes et enseignants à apprendre des stratégies pour se servir de diverses composantes pédagogiques, comme le tutorat par les pairs et la création de milieux d'apprentissage attrayants pour accroître la motivation des élèves (Fuchs et coll., 1994).

Le perfectionnement professionnel peut être intégré aux heures de classe et viser les collectivités

d'apprentissage professionnel en faisant la promotion du dialogue entre les enseignantes et enseignants et les autres professionnelles et professionnels de l'école, en vue d'appuyer les projets de littératie (Biancarosa et Snow, 2006). Pour donner de bons résultats et favoriser les changements durables, le perfectionnement professionnel doit être continu, systémique et à long terme. Il doit inclure les enseignantes et enseignants titulaires de classe, les enseignantes et enseignants ressources, les mentors en lecture, les bibliothécaires et les administratrices et administrateurs. Bien qu'un perfectionnement professionnel intensif du personnel enseignant en exercice soit lié à une amélioration du rendement en lecture des élèves (Phillips, McNaughton et McDonald, 2002), très peu de possibilités d'un tel perfectionnement sont offertes.

#### **4. Intervention efficace pour les enfants en difficulté**

Une détection précoce des difficultés en lecture est requise pour intervenir efficacement auprès des élèves (Lesaux, Rupp et Siegel, 2007). Les recherches effectuées auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage montrent qu'il est très important de dépister rapidement les enfants en difficulté et concluent que les enfants qui accumulent du retard à la maternelle et en 1<sup>re</sup> année en raison de leurs troubles d'apprentissage accuseront par la suite un retard toujours grandissant (Lyon, 1995, cité dans Lipka et Siegel, 2007).

**Enfant ayant des difficultés en lecture** – Il est particulièrement important de déterminer des stratégies et des méthodes précises qui donnent de bons résultats avec les enfants ayant des difficultés de lecture pour répondre aux besoins de tous les élèves de la classe. Plusieurs approches pédagogiques ont été proposées pour répondre à ces besoins: méthodes d'enseignement de la lecture, recours à des auxiliaires didactiques et à la technologie et travail de collaboration entre enseignantes et enseignants en formant des équipes pédagogiques. Il est tout particulièrement important d'enseigner les compétences de lecture suivantes aux élèves ayant des difficultés de lecture : traitement phonologique (dont conscience phonémique et méthode phonétique) et compréhension de la lecture. Ces compétences devraient être enseignées de manière directe et explicite. Les élèves devraient avoir l'occasion de les mettre en pratique dans le cadre d'activités de littératie soutenues, de longue durée.

#### **Enseigner la lecture aux élèves qui ont des difficultés de lecture**

**Conscience phonémique** – Le traitement phonologique est un processus cognitif central dans l'acquisition des compétences de lecture (Siegel, 1993; Stanovich, 1988; Stanovich et Siegel, 1994). Le développement de la conscience phonémique chez les élèves (leur enseigner à manipuler les phonèmes des mots parlés) les aide à apprendre à lire et à orthographier (National Reading Panel, 2000). Il existe divers programmes pour développer la conscience phonémique. Ainsi, le programme approfondi de discrimination auditive élaboré par Lindamood est recommandé pour enseigner comment prendre conscience des phonèmes. Les élèves apprennent à séparer les différents phonèmes des mots à l'aide de moyens visuels et de techniques kinesthésiques, par exemple, en apprenant comment détecter les changements à l'intérieur de leur bouche quand ils prononcent des mots ou des phonèmes (NICHD, National Reading Panel, 2000).

**Phonétique** – La phonétique consiste à enseigner aux élèves comment utiliser la correspondance entre les lettres et les sons pour décoder ou orthographier les mots. Il est recommandé d'utiliser une méthode planifiée et séquentielle pour enseigner la phonétique, tout comme il est préconisé d'intégrer le développement de la conscience phonémique à la phonétique.

**Compréhension de la lecture** – Les enseignantes et enseignants devraient apprendre aux élèves diverses stratégies de compréhension de la lecture, comme résumer un texte lu, utiliser des indices du texte et faire des déductions logiques (Dole et coll., 1991). Il est recommandé d'utiliser des auxiliaires didactiques précis, comme des repères graphiques, des résumés guidés, des analyses structurées, des exercices de paraphrase et des discussions dirigées pour aider les élèves ayant des difficultés de lecture à comprendre les textes qu'ils lisent et à se rappeler ce qu'ils ont appris (Langer, 2001).

**Utilisation de la technologie et d'autres ressources pour aider les élèves qui éprouvent de la difficulté à lire** – Les enseignantes et enseignants peuvent aider les lectrices et lecteurs en difficulté en utilisant des ressources comme la technologie (MacArthur, Ferretti, Okolo et Cavalier, 2001) et des livres à différents niveaux de lecture (O'Connor, Bell, Harty, Larkin, Sackor et Zigmond, 2002). Par exemple, les enseignantes et enseignants peuvent aider ces élèves à progresser dans plusieurs domaines de la littératie – notamment l'orthographe, le décodage, la fluidité, le vocabulaire, la compréhension et l'écriture – en se servant de programmes informatiques spéciaux conçus pour renforcer les compétences en littératie (MacArthur et coll., 2001). Des livres intéressants, au vocabulaire peu compliqué, peuvent être utiles aux élèves en difficulté en leur donnant accès au contenu correspondant au niveau scolaire visé, sans exiger les compétences de décodage et de compréhension de ce niveau (O'Connor et coll., 2002). Les élèves peuvent ainsi suivre le programme d'études, ce qui peut renforcer leur motivation intrinsèque et intensifier leur participation à la lecture. De plus, le tutorat par les pairs peut aider les élèves ayant des difficultés de lecture, non seulement à saisir le contenu de certaines matières au programme, mais aussi par une pratique des stratégies de lecture.

### **Modèles pédagogiques**

**Équipes pédagogiques** – Un effort conjoint de toutes les éducatrices et de tous les éducateurs est requis pour que les élèves obtiennent de meilleurs résultats en littératie. Les enseignantes et enseignants des diverses matières peuvent promouvoir la littératie en planifiant et en visant des stratégies critiques de compréhension, en plus d'enseigner leurs matières respectives. Ce faisant, différents enseignants et enseignantes peuvent appuyer l'apprentissage de la littératie chez les élèves, qui peuvent bénéficier de temps supplémentaire pour pratiquer certaines composantes de la littératie. Les enseignantes et enseignants doivent organiser et dispenser l'enseignement de sorte à intégrer tous les objectifs de littératie à leurs matières. Un moyen d'y parvenir est de former des équipes pédagogiques composées de différents professionnels et professionnelles (bibliothécaires, spécialistes de la lecture, mentors en lecture, enseignantes et enseignants ressources) qui se rencontrent pour planifier conjointement l'enseignement. Étant donné que les élèves en difficulté ont souvent besoin d'un appui supplémentaire pour pratiquer

et apprendre les stratégies de littératie, les enseignantes et enseignants d'éducation spécialisée, les enseignantes et enseignants de lecture et le personnel de soutien peuvent tous contribuer à cet objectif (Vaughn, Hughes, Schumm et Klingner, 1998).

**Réaction à l'enseignement** – Une intervention précoce est tout particulièrement importante auprès des élèves qui ont des difficultés de lecture. L'un des modèles qui donnent des résultats positifs avec les élèves en difficulté est le modèle de « réaction à l'enseignement ». Tout commence par un enseignement efficace en classe. Un groupe d'élèves est sélectionné, soit dans une année donnée, soit dans une classe donnée (par exemple, le quart des élèves d'une année donnée qui réussissent le moins bien) comme étant à risque ou ayant besoin d'un appui. Une fois que ces élèves sont identifiés, on suit leur réaction à l'enseignement de la lecture. Le suivi peut se faire par une série d'évaluations à l'aide d'un test en classe. Les élèves qui ne font pas de progrès peuvent alors recevoir un enseignement plus intensif d'une enseignante ou d'un enseignant ressource, ou d'un autre membre du personnel de soutien, en classe ou à l'extérieur de la classe, pour travailler les points qui leur causent des difficultés. Une évaluation continue ou formative est essentielle pour mesurer les progrès des élèves et orienter les méthodes pédagogiques (en déterminant les compétences sur lesquels les élèves doivent travailler, le matériel didactique que l'enseignante ou l'enseignant doit utiliser ou la façon de d'adapter l'enseignement aux progrès des élèves) (Fuchs et Fuchs, 2006). Le modèle de réaction à l'enseignement est centré sur la prévention et l'intervention par l'entremise du dépistage, de l'intervention pédagogique et du suivi continu des élèves (Boscardin, Muthén, Francis et Baker, 2008).

## LACUNES DE LA RECHERCHE

1. Quels sont les avantages des programmes de prématernelle et des programmes de maternelle sur une journée complète par opposition à la maternelle en demi-journée? Quel est l'apport respectif de l'enseignante ou de l'enseignant, du programme et du temps? (Les recherches sur la maternelle au Canada sont presque inexistantes.
2. Combien de temps est consacré à l'enseignement de la lecture précoce, que font réellement les enseignantes et enseignants lorsqu'ils enseignent, et quel est le lien entre ces pratiques et le rendement des enfants en lecture?
3. Quelles méthodes de lecture suivies dans les écoles profitent aux enfants ayant de grands besoins et mènent à un bon rendement en lecture?
4. Quelles sont les pratiques de lecture dans les écoles où les enfants autochtones affichent un rendement fort en lecture dans une première ou deuxième langue?
5. Quelles sont les composantes essentielles des programmes de formation des enseignantes et enseignants qui préparent le personnel enseignant de la maternelle à la 3e année, de la 4e à la

8e année et du secondaire à enseigner la lecture?

6. Quelle utilisation fait-on des programmes commerciaux de lecture au Canada? Quels en sont les coûts? Quelles recherches existe-t-il sur leur efficacité?
7. Quelle est l'efficacité relative des stratégies pédagogiques pour les élèves dont les besoins d'apprentissage varient? Comment promouvoir l'adoption de ces stratégies en classe?
8. Quel est le lien entre la fluidité, la conscience phonologique et la compréhension? Quel est le lien entre ces éléments et la motivation en lecture?
9. Comment faciliter la collaboration entre les chercheuses et chercheurs, les responsables de l'élaboration des politiques et les éducatrices et éducateurs en vue de rehausser les normes et de favoriser l'apprentissage?
10. Quelles sont les seuils repères et les trajectoires de développement des enfants qui apprennent à lire dans une langue autochtone?
11. Comment accroître la maîtrise de la lecture chez les élèves de l'école intermédiaire et de l'école secondaire?
12. Quelles interventions sont possibles pour les élèves du secondaire qui n'ont pas une maîtrise suffisante de la lecture pour bénéficier du programme d'études secondaires? Quelle en est l'efficacité?

## **RÉPERCUSSIONS SUR LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES**

1. Toutes les politiques et les pratiques d'enseignement de la lecture doivent reposer sur des recherches empiriques qui déterminent les facteurs d'excellence dans ce domaine.
2. Les attentes pancanadiennes quant au rendement en lecture dans la langue d'enseignement doivent être définies et communiquées au public. Les responsables de l'élaboration des politiques de tous les niveaux et de toutes les instances doivent tenir compte de ces attentes pour élaborer des normes, des programmes d'études et des évaluations précis dans leur province ou territoire.
3. Un brevet d'enseignement distinct devrait être créé pour les premières années de scolarité, avec des exigences rattachées aux connaissances professionnelles requises pour permettre aux enfants d'acquérir les compétences en lecture attendues des élèves de 9 et 10 ans au Canada.
4. Chaque école primaire devrait avoir des seuils repères clairs et alignés sur le programme d'études et sur le processus d'évaluation de chaque année scolaire de la maternelle à la 3e

année.

5. Dans les écoles primaires et intermédiaires où un grand nombre d'enfants sont sous performants, il faudrait examiner la qualité du programme de lecture et le modifier avant d'envisager de mettre en place des compléments de programme.
6. Il faudrait formuler des attentes pancanadiennes en lecture pour les diplômées et diplômés du secondaire et les communiquer au public.
7. Les exigences de l'accréditation des enseignantes et enseignants de l'école intermédiaire et de l'école secondaire devraient comprendre un cours préalable d'enseignement de la lecture à ces niveaux de scolarité.
8. Des spécialistes de la lecture devraient être formés pour enseigner la lecture aux élèves du secondaire qui ont de grandes difficultés dans ce domaine.
9. Un perfectionnement professionnel continu en enseignement de la lecture devrait être offert aux enseignantes et enseignants de tous les niveaux, y compris au secondaire.
10. Toutes les écoles devraient avoir une enseignante bibliothécaire ou un enseignant bibliothécaire.
11. Il faudrait assurer un accès rapide à Internet pour le personnel enseignant de toutes les écoles, en donnant la priorité aux écoles des régions nordiques éloignées et aux écoles gérées par les bandes.
12. Il faudrait instaurer un forum sur le Web pour les conteuses et conteurs d'histoires, les aînées et aînés, les grands-parents, le personnel enseignant et les élèves autochtones afin de leur permettre d'écrire et de partager du matériel de lecture adapté à l'âge et au niveau de lecture des élèves, dans leur propre langue.
13. Les formules de financement des écoles devraient s'appuyer sur les besoins et tenir compte du coût d'excellents programmes de lecture pour les élèves en régions éloignées et ceux des écoles de bande.
14. Un centre pancanadien de lecture devrait être créé pour rassembler les recherches existantes, pour entreprendre de nouvelles recherches utiles au processus décisionnel et pour diffuser les recherches, les données et les ressources en lecture.
15. Il faudrait fonder une université dans l'Arctique canadien pour offrir aux enseignantes et enseignants des programmes de formation spécialisée qui les préparent à enseigner dans le Nord et dans les régions éloignées.

## **PARTIE B. ÉTUDES SUR L'ACQUISITION ET L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES AUTOCHTONES**

Il n'est pas possible actuellement de se faire une idée exacte et complète du rendement obtenu en lecture par les élèves autochtones car on ne dispose pas de données sur le nombre d'Autochtones inscrits dans les écoles provinciales et celles gérées par les bandes. À l'échelle provinciale, les provinces de l'Ouest ont adopté des politiques d'auto-identification, mais seule la Colombie-Britannique publie ces données. Les rares données communiquées montrent un écart important et persistant entre les élèves autochtones et les élèves non autochtones dans les évaluations nationales et internationales (Crocker, 2002). Le Canada n'est pas le seul pays au monde à connaître cette situation, mais d'autres pays ont réussi à combler cet écart avec plus de succès (Rau, 2001).

Tout comme les autres élèves, les élèves autochtones qui reçoivent un excellent enseignement apprennent à bien lire. Toutes les composantes essentielles propres à un excellent programme – personnel enseignant qualifié, ressources adaptées à la culture et à la langue ainsi que programme d'études et évaluation dans la ou les langues d'enseignement – ont été abordées dans les sections précédentes de ce rapport. La présente section s'intéresse à l'importance de la langue et à la nécessité d'orienter les politiques et les programmes en fonction de données probantes sur la langue parlée à la maison, la langue d'enseignement à l'école et le rendement en lecture.

### **LANGUE PARLÉE À LA MAISON ET LANGUE D'ENSEIGNEMENT**

La langue parlée est le marchepied de la lecture et la maîtrise de l'oral jette les bases d'un rendement précoce en lecture. D'après le recensement de 2006 (selon Statistique Canada, les données du recensement sont davantage sous-estimées pour les Autochtones que pour les autres segments de la population), le Canada compte quelque 348 900 Autochtones âgés de moins de 15 ans (O'Sullivan, 2009). La majorité d'entre eux (99 p. 100) n'ont qu'une seule langue maternelle (première langue apprise à la maison et toujours comprise au moment du recensement). Pour 81 p. 100, cette langue est l'anglais et pour 15 p. 100 il s'agit d'une langue autochtone. Il n'y a qu'au Nunavut que la majorité des jeunes de moins de 15 ans, soit 75 p. 100, ont comme seule langue maternelle une langue autochtone. De plus, 2175 jeunes ont déclaré avoir l'anglais ou le français ainsi qu'une langue autochtone comme langues maternelles (<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/89-635>).

La langue d'enseignement est à la fois le véhicule d'apprentissage et un objet d'apprentissage à l'école. C'est la langue dans laquelle les enfants apprennent pour la première fois à lire. Au Canada, 15 p. 100 des enfants autochtones ont pour langue maternelle une langue autochtone. Très peu de recherches ont été effectuées sur l'apprentissage de la lecture en langues autochtones, mais les études existantes montrent que les enfants autochtones apprennent mieux et plus facilement à lire et démontrent plus d'estime d'eux-mêmes s'ils reçoivent un excellent enseignement au départ

dans leur langue maternelle. En renforçant la langue, la culture et la compréhension du monde conformément à celles que les enfants autochtones ont à la maison, on leur donne réellement accès à la lecture (Table ronde des experts en littératie, 1999).

Pour certains Autochtones, la langue d'enseignement est celle parlée à la maison et dans la communauté. Pour d'autres, il s'agit d'une langue seconde à laquelle ils sont exposés pour la première fois à l'école et qui n'est pas nécessairement la langue dominante de leur communauté. Le lien entre la langue parlée à la maison et la langue d'enseignement à l'école a une incidence sur la rapidité avec laquelle les enfants apprennent à maîtriser une ou plusieurs langues. Il a été clairement démontré que :

- 1) à l'instar de tous les enfants, les enfants autochtones doivent apprendre à suffisamment bien lire dans la langue d'enseignement pour continuer à réussir à l'école;
- 2) les enfants qui parviennent à maîtriser la langue d'enseignement apprennent avec une aisance relative à lire dans d'autres langues; et
- 3) l'apprentissage de la lecture et de l'expression orale dans plus d'une langue multiplie les débouchés cognitifs, scolaires, sociaux et économiques des enfants autochtones (Cummins, 1998; O'Sullivan, 2009).

### **LES ÉLÈVES AUTOCHTONES APPRENNENT À BIEN LIRE DANS PLUSIEURS LANGUES**

Il existe de nombreux exemples de rendement exceptionnel en lecture parmi les élèves autochtones inscrits dans les écoles provinciales ou territoriales et dans les écoles gérées par les bandes au Canada. Ces cas de réussite devraient servir de fondement aux politiques et aux pratiques dans les écoles partout au pays (O'Sullivan et Goosney, 2007). En voici un exemple : à l'école Mount Carmel à Kenora (Ontario), 95 p. 100 des élèves sont des enfants des Premières nations qui parlent anglais chez eux. Cette école a été sélectionnée pour participer à la Stratégie de redressement des écoles de l'Ontario en raison de la sous performance systémique et chronique de ses élèves de 3e année en lecture. À la suite d'une intervention en milieu scolaire, qui a permis de régler les problèmes d'organisation et d'enseignement de la lecture (par exemple, adoption de normes en concordance avec les évaluations, enseignement du langage oral, perfectionnement professionnel uniforme), le rendement des enfants en lecture s'est amélioré, surpassant considérablement celui obtenu dans la plupart des autres écoles de la province (Pervin, 2005).

Comme tous les autres enfants, les enfants autochtones qui apprennent à lire dans une langue peuvent transférer leurs compétences en lecture lorsqu'ils apprennent à lire dans une autre langue. Ceux qui passent plus de temps à apprendre à lire dans leur langue maternelle sont en mesure d'afficher un excellent rendement scolaire dans leur langue maternelle aussi bien que dans leur langue seconde. Au Canada et dans d'autres pays, plusieurs modèles s'avèrent très fructueux pour les enfants autochtones qui apprennent à bien lire en anglais et dans leur langue autochtone (O'Sullivan et Goosney, 2007). En voici des exemples.

- 1) Programme d'immersion en mohawk à Kahnawake. Premier programme d'immersion en langue autochtone au Canada, ce programme est calqué sur le programme d'immersion en français. Une évaluation longitudinale des compétences des enfants en langue anglaise a montré qu'à partir de la 4<sup>e</sup> année les élèves inscrits dans ce programme d'immersion obtenaient d'aussi bons résultats au test canadien des compétences de base en lecture et en mathématique que les élèves inscrits dans les programmes de langue anglaise (Holobow, Genesee et Lambert, 1987).
- 2) Programme d'immersion de l'école primaire de Fort Defiance en Arizona, où les enfants anglophones apprennent tout d'abord à lire en diné (navajo). En 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année, dans les cours de lecture en anglais, de rédaction en anglais et de mathématiques, ces enfants surclassent les élèves des programmes d'anglais du district à l'Arizona Instrument to Measure Standards (AIMS), l'instrument de mesure des normes de l'État de l'Arizona, (Johnson et Legatz, 2006).
- 3) L'école Nawahi à Hawaii, où la langue parlée à la maison est l'anglais et la langue d'enseignement est l'hawaïen de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, favorise de hauts niveaux de fluidité et de littératie en hawaïen langue première et en anglais langue seconde. Les élèves retirent aussi des avantages psychologiques de ce programme, car il contribue à renforcer leur identité, ce qui les encourage à vouloir bien réussir à l'école et à poursuivre leurs études jusqu'à la fin du secondaire et au-delà. Les autochtones d'Hawaii obtiennent de médiocres résultats dans les écoles publiques et le taux d'obtention des diplômes parmi eux est inférieur à celui des autres groupes ethniques. À l'école Nawahi, le taux d'obtention des diplômes est de 100 p. 100 et le taux de fréquentation scolaire est de 80 p. 100 depuis 1999 – année de la première remise des diplômes dans cet établissement (Wilson, Kamanā et Rawlins, 2006).

## **TEMPS NÉCESSAIRE À LA MAÎTRISE DE LA LECTURE**

Le temps nécessaire à une maîtrise suffisante de la lecture pour soutenir la réussite scolaire varie selon les circonstances. Si la langue d'enseignement change avant que les enfants ne maîtrisent la lecture, ceux-ci risquent d'apprendre de façon imparfaite leur langue première et parfois d'apprendre insuffisamment la langue seconde. Il s'agit là d'un facteur déterminant dont doivent tenir compte les écoles et les collectivités où les programmes bilingues passent d'une langue d'enseignement à une autre et où l'accès à un personnel enseignant qualifié qui maîtrise la langue d'enseignement est incertain d'une année à l'autre. En voici un exemple. À la commission scolaire cri au Nunavik (Nord du Québec), le cri est la langue d'enseignement jusqu'à la 3<sup>e</sup> année, après quoi les élèves suivent leurs cours en anglais ou en français. Les recherches effectuées par cette commission scolaire montrent que plusieurs enfants n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture en cri pour pouvoir apprendre à lire en anglais ou en français quand le cri cesse d'être la langue d'enseignement. En 6<sup>e</sup> année, 24 p. 100 des élèves ont un niveau de lecture équivalant à celui de leur année de scolarisation en anglais, et 16 p. 100 en français. Ces enfants n'ont donc pas les compétences de lecture et d'écriture suffisantes pour réussir dans toutes les matières du programme d'études, ce

qui contribue à expliquer que le taux d'obtention des diplômes est de 8,6 p. 100 parmi eux, contre 60,1 p. 100 dans l'ensemble du Québec (Commission scolaire crie, 2008). Les élèves ne poursuivent pas leur développement langagier en cri aussi bien que prévu en 3e année et au-delà (Spada et Lightbown, 2002) et leur estime personnelle en souffre. Le même problème est observé dans certaines écoles du Nunavut quand, en 3e année, la langue d'enseignement passe de l'inuktitut à l'anglais ou au français (Martin, 2002). Tout porte à croire que de solides programmes bilingues peuvent aider les élèves autochtones à maîtriser la lecture dans plus d'une langue. Cette attente devrait être la norme au Canada. Un appui du gouvernement à l'enseignement des langues facilite la réussite (Martin, 2002; O'Sullivan et Goosney, 2000; Taylor, McAlpine et Caron, 2000).

## CONSIDÉRATIONS SPÉCIALES

**Langue d'entrée à l'école** – Certains enfants autochtones n'ont de base solide dans aucune langue lorsqu'ils entrent à l'école. La forme la plus courante de retard du développement constaté parmi les enfants autochtones du Nord du Canada est le retard de parole et de langage. Certains enfants parlent une forme d'anglais inhabituelle à la maison et dans leur collectivité (Ball, 2005). Dans les petites collectivités éloignées, les enfants utilisent parfois un code langagier restreint ou un système de communication fondé sur une gestuelle non verbale, par exemple sur des expressions du visage. Ce système de communication peut être parfaitement adapté à leur collectivité, mais il n'enseigne pas les connaissances langagières de base requises pour apprendre à bien lire (Ball, 2005; McDonald, 2003). Les écoles doivent centrer leurs efforts sur le développement de la maîtrise de la langue orale, en tant que fondement à la lecture.

**Déclin de la langue autochtone:** Pour freiner le déclin de sa langue, le peuple maori a introduit dans les années 80 des programmes préscolaires d'immersion totale en maori. La revitalisation de la langue est l'objectif premier des programmes de renaissance, mais ceux-ci offrent également des avantages distincts pour les enfants autochtones dont la langue maternelle ou parlée à la maison est l'anglais mais qui fréquenteront une école où l'enseignement est donné en langue autochtone (McIvor, 2005). Les programmes préscolaires en hawaïen sont offerts partout dans l'État américain d'Hawaï. Dans les années 80, moins d'une cinquantaine d'enfants parlaient l'hawaïen; aujourd'hui, plus de 2000 enfants ont reçu leur éducation dans cette langue. Des programmes de renaissance de la langue calqués sur les modèles maori et hawaïen ont été introduits au Canada; dans les seuls Territoires du Nord Ouest, plus d'une vingtaine de ces programmes sont offerts aux enfants d'âge préscolaire (O'Sullivan et Goosney, 2007).

**Capacité auditive** – Pour apprendre à lire, il faut notamment apprendre à associer des sons à des lettres. Les enfants doivent donc bien entendre pour pouvoir distinguer les sons. Une difficulté auditive a des répercussions négatives sur l'acquisition de la langue et sur l'apprentissage de la lecture, surtout quand l'anglais est la langue seconde. Or, beaucoup d'enfants autochtones souffrent de difficulté auditive légère à la suite d'une infection chronique des oreilles, qui frappe 50 p. 100 d'entre eux dans certaines collectivités inuites (Bowd, 2004). Des statistiques similaires sont relevées dans d'autres pays circumpolaires. Dans la majorité des écoles, y compris les écoles nouvellement

construites, la qualité de l'acoustique n'est pas adéquate. La construction de nouvelles écoles devrait répondre aux normes acceptables d'acoustique. L'installation de systèmes d'accentuation FM dans des écoles existantes a des effets positifs sur le rendement en lecture des élèves dans les premières années de scolarité (O'Sullivan et Goosney, 2007).

**Uniformité de l'enseignement** – Un enseignement de qualité doit être dispensé uniformément tout au long de la scolarité pour mener au succès. Or, la migration des familles autochtones vers les grandes villes et à l'intérieur de celles-ci est fréquente (Norris et Clayworthy, 2006). Les élèves qui changent d'école ne bénéficient pas d'un enseignement uniforme en lecture, pas plus qu'ils ne reçoivent des services d'éducation uniformes. La situation est aggravée par l'absence d'énoncés pancanadiens de compétences en lecture, par le recours à des méthodes pédagogiques qui souvent ne reflètent pas la langue et la culture des élèves et par des variations d'infrastructure entre les écoles provinciales et les écoles gérées par les bandes.

**Surreprésentation en éducation de l'enfance en difficulté** – Bien que rien n'indique que les difficultés de lecture soient plus courantes parmi les élèves autochtones, ces élèves sont surreprésentés dans les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté. (La majorité des élèves autochtones fréquentent maintenant les écoles provinciales et territoriales.) Les faibles attentes qu'ont les enseignantes et enseignants pour ces élèves, les facteurs socioéconomiques, les difficultés inhérentes à l'apprentissage de la lecture dans une langue seconde et les conflits culturels exposent les élèves autochtones à de graves risques (Commission des droits de la personne de la Colombie Britannique, 2001; Association internationale pour la lecture, 2003).

## LACUNES DE LA RECHERCHE

- 1) Quels sont les avantages des programmes de renaissance de la langue/d'immersion en très bas âge en langue autochtone sur le rendement en lecture des enfants?
- 2) Quels sont les modèles d'éducation bilingue les plus efficaces, pour qui et où?
- 3) Que sait et comprend le personnel enseignant quant à la façon dont les élèves autochtones apprennent à lire et à la façon dont l'enseignement devrait leur être prodigué?
- 4) Comment le personnel enseignant établit-il ses attentes quant au rendement en lecture des enfants autochtones? Quelle est l'incidence de ces attentes sur l'enseignement et l'apprentissage? Comment modifier ces attentes?
- 5) Quels sont les avantages de l'installation de systèmes d'amplification sonore en modulation de fréquence dans les édifices scolaires existants, notamment pour les jeunes enfants?
- 6) Quelle proportion de jeunes enfants autochtones est aiguillée vers l'éducation spécialisée en raison de difficultés en lecture? Quels programmes sont en place? Quels en sont les coûts et

quels en sont les avantages pour les enfants autochtones?

## **RÉPERCUSSIONS SUR LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES**

- 1) Les décisions et les politiques sur la langue d'enseignement doivent tenir compte des répercussions de celle-ci sur l'apprentissage de la lecture et sur la réussite scolaire future.
- 2) Il faut élaborer et mettre en œuvre des politiques favorables aux langues autochtones.
- 3) Il faut établir des politiques et des pratiques qui favorisent et soutiennent la maîtrise de la lecture dans plus d'une langue.
- 4) Il faut promouvoir les politiques d'auto identification, et l'ensemble des provinces et territoire doit établir des objectifs permanents et des dates limites pour améliorer le rendement en lecture et hausser les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les Autochtones.
- 5) Tous les enseignants et enseignantes et les leaders du secteur de l'éducation doivent avoir des attentes des plus élevées quant au rendement en lecture et à la réussite scolaire des Autochtones.
- 6) Il faut promouvoir, entre les écoles de bande et les écoles provinciales, des partenariats pour la mise en commun du développement professionnel, des ressources en lecture et de l'expertise.
- 7) Il faut établir et appliquer des politiques qui préviennent l'aiguillage inapproprié vers les services ou l'éducation spécialisés.
- 8) Il faut établir et appliquer des normes de qualité de l'environnement acoustique en classe, surtout pour les jeunes enfants.

Un grand nombre d'élèves immigrants sont actuellement inscrits dans les écoles canadiennes. Les données du recensement de 2001 montrent que l'immigration au Canada a atteint son plus haut niveau en 70 ans (Statistique Canada, cité dans Lipka et Siegel, 2007) et qu'approximativement 18 p. 100 des Canadiennes et Canadiens parlent une langue maternelle autre que l'une des deux langues officielles (Statistique Canada, 2007). Nombreux sont les élèves fréquentant des écoles anglaises qui maîtrisent peu la langue d'enseignement car l'anglais est pour eux une langue seconde (ALS). Leur langue maternelle, celle qu'ils parlent à la maison (avec les grands-parents, les parents ou les frères et sœurs) n'est pas l'anglais (Lipka et Siegel, 2007). De même, il y a des élèves fréquentant des écoles où le français est la langue d'enseignement qui ne parlent pas français à la maison et pour lesquelles le français est une langue seconde (FLS).

Cette composition pluraliste des classes pose des défis aux éducatrices et éducateurs qui doivent tenir compte des différents milieux d'origine, des différents besoins et des différentes méthodes d'apprentissage et d'acquisition de la littératie.

### **Répercussions sur les pratiques pour les élèves d'ALS**

Pour bien enseigner aux élèves d'ALS, pour bien les appuyer et les évaluer, il est important de mesurer le développement des compétences de lecture chez ces élèves, en comparaison avec celui des élèves dont l'anglais est la langue maternelle (L1). Les recherches indiquent que le développement des compétences de lecture chez les élèves d'ALS est similaire au développement des compétences de lecture chez les élèves dont l'anglais est la langue maternelle (Lesaux et Siegel, 2003). En outre, les élèves d'ALS n'ont pas plus de risques de difficultés de lecture en 3<sup>e</sup> année, après quatre années d'enseignement en anglais (Lipka et Siegel, 2007). Les pairs d'ALS et de L1 obtiennent des résultats similaires dans le traitement phonologique, la précision de la lecture et l'orthographe (Lesaux et coll., 2007). Bien que les élèves d'ALS puissent avoir des compétences de lecture et d'orthographe égales ou supérieures à celles des enfants de L1, leurs connaissances de la syntaxe (structure grammaticale du langage) sont inférieures à celles des enfants de L1 (Lesaux et coll., 2007).

### **Répercussions sur les pratiques pour les élèves de FLS**

Comme dans le reste du pays, au Québec, les enfants qui fréquentent les écoles viennent de diverses cultures et parlent de nombreuses langues autres que la langue d'enseignement (Armand, 2000) et doivent donc apprendre le français comme seconde langue (FLS). Ces élèves sont des élèves de français langue seconde (FLS). Très peu d'études ont été faites sur les élèves de FLS au Québec et dans les autres régions francophones du pays. Davantage d'études ont été menées auprès des élèves qui apprennent le français langue seconde mais en immersion française, programmes

traditionnellement suivis par des élèves anglophones mais qui accueillent un nombre grandissant d'élèves allophones.. En immersion française, l'enseignement de la lecture en français commence généralement à la maternelle ou en 1re année et les élèves ne passent à l'apprentissage de l'anglais qu'en 3e année (Bournot Trites, 2008).

Tout comme pour les élèves d'ALS, il est important d'appuyer la langue maternelle des élèves qui apprennent le français langue seconde (L2). Par exemple, la preuve existe que développer la conscience phonologique des élèves dans leur première langue (L1) et en L2 leur permet d'acquérir de meilleures compétences de décodage des mots français (Comeau, Cormier, Grandmaison et Lacroix, 1999). De même, il est essentiel de donner aux élèves des possibilités systématiques et soutenues de développer leurs compétences langagières en L1 alors qu'ils apprennent le français L2 (Geva, 2006).

Avec des élèves de FLS qui ont des difficultés de lecture, il importe d'évaluer les forces et les faiblesses en lecture et non pas simplement de considérer les problèmes de langue orale (Geva, 2006). Quand on évalue les élèves de FLS, il est essentiel de mesurer les compétences de lecture fondées sur les mots, notamment la reconnaissance des mots, le décodage et l'orthographe des pseudo mots. De plus, il est bon d'évaluer les compétences de lecture des élèves dans leur L1, car il y a de grandes corrélations entre les compétences de lecture en L1 et en L2 (Geva, 2006). Il peut aussi être utile d'examiner les bulletins scolaires obtenus par les élèves de FLS dans leur pays d'origine ainsi que leurs anciennes évaluations formelles pour mieux comprendre leurs compétences (Geva, 2006). En outre, les recherches montrent qu'une évaluation de la conscience phonologique en anglais ou en français est une méthode valide de dépistage des élèves en immersion qui sont susceptibles de connaître des difficultés avec le décodage des mots en français (Bournot Trites, 2008).

## **LACUNES DE LA RECHERCHE**

- 1) Enquête sur les capacités syntaxiques des élèves d'ALS et de FLS tout au long de leurs études et sur les répercussions de l'enseignement sur ces capacités – aussi bien chez les jeunes élèves que chez les élèves plus âgés.
- 2) Conception et élaboration d'un perfectionnement professionnel culturellement adapté pour les éducatrices et éducateurs afin de les former à l'enseignement et à l'évaluation des diverses compétences de littératie à partir de méthodes probantes.
- 3) Quelles sont les méthodes qui donnent des résultats, quand et avec qui, et instaurer des stratégies qui ont fait leurs preuves et qui permettent de répondre aux besoins des élèves

## RÉPERCUSSIONS SUR LES POLITIQUES ET LA PRATIQUE POUR LES ÉLÈVES EN SITUATION LINGUISTIQUE MINORITAIRE

- 1) Il est important de multiplier les possibilités de perfectionnement professionnel pour former les enseignantes et les enseignants à un enseignement culturellement adapté. Recevoir une formation professionnelle culturellement adaptée, c'est notamment acquérir des connaissances sur l'enseignement multiculturel et l'enseignement bilingue, sur le processus d'acquisition du langage et sur les méthodes d'enseignement de l'anglais ou du français langue seconde (Klinger et Edwards, 2006).
- 2) Quand on enseigne aux élèves en situation linguistique minoritaire (LM), il est important d'adopter une approche qui englobe plusieurs langues plutôt qu'une approche d'exclusion d'un de ces langues. Les élèves devraient être encouragés à conserver et à améliorer leur langue maternelle (L1) (Peterson et Heywood, 2007).
- 3) Pour contribuer à l'amélioration de la L1 chez les élèves, on peut leur donner des possibilités de parler et de lire cette langue. Offrir des classes du patrimoine est un bon moyen de le faire, un autre moyen étant de s'assurer que les bibliothèques publiques et scolaires ont des livres et des ressources dans la L1 des élèves (Krashen, 2003).

**Répercussions sur les pratiques pour les élèves francophones :** Les élèves qui ont des difficultés à décoder les mots risquent de surcharger leur mémoire à court terme et de ne pas avoir assez d'énergie pour traiter et comprendre les mots qu'ils lisent (Boulc'h, Gaux et Boujon, 2007). En veillant à ce que les élèves décodent automatiquement les mots, on leur permet de consacrer une plus grande partie de leurs ressources mentales à la compréhension et aux tâches connexes. Il importe aussi d'enseigner aux élèves les orthographes irrégulières en français, par exemple celles des mots qui se terminent par une lettre muette (par exemple, part, pars et pare) (Demont et Gombert, 2004).

Il est essentiel d'enseigner la syntaxe et la morphologie, toutes deux liées à une amélioration de la compréhension de la lecture, aux jeunes lectrices et lecteurs et en particulier aux préadolescentes et préadolescents (Gaux et Gombert, 1999). Par exemple, quand les élèves se trouvent face à un mot qu'ils ne comprennent pas (par exemple, un nom), on peut leur montrer comment utiliser leurs connaissances de la syntaxe ou de la structure des phrases pour lui substituer un autre mot de même fonction (un autre nom). Cette technique de substitution peut aider les élèves à prendre conscience de la structure des phrases en français et à apprendre des stratégies utiles de décodage des mots inconnus. De plus, en enseignant la morphologie des mots français (comme les préfixes et les suffixes), on aide les élèves à comprendre des mots plus longs et plus difficiles. Ceci s'avère surtout bénéfique pour les élèves qui ont des difficultés de compréhension à la lecture (Gaux et Gombert, 1999).

**Répercussions sur les pratiques pour les élèves immigrants allophones :** L'immigration est souvent difficile à vivre pour les enfants et pour leur famille, alors qu'ils s'éloignent d'une langue et d'une culture familières pour s'adapter à un nouvel environnement. Certaines des stratégies décrites pour

appuyer les élèves de langue minoritaire (LM) peuvent être utiles pour aider les élèves immigrants allophones (IA) qui n'ont pas reçu d'enseignement scolaire dans leur langue maternelle, ni dans leur pays d'origine, ni dans leur pays d'immigration. Il se peut donc qu'ils apprennent à lire dans une langue seconde.

Le temps consacré par les élèves à la lecture et leur motivation pour la lecture influent sur leur réussite et sur leur compréhension. Il est important pour les enseignantes et enseignants, les directrices et directeurs, de trouver des moyens de renforcer les liens foyer école des élèves IA. Un moyen de le faire est de stimuler la motivation des familles d'immigrants en valorisant leur langue et leur culture. Les élèves qui se sentent valorisés sont plus enclins à vouloir réussir dans leurs études et les parents qui se sentent appréciés sont davantage susceptibles de participer à la vie scolaire et d'appuyer les efforts de lecture et d'écriture de leurs enfants. Il est tout particulièrement important de valoriser la L1 des élèves alors qu'ils acquièrent leur L2 et de se concentrer sur leurs forces, dont les connaissances et les expériences qu'ils ont acquises (Peterson et Heywood, 2007).

Un moyen de motiver les parents immigrants est de mettre à leur disposition des livres à lire à leurs enfants dans leur L1, de leur donner accès à des textes et à des enregistrements bilingues (dans la L1 des élèves et en anglais ou en français) et de fournir du matériel à lire ou à écouter en L1 en classe ou à la bibliothèque. S'il n'existe pas de livres bilingues, les enseignantes et enseignants peuvent demander aux parents de les aider à en préparer. Un autre moyen d'intégrer les parents à l'apprentissage et de leur montrer comment sélectionner des textes de lecture correspondant au niveau de scolarité de leurs enfants est d'envoyer une liste de lecture à la maison (Peterson et Heywood, 2007).

Quand on enseigne aux élèves d'ALS et de LM, il est bon de suivre un programme de littératie bien équilibré, fondé sur l'apprentissage des correspondances entre les sons et les symboles, l'identification des lettres et la conscience phonologique, avec un travail direct de conscience phonologique fait en petits groupes pour les enfants à risque (Lesaux et Siegel, 2003). Chez les élèves plus âgés, le temps d'enseignement en classe devrait surtout être consacré à la lecture et à l'application des stratégies de lecture (Au, 2002). Bien que les élèves d'ALS ou de LM ne présentent pas davantage de risques de difficultés en lecture, un petit pourcentage d'élèves d'ALS, similaire à celui des élèves de L1, connaît de telles difficultés (Lipka et Siegel, 2007).

**Répercussions sur les pratiques pour les lectrices et lecteurs en difficulté qui font partie de minorités linguistiques ou qui sont immigrants allophones** – Ces élèves posent des défis pour le dépistage des troubles d'apprentissage et pour l'évaluation de ces troubles. Il faut souligner que les écoles ont tendance à ne pas concevoir la possibilité que des élèves d'ALS éprouvent des difficultés de décodage des mots ou de traitement du langage ou à ne pas intervenir rapidement pour y remédier (Limbos et Geva, 2001, cités dans Lesaux et Siegel, 2003). Le manque de maîtrise de la langue orale est souvent considéré comme la cause principale des difficultés, qui sont souvent attribuées à des problèmes d'acculturation des élèves.

Comme chez tous les élèves, la détection précoce des difficultés de lecture est vitale (Lesaux et coll., 2007). Si les élèves éprouvent des difficultés de lecture en L2, il est essentiel d'intervenir au plus vite

et d'examiner les facteurs autres que la maîtrise de la langue orale pour évaluer les compétences de lecture (Klingner et Edwards, 2006).

Il faut élaborer des systèmes exacts d'évaluation pour travailler avec ces élèves. Il faut aussi former les enseignantes et enseignants et les éducatrices et éducateurs pour qu'ils sachent quand et comment référer à des spécialistes les élèves d'ALS et de LM chez lesquels ils soupçonnent des difficultés de lecture.

Les équipes scolaires doivent comprendre des personnes qui ont connaissance de méthodes culturellement adaptées de pédagogie et d'évaluation. Un spécialiste bilingue, d'ALS ou de FLS devrait participer à l'équipe quand les élèves apprennent l'anglais ou le français langue seconde (Klingner et Edwards, 2006). Des interprètes devraient travailler avec les parents de LM ou IA. Les équipes devraient proposer des stratégies d'intervention judicieuses, qui se fondent sur l'observation des élèves en classe et qui reflètent leurs origines culturelles et linguistiques.

### **LACUNES DE LA RECHERCHE**

- 1) Il faut effectuer des recherches pour dépister et évaluer les élèves qui sont des immigrants allophones ou qui appartiennent à des minorités linguistiques et qui ont des difficultés de lecture. Il est tout particulièrement difficile de déterminer si les troubles d'apprentissage résultent de différences langagières ou si les difficultés de lecture découlent en fait d'une difficulté de langage ou de lecture (Lipka et Siegel, 2007).
- 2) Des méthodes valables et fructueuses, non fondées sur les capacités linguistiques, restent à élaborer pour les élèves qui sont IA ou de LM.
- 3) Pour déterminer si le développement des compétences de lecture chez les élèves d'ALS diffère grandement de celui des élèves de L1, il est important et nécessaire de faire des études longitudinales qui permettent de comparer le développement de la lecture entre ces deux groupes. (Lipka, Siegel et Yukovic, 2005).
- 4) De plus amples recherches devraient examiner si le manque de maîtrise de la langue d'enseignement a des répercussions sur l'acquisition des compétences de lecture chez les enfants d'ALS, comparativement aux élèves dont la langue maternelle est l'anglais (Lesaux et Siegel, 2003).
- 5) Il serait utile de déterminer si la conscience phonologique et le traitement phonologique se développent de la même manière chez les élèves d'ALS et chez les élèves de L1 (Chiappe et Siegel, 2006).
- 6) Examiner l'influence des différentes méthodes pédagogiques sur le développement des compétences de lecture, comme les compétences phonologiques, chez les élèves d'ALS et de

LM (Lipka et coll., 2005), pourrait mettre en lumière les méthodes didactiques les plus aptes à faciliter les progrès en littératie chez ces élèves.

Les liens qui existent entre le statut socioéconomique et le rendement en lecture sont bien documentés. Les élèves venant d'un milieu économiquement favorisé ont tendance à réussir en lecture. Bien que l'influence du statut socioéconomique sur le rendement en lecture diminue à mesure qu'augmente l'efficacité de l'enseignement en classe (D'Angiulli et Siegel, 2004), les élèves de milieux socioéconomiques défavorisés ont tendance à obtenir de moins bons résultats de lecture et à décrocher davantage que les élèves plus favorisés (Arnold et Doctoroff, 2003; McLoyd, 1998; Yeung, Linver et Brooks Gunn, 2002).

Les ressources économiques des familles influent sur la qualité de l'environnement de littératie à la maison. Les familles favorisées sur le plan socioéconomique ont tendance à avoir beaucoup de livres et de ressources pédagogiques et à s'adonner à des activités culturelles à la maison – éléments qui contribuent tous à la performance en lecture. Partout au Canada, les familles plus démunies ont moins les moyens d'acheter des livres ou autre ressource de littératie. La situation est particulièrement difficile dans les régions du Nord et dans les régions éloignées, où les gens sont souvent plus pauvres que le reste de la population et où le coût de la vie est élevé. En outre, divers facteurs socioéconomiques (par exemple, niveau d'enseignement et profession des parents) peuvent influencer indirectement les résultats des élèves en jouant sur leurs attentes, leurs attitudes et la perception qu'ils ont de leur efficacité personnelle en lecture (Aikens et Barbarin, 2008).

### PARTICIPATION DES PARENTS

Bien que le lien entre la situation familiale et la réussite en lecture des enfants soit fort et constant, ses mécanismes ne sont pas clairement compris. Bon nombre d'élèves de milieux socioéconomiques défavorisés réussissent bien à l'école et de nombreuses écoles desservant des familles à faible revenu connaissent de grands succès. La participation parentale est l'un des facteurs qui retient beaucoup l'attention et qui devient central dans la réforme scolaire partout au Canada et aux États-Unis. Cependant, les recherches dans ce domaine ne sont pas concluantes : certaines indiquent une relation positive entre la participation des parents et le succès scolaire (par exemple, Hill et Taylor, 2004); d'autres affirment que ce facteur a peu d'effet, voire aucun (Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodriguez et Kayzan, 2002); d'autres encore concluent qu'un manque de succès scolaire stimule souvent la participation des parents. Ainsi, l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes montre que les parents sont plus enclins à participer aux activités de lecture quand leurs enfants se classent parmi les derniers que quand ils arrivent en tête de la classe (Willms, 2002). Ces résultats confirment que les relations entre la participation parentale et le succès scolaire des enfants sont complexes et potentiellement bidirectionnelles (Grolnick et Slowiaczek, 1994).

Il existe plusieurs moyens par lesquels les parents peuvent participer à l'éducation de leurs enfants : restriction du temps passé à regarder la télévision, dialogue avec les enfants à propos

de l'école, communication avec l'école, participation aux organisations qui regroupent les parents et le personnel enseignant, bénévolat à l'école, supervision d'activités en dehors de l'école et hautes aspirations quant à la réussite scolaire pour leurs enfants. En raison de la structure multidirectionnelle de la participation des parents, le rôle et l'importance de cette participation dans le rendement scolaire des enfants sont controversés et mal compris.

Pour déterminer quels sont les facteurs les plus importants, Fan et Chen (2001) ont effectué une méta analyse quantitative des rapports entre les divers aspects de la participation parentale et la réussite scolaire des enfants. Les auteurs ont défini quatre aspects de la participation parentale : dialogue parents enfants; supervision à la maison; aspirations à la réussite scolaire qu'ont les parents pour leurs enfants; ainsi que communication avec l'école et participation. Les auteurs ont conclu que les aspirations et les attentes des parents pour la réussite scolaire de leurs enfants exerçaient l'influence la plus forte sur les résultats obtenus. De même, Urdan, Solek et Schoenfelder (2007) ont indiqué que la participation des parents stimulait la motivation des enfants à apprendre et contribuait ainsi à l'amélioration de leur rendement scolaire. Chose importante, O'Sullivan et Howe (1999) ont conclu que les attentes des parents à faible revenu influençaient les attentes personnelles de réussite de leurs enfants, qui en arrivaient à prévoir avec justesse leur rendement en lecture.

À première vue, on pourrait croire que la documentation sur la participation parentale abonde, mais à y regarder de près, on constate qu'il n'existe qu'un petit nombre d'études empiriques (Fan et Chen, 2001). Ce manque de preuves empiriques rend prématuré tout énoncé causal définitif. Néanmoins, il existe suffisamment de preuves pour conclure que la participation des parents à la scolarisation de leurs enfants de même que les aspirations des parents pour la réussite scolaire de leurs enfants sont des facteurs importants pour l'amélioration des compétences en lecture, surtout chez les enfants venant de milieux défavorisés (O'Sullivan et Howe, 1999).

### **Participation de la collectivité**

Les chercheuses et chercheurs ont systématiquement conclu qu'il existait un lien positif entre la situation socioéconomique d'un quartier et le rendement scolaire de ses enfants (Aikens et Barbarin, 2008). Souvent, les collectivités des enfants défavorisés sur le plan socioéconomique présentent plusieurs facteurs de risque (Evans, 2004). Selon une théorie écologique du développement, Aikens et Barbarin (2008) prétendent que, plus l'enfant grandit, plus ses compétences en lecture sont étroitement liées à son milieu au-delà de sa famille, y compris sa collectivité. Tout comme pour la participation parentale, les études sur les liens entre la situation du quartier et le succès scolaire des élèves sont importantes car les caractéristiques d'un quartier peuvent être modifiées par des interventions ciblées. Il existe relativement peu de recherches empiriques pour appuyer des conclusions de causalité sur les caractéristiques de la collectivité qui favorisent ou freinent la réussite scolaire.

Emory, Caughy Harris et Franzine (2008) ont signalé que dans les quartiers à faible revenu, de fortes attentes de la collectivité pour la réussite scolaire des élèves et une forte socialisation collective

(comportements et attitudes reliés à l'enseignement scolaire) s'accompagnaient de meilleurs résultats dans les tests normalisés de lecture. En d'autres termes, les élèves réussissaient mieux s'ils habitaient dans des quartiers où les gens formaient un réseau social et appuyaient l'éducation, même si le quartier était économiquement désavantagé. Chose importante, quand les processus sociaux du quartier étaient considérés, le statut socioéconomique n'était plus un indicateur prévisionnel d'échecs scolaires, ce qui semblait suggérer un certain facteur de protection dans divers processus sociaux des quartiers à faible revenu. Des recherches sont nécessaires pour déterminer quelles conditions de ces collectivités atypiques mènent à des processus sociaux favorables à la réussite des élèves.

### **Programmes communautaires d'appui à la lecture**

Les collectivités et les leaders qui attachent de la valeur à la lecture et à l'éducation sont plus susceptibles de mettre en place et de continuer d'offrir des ressources et des programmes communautaires pertinents pour venir en aide aux familles. Éducation de la petite enfance, centres de ressources familiales, programmes de littératie familiale, programmes de travail scolaire après l'école et à la maison, sports et autres activités parascolaires, bibliothèques, sont quelques-uns de ces programmes et ressources. Tous les enfants et toutes les familles doivent avoir accès à ces ressources et à ces soutiens, quelle que soit leur situation économique ou géographique. Bien que très peu de recherches établissent un lien direct entre de tels appuis et ressources, d'une part, et le rendement des élèves en lecture, d'autre part, il ne faut pas conclure à l'inefficacité de ces programmes. La conclusion à en tirer est peut-être simplement qu'il n'y a pas eu de recherche adéquate. Bon nombre de ces programmes dépendent d'un financement à court terme et, en l'absence d'un financement continu, il est impossible de donner la preuve de leurs répercussions sur le rendement en lecture.

Nous en savons toutefois assez pour encourager les membres de la collectivité à transmettre aux enfants et à leur famille un message positif sur la lecture. L'existence d'une bibliothèque dans une collectivité est le symbole visuel de l'importance accordée à la lecture par cette collectivité (O'Sullivan et Goosney, 2007). Dans toute collectivité, il devrait y avoir une bibliothèque dotée d'un matériel, d'une technologie et de collections actualisés, qui motivent les lectrices et lecteurs de tous âges. Or, de nombreuses collectivités canadiennes n'ont pas de bibliothèque publique. Les petites localités regroupent parfois leur bibliothèque publique et leur bibliothèque scolaire pour faire plus ample usage des ressources. Les bibliothèques itinérantes ont presque disparu au Canada mais pas dans les autres pays nordiques. Ainsi, en Suède, en Norvège et en Finlande, beaucoup d'écoles ont des bibliobus qui se rendent dans les collectivités reculées pour offrir des ressources de lecture (notamment un accès à des ordinateurs). Aucuns fonds fédéraux ne sont directement affectés aux bibliothèques publiques des Premières nations dans les réserves. De plus, le financement des services de bibliothèque publique alloué par les gouvernements locaux et provinciaux aux Premières nations varie.

## LACUNES DE LA RECHERCHE

- 1) Quels sont ces aspects de la participation parentale qui influent directement sur le rendement en lecture des élèves?
- 2) Quelles sont les caractéristiques des collectivités à faible revenu où les élèves obtiennent des résultats supérieurs aux attentes?
- 3) Quelles répercussions les programmes communautaires ont-ils sur les résultats en lecture des élèves?

## RÉPERCUSSIONS SUR LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES

Les programmes visant à accroître la participation parentale doivent souligner l'importance des attentes des parents relativement au succès de leurs enfants en lecture.

Toutes les collectivités devraient avoir une bibliothèque avec un matériel, une technologie et des collections actualisés, motivants pour les lectrices et lecteurs de tous âges.

Il faut créer un système intégré de programmes communautaires qui se complètent et qui se renforcent, en leur accordant un financement suffisamment durable pour qu'ils produisent des effets et pour qu'on puisse en documenter les effets.

## CONCLUSION

Dans cette recension, les auteures ont résumé les résultats de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans quatre domaines :

- 1) chez les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et ceux éprouvant des difficultés d'apprentissage;
- 2) chez les élèves autochtones;
- 3) chez les élèves allophones; et
- 4) dans les contextes de la famille et de la collectivité.

Les lacunes qui ont été cernées au niveau de la recherche témoignent de la nécessité d'un programme de recherche stratégique, ciblé et coordonné, qui tire parti des connaissances actuelles et qui éclaire les politiques et la pratique de façon plus directe et plus précise dans le contexte du Canada. Les recommandations formulées définissent le mandat d'une approche unifiée et continue qui permette d'enseigner la lecture à un niveau de maîtrise tel que les élèves puissent bénéficier de toutes les matières enseignées, d'obtenir leur diplôme et de devenir des adultes productifs dans la société canadienne.

## BIBLIOGRAPHIE

AIKENS, N.L., et O. BARBARIN. « Socio-economic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts », *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, no 2 (2008), p. 235-251.

ALVERMANN, D.E., et D.W. MOORE. « Secondary school reading », dans R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal et P.D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research*, vol. 2, p. 951-983, White Plains, NY, Longman, 1991.

AMBE, E.B. « Inviting reluctant adolescent readers into the literacy club: Some comprehension strategies to tutor individuals or small groups of reluctant readers », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 50, no 8 (2007), p. 632-639.

ARMAND, F. « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, no 3 (2000), p. 469-495.

ARNOLD, D.H., et G.L. DOCTOROFF. « The early education of socio-economically disadvantaged children », *Annual Review of Psychology*, vol. 54 (2003), p. 517-545.

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA LECTURE. Integrating literacy and technology in the curriculum, déclaration, Newark, DE, 2002 (consulté le 8 septembre 2005). Sur Internet à : [http://www.reading.org/resources/issues/positions\\_technology.html](http://www.reading.org/resources/issues/positions_technology.html).

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA LECTURE. Standards for reading professionals, édition révisée, Newark, DE, 1998 (consulté le 12 juin 2005). Sur Internet à : [http://www.reading.org/resources/issues/reports/professional\\_standards.html](http://www.reading.org/resources/issues/reports/professional_standards.html).

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA LECTURE. The role of reading instruction in addressing the overrepresentation of minority children in special education in the United States, déclaration, Newark, DE, 2003 (consulté le 17 août 2003). Sur Internet à : <http://www.reading.org/positions/overrepresentation.html>.

AU, K. « Multicultural Factors and the Effective Instruction of Students of Diverse Backgrounds », dans A.E. Farstrup et S. Samuels (dir.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*, Newark, DE, Association internationale pour la lecture, 2002, p. 392-413 ..

BALL, J. Talking points: Exploring needs and concepts for Aboriginal early childhood language facilitation and supports, Ottawa, Ontario, Agence de la santé publique du Canada, avril 2005.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs,

NJ, Prentice Hall, 1986.

BELL, D. *Sharing our success: Ten case studies in Aboriginal schooling*, Kelowna, Colombie Britannique, Society for the Advancement of Excellence in Education, 2004.

BIANCAROSA, C., et C.E. SNOW. *Reading Next-A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*, 2e éd., Washington, D.C., Alliance for Excellent Education, 2006 (consulté le 15 mai 2008). Sur Internet à : [http://www.all4ed.org/publication\\_material/straight\\_as/straight\\_public\\_education\\_policy\\_and\\_progress\\_4\\_18](http://www.all4ed.org/publication_material/straight_as/straight_public_education_policy_and_progress_4_18).

BLACK, P., et D. WILIAM. « Inside the black box: Raising standards through classroom assessment », *Phi Delta Kappan*, vol. 80 (1998), p. 139-148.

BOSCARDIN, C., B. MUTHÉN, D. FRANCIS et E. BAKER. « Early identification of reading difficulties using heterogeneous developmental trajectories », *Journal of Educational Psychology*, vol. 100 (2008), p. 192-208.

BOULC'H, L., C. GAUX et C. BOUJON. « Implication des fonctions exécutives dans le décodage en lecture : étude comparative entre normolecteurs et faibles lecteurs de CE2 », *Psychologie française*, vol. 52 (2007), p. 71-87.

BOWD, A. *Otitis media: Its health, social and educational consequences especially for Canadian Inuit, Metis and First Nations children and adolescents*, Thunder Bay, Ontario, Centre d'excellence pour les enfants et les adolescents ayant des besoins spéciaux, Université Lakehead, 2004.

CHIAPPE, P., et L.S. SIEGEL. « A longitudinal study of reading development of Canadian children from diverse linguistic backgrounds », *Elementary School Journal*, vol. 107 (2006), p. 135-152.

COMEAU, L., P. CORMIER, E. GRANDMAISON et D. LACROIX. « A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language », *Journal of Educational Psychology*, vol. 91 (1999), p. 29-43.

COMMISSION SCOLAIRE CRIE. *Communication, accountability and follow-up for school improvement (CAFSI): final report of the Cree school board evaluation, 2008* (consulté le 28 septembre). Sur Internet à : [http://www.cscree.gc.ca/Edreview/ed\\_review.htm](http://www.cscree.gc.ca/Edreview/ed_review.htm).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *État de l'apprentissage au Canada : pas le temps de s'illusionner*, Ottawa, Ontario, 2007.

da Costa, J.L. et S. Bell. « A comparison of the literacy effects of full-day vs half-day kindergarten », (2001) no ED451 938 au service de reproduction de document de l'ERIC.

COULTER, G. « Using one-on-one tutoring and proven reading strategies to improve reading performance with adjudicated youth », *Journal of Correctional Education*, vol. 55, no 4 (2004), p. 321

333.

CROCKER, R.C. Résultats d'apprentissage : analyse critique du domaine au Canada présentée au Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2002 (consulté le 1er juillet 2003). Sur Internet à : <http://www.cmec.ca/stats/pcera/indexe.asp>.

CUMMINS, J. « Immersion education for the millenium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? », dans M.R. Childs et R.M. Bostwick (dir.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, Japon, Katoh Gakuen, 1998, p. 34-47.

D'ANGIULLI, A., et L.S. SIEGEL. « Schooling, socioeconomic context and literacy development », *Educational Psychology*, vol. 24 (2004), p. 867-883.

DEMMERT, W.G., D. GRISSMER et J. TOWNER. « A review and analysis of the research on Native American students », *Journal of American Indian Education*, vol. 45, no 3 (2006), p. 5-23.

DEMONT, E., et J.E. GOMBERT. « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », *Enfance*, vol. 56 (2004), p. 245-257.

DOLE, J.A., G.G. DUFFY, L.R. ROEHLER et P.D. PEARSON. « Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction », *Review of Educational Research*, vol. 61 (1991), p. 239-264.

EARL, L., N. WATSON, B. LEVIN, K. LEITHWOOD, M. FULLAN, N. TORRANCE, D. JANTZI, B. MASCALL et L. VOLANTE. *Watching and learning 3: Final report of the external evaluation of England's national literacy and numeracy strategies*, Londres, Royaume Uni, Department for Education and Skills, 2004 (consulté le 26 juillet 2008). Sur Internet à : <http://www.dfes.gov.uk/research/programmeofresearch/projectinformation.cfm?projectid=13283&resultspage=1>

EMORY, R., M. CAUGHY, T.R. HARRIS et L. FRANZINI. « Neighbourhood social processes and academic achievement in elementary school », *Journal of Community Psychology*, vol. 36, no 7 (2008), p. 885-898.

ERTL, H., et J. PLANTE. *Connectivité et apprentissage dans les écoles canadiennes*, no 56F0004MIF au catalogue, no 11, Ottawa, Ontario, Statistique Canada, 2004.

EVANS, G.W. « The environment of childhood poverty », *American Psychologist*, vol. 59 (2004), p. 77-92.

EVANS, J. J., R. G. FLOYD, K. S. MCGREW et , M. H. LEFORGEE. « The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and reading achievement during childhood and adolescence », *School Psychology Review*, vol. 31, no 2 (2001), p. 246-262.

FAN, X., et M. CHEN. « Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis », *Educational Psychology Review*, vol. 13, no 1 (2001), p. 1-21.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS. Teacher shortage more acute in Francophone communities outside Quebec, survey, communiqué de presse, 30 mars 2001 (consulté le 18 mai 2004). Sur Internet : <http://www.ctf-fce.ca/en>.

FINNISH EDUCATION EVALUATION COUNCIL. New directions in educational evaluation, Helsinki, Finlande, 2004 2005.

FISHER, D., et G. IVEY. « Evaluating the interventions for struggling adolescent readers », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 50 (2006), p. 180-189.

FUCHS, D., et L.S. FUCHS. « Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? », *Reading Research Quarterly*, vol. 41 (2006), p. 93-99.

FUCHS, L.S., D. FUCHS, C.L. HAMLETT, N.B. PHILLIPS et J. BENTZ. « Classwide curriculum-based measurement: Helping general educators meet the challenge of student diversity », *Exceptional Children*, vol. 60 (1994), p. 518-537.

GAUX, C., et J.E. GOMBERT. « Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents », *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 17 (1999), p. 169 188.

GEVA, E. « Learning to read in a second language: Research, implications, and recommendations for services » dans R.E. Tremblay, R.G. Barr et R.DevV Peters (dir.), *Encyclopedia on early childhood development*, Montréal, Québec, Centre for Early Childhood Development, 2006, p. 1-12 (consulté le 15 juin 2008). Sur Internet à : <http://www.child-encyclopedia.Com/documents/GevaANGxp.pdf>.

GILBERT, A., S. LETOUZÉ, J.Y. THÉRIAULT et R. LANDRY. *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Ontario, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2004.

GROLNICK, W.S., et M.L. SLOWIACZEK. « Parents' involvement in children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model », *Child Development*, vol. 65, no 1 (1994), p. 237-252.

GUTHRIE, J.T., et S. ALAO. « Designing contexts to increase motivations for reading », *Educational Psychologist*, vol. 32 (1997), p. 95-105.

HALL, L. « Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change », *Teaching and Teacher Education*, vol. 21 (2005), p. 403-414.

HILL, N.E., et L.C. TAYLOR. « Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 13, no 4 (2004), p. 161-164.

HODDINOTT, J., L. LETHBRIDGE et S. PHIPPS. *Notre avenir est-il dicté par nos antécédents?*

Ressources, transitions et rendement scolaire des enfants au Canada : rapport final, série de documents de travail SP-551-12-02F, Ottawa, Ontario, Direction de la recherche appliquée, Ressources humaines et Développement social Canada, décembre 2002 (consulté le 8 novembre 2006). Sur Internet à : <http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/dsc/fpcr/publications/recherche/2002-000185/page01.shtml>.

HOLOBOW, N.K., F. GENESEE et W.E. LAMBERT. Summary of Kahnawake test results, Spring 1987, Université McGill, manuscrit inédit.

HORNER, S.L., et C.S. SHWERY. « Becoming an engaged, self-regulated reader », *Theory into Practice*, vol. 41 (2002), p. 102-109.

HOUGE, Timothy T., Constance GEIER et David PEYTON. « Targeting adolescents' literacy skills using one-to-one instruction with research based practices », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 51, no 8 (2008), p. 640-650.

JOHNSON, F.T., et J. LEGATZ. « Tséhootsooí Diné Bi'ólta' », *Journal of American Indian Education*, vol. 45, no 2 (2006), p. 25-33.

KAMIL, A. *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*, Washington, DC, Alliance for Excellent Education, 2003.

KLINGNER, J.K., P.A. EDWARDS. « Cultural considerations with Response to Intervention models », *Reading Research Quarterly*, vol. 41 (2006), p. 108-117.

KNIGHTON, T., et P. BUSSIERE. *Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans*, Statistique Canada, 2006.

KRASHEN, S. « Three Roles for Reading for Minority-Language Children », dans G.G. García (dir.), *English English Learners*, Newark, DE, Association internationale pour la lecture, 2003, p. 55-70.

KULIK, J.A. *Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: What controlled evaluation studies say*, projet no P10446.001 du SRI, Arlington, VA, SRI International, 2003. Sur Internet à : <http://www.bestevidence.org>.

LANCE, K.C. *Proof of the power: Recent research on the impact of school library media programs on the academic achievement of U.S. public school students*, Syracuse, NY, ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2002, no ED 456 861 au service de reproduction de document de l'ERIC.

LANGER, J.A. « Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well », *American Educational Research Journal*, vol. 38 (2001), p. 837-880.

LES AUX, N.K., et L.S. SIEGEL. « The development of reading in children who speak English as a second language », *Developmental Psychology*, vol. 39 (2003), p. 1005-1019.

LESAUX, N.K., A.A. RUPP et L.S. SIEGEL. « Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99 (2007) p. 821-834.

LINDAMOOD, C. et P. LINDAMOOD. *The ADD program: Auditory discrimination in depth*. Austin, TX: DLM, (1975)

LINGARD, B., W. MARTINO et M. MILLS. *Boys and schooling: beyond structural reform*, Londres, Royaume-Uni, Palgrave MacMillan, 2009.

LIPKA, O., et L.S. SIEGEL. « The development of reading skills in children with English as a second language », *Scientific Studies of Reading*, vol. 11 (2007), p. 105-131.

LIPKA, O., L.S. SIEGEL et R.K. VUKOVIC. « The literacy skills of English Language learners in Lessons from research », *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 20 (2005), p. 39-49.

LITERACY EXPERTS GROUP. *Report to the Secretary for Education 1999*, Wellington, Nouvelle Zélande, ministère de l'Éducation, 1999 (consulté le 23 mars 2007). Sur Internet à : <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=documentetdocumentid=3810etdata=letfromp rint=y>.

LITERACY TASK FORCE. *Report of the Literacy Taskforce*, Wellington, Nouvelle Zélande, ministère de l'Éducation, 1999.

MACARTHUR, C.A., R.P. FERRETTI, C.M. OKOLO et A.R. CAVALIER. « Technology applications for students with literacy problems: A critical review », *Elementary School Journal*, vol. 101 (2001), p. 274-301.

MATTINGLY, D.J., R. PRISLIN, T.L. MCKENZIE, A. RODRIQUEZ et B. KAYZAN. « Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs », *Review of Education Research*, vol. 72, no 4 (2002), p. 549-576.

MCDONALD, L. *Two trails – One vision. First Nation of Nacho N'Yak Dun School drop out study, final report, rapport inédit*, 2003.

MANSET-WILLIAMSON, G., et J.M. NELSON. « Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disabilities. A comparative study of two approaches », *Learning Disability Quarterly*, vol. 28, no 1 (2005), p. 59-74.

MARTIN, I. *Aajiiqatigiingniq: Language of instruction research paper: a report to the Government of Nunavut*, Iqaluit, Nunavut, ministère de l'Éducation, 2000.

MASTROPIERI, M.A., T.E. SCRUGGS et J.E. GRAETZ. « Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers », *Learning Disability Quarterly*, vol. 26 (2003), p. 103-116.

MATTSON, L. et L. CAFFREY, *Barriers to Equal Education for Aboriginal Learners: A review of the literature*. Vancouver: BC Human Rights Commission, 2001.

MAUGHAN, B., A. HAGELL, M. RUTTER et W. YULE. « Poor readers in secondary school », *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 6 (1994), p. 125-150.

MCIVOR, O. « L'apport des programmes autochtones d'immersion en langue traditionnelle au développement de la petite enfance », dans J. Whitehead (dir.), *Échanges sur la recherche au Canada : à l'appui des enfants et des familles*, vol. 12, Ottawa, Ontario, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 2005, p. 5-20.

MCLOYD, V. C. « Socioeconomic disadvantage and child development », *American Psychologist*, vol. 53 (1998), p. 185-204.

MORRISSEY, T.W., et M.E. WARNER. « Why early care and education deserve as much attention, or more, than prekindergarten alone », *Applied Developmental Science*, vol. 11, no 2 (2007), p. 57-70.

NAGY, W., V.W. BERNINGER et R.D. ABBOTT. « Contributions of Morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students », *Journal of Educational Psychology*, vol. 98 (2006), p. 134-147.

NATIONAL GOVERNORS ASSOCIATION FOR BEST PRACTICES. ADOLESCENT LITERACY ADVISORY PANEL. *Reading to Achieve: A governor's guide to adolescent literacy*, 2005 (consulté le 24 février 2009). Sur Internet à : <http://www.nga.org/Files/pdf/0510GOVGUIDELITERACY.PDF>.

NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY. *What content-area teachers should know about adolescent literacy*, 2007 (consulté le 15 mai 2008). Sur Internet à : <http://www.nifl.gov/nifl/publications.html>.

NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK. « Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading », *Developmental Psychology*, vol. 41, no 2 (2005), p. 428-442.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000.

NORRIS, M.J., et C. CLAYWORTHY. *Mobilité et migration des Autochtones en milieu urbain au Canada : résultats, facteurs et conséquences*, étude présentée à la Conférence sur la recherche en matière de politiques autochtones, Ottawa, Ontario, mars 2006.

O'CONNOR, R.E., K.M. BELL, K.R. HARTY, L.K. LARKIN, S.M. SACKOR et N. ZIGMOND. « **Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty** », *Journal of Educational Psychology*, vol. 94 (2002), p. 474-485.

**OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION.** Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires : rapport du Programme international de recherche en lecture scolaire (2006), 2007 (consulté le 25 mai 2008). Sur Internet à : <http://www.eqao.com>.

**O'SULLIVAN, J., et J. GOOSNEY,** avec le Groupe d'experts internationaux. *Se préparer, s'engager, passer à l'action : apprendre à lire dans le Nord du Canada, Thunder Bay, Ontario, Centre d'excellence pour les enfants et les adolescents ayant des besoins spéciaux, 2007.*

**O'SULLIVAN, J., et M. HOWE.** *Overcoming poverty: Promoting literacy in children from low-income families, Thunder Bay, Ontario, Université Lakehead, 1999.*

**O'SULLIVAN, J.** *The golden ticket: Making early learning work for children in Ontario, discours prononcé à l'invitation de l'Ontario Public School Boards Association lors du Symposium sur l'éducation publique, Toronto, Ontario, janvier 2009.*

**OUELLETTE, G.P.** « What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension », *Journal of Educational Psychology*, vol. 98 (2006), p. 554-566.

**PATERSON, P.O., et L.N. ELLIOTT.** « Struggling reader to struggling reader: High school responses to a Cross-age Tutoring program », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 49, no 5 (2006), p. 378-389.

**PERVIN, B.** « Turning around student achievement in literacy (Ontario's new literacy and numeracy strategy) », *Orbit*, vol. 35, no 3 (2005), p. 39-41.

**PETERSON, S.S., et D. HEYWOOD.** « Contributions of families' linguistic, social, and cultural capital to minority-language children's literacy: Parents', teachers', and principals' perspectives », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 63 (2007), p. 517-538.

**PHELPS, S.** *Ten years of research on adolescent literacy, 1994-2004: A review, Naperville, IL, Learning Point, 2005.*

**PHILLIPS, G., S. MCNAUGHTON et S. MCDONALD.** *Picking up the pace: Effective literacy interventions for accelerated progress over the transition into decile one schools, Wellington, Nouvelle Zélande, ministère de l'Éducation, 2002.*

**PRESSLEY, M.** *Reading instruction that works: The case for balanced teaching (2e éd.), New York, Guilford, 2002.*

**PUGH, K.R., R. SANDAK, S.J. FROST, D. MOORE et W.E. MENCL.** « Examining reading development and reading disability in diverse languages and cultures: Potential contributions from functional neuroimaging », *Journal of American Indian Education*, vol. 45, no 3 (2006), p. 60-76.

LE GOUVERNEMENT FÉDÉRAL ASSURE L'ÉDUCATION DES INDIENNES ET INDIENS INSCRITS ET DES INUITES ET INUITS, À L'EXCEPTION DES CRIES ET CRIS, DES INUITES ET INUITS ET DES NASKAPIES ET NASKAPIS DU QUÉBEC, DONT L'ÉDUCATION RELÈVE DE LA RESPONSABILITÉ DE CETTE PROVINCE. IL FINANCE L'ENSEIGNEMENT DISPENSÉ DANS LES ÉCOLES DES RÉSERVES ET L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES QUI VIVENT DANS LES RÉSERVES ET QUI FRÉQUENTENT LES ÉCOLES PROVINCIALES. LES TERRITOIRES ASSURENT LA PRESTATION DES SERVICES ÉDUCATIONNELS À L'ENSEMBLE DE LEUR POPULATION, Y COMPRIS LES INDIENNES ET INDIENS INSCRITS ET LES MÉTISSSES ET MÉTIS.

[WWW.CMEC.CA/PUBLICATIONS](http://WWW.CMEC.CA/PUBLICATIONS)