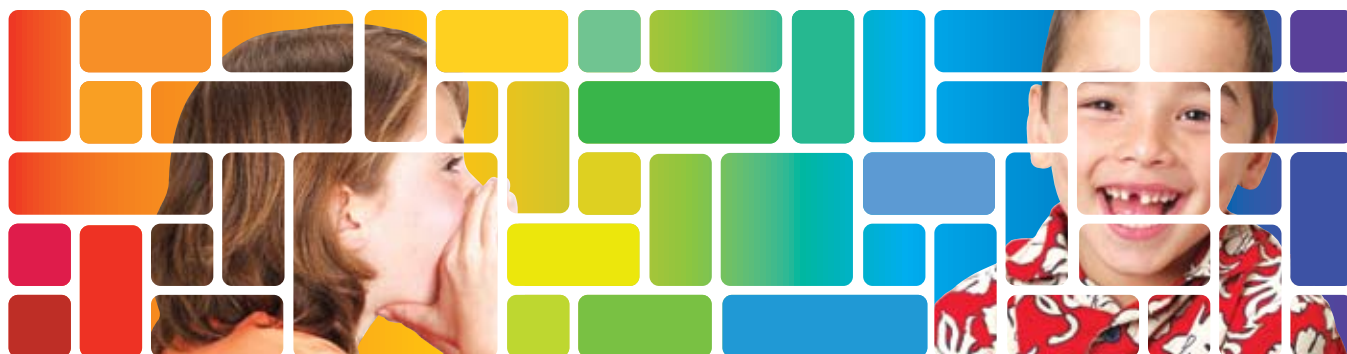


# Stratégie nationale d'alphabétisation précoce



## Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture

Monique Brodeur, Éric Dion, Julien Mercier,  
Line Laplante, Monique Bournot-Trites

Réseau canadien de recherche  
sur le langage et l'alphabétisation



CANADIAN LANGUAGE &  
LITERACY RESEARCH NETWORK

*Partager la science. Éveiller les esprits.*

*sharing the science. opening minds.*



## Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture<sup>1</sup>

## The role and the education of regular and resource teachers for the reading skills development<sup>2</sup>

Monique Brodeur, Éric Dion, Julien Mercier, Line Laplante  
Université du Québec à Montréal

Monique Bournot-Trites  
University of British Columbia

Le 5 septembre 2008  
Version révisée

1 Brodeur, M., Dion, E., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (accepté). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*. London, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

2 Brodeur, M., Dion, E., Mercier, J., Laplante, L., & Bournot-Trites, M. (accepted). *The role and the education of regular and resource teachers for the reading skills development. National Strategy for Early Literacy*. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.

The author would like to acknowledge the contributions of the Canadian Language and Literacy Research Network in supporting and leading the National Strategy for Early Literacy (NSEL) Initiative. The author would also like to thank the Ontario Ministry of Education for its financial support in the development of this paper and the Canadian Council on Learning for financial support and research on literacy for the NSEL initiative.

Réseau canadien de recherche  
sur le langage et l'alphabétisation



CANADIAN LANGUAGE &  
LITERACY RESEARCH NETWORK

Partager la science. Éveiller les esprits. sharing the science. opening minds.



## Table des matières

Introduction .....	7
1. Quel est le rôle des enseignants et des orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture ? .....	11
1.1 Contexte éducatif et scolaire .....	6
1.2 Acteurs .....	7
1.3 Rôle actuel .....	7
1.3.1 Enseignants en classe régulière .....	8
1.3.2 Enseignants en classe d'adaptation scolaire .....	10
1.3.3 Enseignants en classe d'immersion .....	10
1.3.4 Orthopédagogues .....	11
2. Quelle est la préparation actuelle des enseignants et des orthopédagogues canadiens relative à l'enseignement-apprentissage de la lecture ? .....	13
2.1 Formation initiale .....	13
2.1.1 Enseignants en classe régulière .....	14
2.1.2 Enseignants en classe d'adaptation scolaire .....	14
2.1.3 Enseignants en classe d'immersion .....	15
2.1.4 Orthopédagogues .....	15
2.2 Formation continue .....	15
2.2.1 Enseignants en classe régulière et en classe spéciale .....	16
2.2.2 Enseignants en classe d'immersion .....	17
2.2.3 Orthopédagogues .....	17

3. Quels changements seraient souhaitables en ce qui a trait au rôle et à la formation des enseignants et des orthopédagogues ? .....	20
3.1 Un modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture appuyé par la recherche.....	20
3.2 Changements relatifs au rôle.....	21
3.2.1 Rôle des enseignants .....	21
3.2.2 Rôle des orthopédagogues .....	22
3.3 Changements relatifs à la formation.....	22
3.3.1 Contenu de la formation .....	22
3.3.2 Processus d'autorégulation de l'apprentissage .....	25
3.3.3 Modalité de formation.....	25
4. Quelles stratégies et actions sont requises afin de réaliser ces changements ? .....	28
4.1 Planification de l'implantation .....	28
4.1.1 Établissement d'un but collectif .....	28
4.1.2 Contribution des intervenants du milieu éducatif .....	29
4.1.3 Croyances d'autoefficacité collective.....	31
4.2 Réalisation de l'implantation.....	31
4.3 Évaluation de l'implantation .....	34
Conclusion .....	36
Références.....	37
Appendice A.....	43

## Introduction

« Frederick Bailey, né esclave en 1818, fuit au Nord en 1838, où il prend le nom de Frederick Douglass. Il deviendra rapidement un célèbre orateur abolitionniste et sera tour à tour écrivain, journaliste, homme politique, jusqu'à être le noir américain le plus célèbre de son temps. C'est en 1845 qu'il publie sa première autobiographie, intitulée *Narrative of the Life of Frederick Douglass, An American Slave, Written by Himself*. Il y raconte sa vie d'esclave, son émancipation, physique et intellectuelle. Il y décrit aussi comment, ayant appris à lire, il s'engagea avec ces puissantes armes que sont la lecture et l'écriture sur la route de la liberté.<sup>3</sup>»

L'une des capacités les plus formidables qui soient est certes la capacité à lire et à écrire. Ainsi, les personnes qui savent lire et écrire sont mieux en mesure de s'adapter au monde et de s'y engager (Douglass/Baillargeon et Santerre, 2007).

Malheureusement, selon une enquête internationale majeure sur la littératie, *l'International Adult Literacy and Life Skills Survey* (IALSS, 2003 : voir Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007, p. 12), plus de quatre adultes sur 10 au Canada ne peuvent ni lire, ni écrire, ni faire de l'arithmétique ou résoudre des problèmes, au niveau requis actuellement pour participer pleinement à l'économie. Ces adultes se voient par conséquent confrontés quotidiennement à des obstacles qui entravent leur accomplissement personnel, ainsi que leur contribution socioculturelle et économique.

La situation de ces adultes est tragique, car elle s'inscrit dans le cadre d'un parcours de difficultés. Des travaux ont en effet démontré que ces adultes qui peinent à lire et à écrire, dans la plupart des cas, ont éprouvé ce problème dès la maternelle ou la première année (Stanovich, 1986). Comme le rappelle Torgesen (2004), les élèves qui ont des difficultés en lecture à la fin de la première année n'atteignent pratiquement jamais un niveau moyen d'habiletés en lecture à la fin du primaire.

Dans une perspective de respect de la personne et de justice sociale, l'une des missions prioritaires de l'école consiste donc à procurer à chacun, le plus tôt possible, le soutien dont il a besoin pour réussir son apprentissage de la lecture. Afin d'accomplir cette mission, Stanovich (1994, 2000) souligne la nécessité, dorénavant, de prendre en compte les résultats de la recherche. À cet égard, deux ouvrages majeurs *Preventing reading difficulties in young children* (Snow, Burns et Griffin, 1998) et le Rapport du National Reading Panel (2000) intitulé *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* ont dégagé,

3 <http://www.librairiepantoute.com/fichelivre.asp?id=198080&/2895960178/memoires-d-un-esclave/frederick-douglass>

à partir de l'analyse systématique et rigoureuse d'études empiriques, les composantes clés que doit comporter un enseignement de la lecture. Il s'agit du principe alphabétique (conscience phonémique et correspondances graphèmes-phonèmes), de la fluidité et de la compréhension (vocabulaire et compréhension de textes). Ainsi, les travaux des dernières décennies ont permis d'identifier les indicateurs prédictifs de succès en lecture (p. ex. : Kirby, Parrila et Pfeiffer, 2003) et de proposer des interventions susceptibles de prévenir et de résorber en bonne partie les difficultés d'apprentissage dans ce domaine (c.f.: Blachman, 1997; Ehri, Nunes, Stahl et Willows, 2001; Foorman, 2007 ; Haager, Klingner et Vaughn, 2007 ; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky et Seidenberg, 2001).

Or, malgré des efforts de la part de différents acteurs de la communauté éducative, la prise en compte de ces connaissances dans les pratiques enseignantes (Gersten, Vaughn, Deshler et Schiller, 1997) et l'organisation des services (Dion, Brodeur, Campeau, Roux, Laplante et Fuchs, 2008) représente un défi complexe, accru par les positions divergentes observées chez les acteurs des milieux scolaires, ministériels et universitaires. Par conséquent, les enseignants et les orthopédagogues se retrouvent confrontés à des recommandations parfois discordantes quant à quoi enseigner, à quel moment et selon quelle approche.

C'est en vue de mieux soutenir les efforts de la communauté éducative que le Réseau canadien d'excellence sur la littératie, dans le cadre de la production d'une série de textes pour une stratégie nationale, a commandé le présent article. Par cette commande, qui atteste de l'importance de la contribution des enseignants et des orthopédagogues<sup>4</sup> à l'apprentissage de la lecture, le Réseau invite à faire le point sur le rôle de ces intervenants. Il propose ensuite de dresser un portrait actuel de leur formation. Puis, afin de favoriser des pratiques appuyées par la recherche, il exhorte à identifier les changements souhaitables au sujet du rôle et de la formation des enseignants et des orthopédagogues, ainsi qu'à élaborer un plan stratégique en vue de les réaliser.

Ainsi, cet article a pour but de répondre aux quatre questions suivantes :

1. Quel est le rôle des enseignants et des orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture ?
2. Quelle est la préparation actuelle des enseignants et des orthopédagogues canadiens relative à l'enseignement-apprentissage de la lecture ?
3. Quels changements seraient souhaitables en ce qui a trait au rôle et à la formation des enseignants et des orthopédagogues ?
4. Quelles stratégies et actions sont requises afin de réaliser ces changements ?

4 Compte tenu de la nature et de l'importance de leur rôle, les orthopédagogues, spécialistes des difficultés d'apprentissage notamment en lecture, sont inclus dans ce texte. Bien qu'ayant une formation initiale en enseignement, leur formation continue fait toutefois d'eux des spécialistes. Du côté anglophone, l'International Reading Association propose le terme *reading specialist* (2000).

Cet article vise ainsi à fournir aux différents acteurs du système d'éducation, notamment aux décideurs, des informations leur permettant de dégager une vision commune du rôle et de la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Une telle vision est essentielle à l'élaboration d'un plan stratégique pour renforcer la capacité du système éducatif, tout particulièrement celle des enseignants et des orthopédagogues, à soutenir efficacement tous les élèves afin qu'ils deviennent des lecteurs compétents.

En dépit du fait que la littératie englobe à la fois la lecture et l'écriture, le présent texte traite seulement de la lecture. De plus, il aborde uniquement les débuts de cet apprentissage, soit de la maternelle à la fin de la troisième année, avec une attention particulière aux élèves qui ont besoin d'un enseignement adapté. Trois raisons majeures justifient ces limites. Premièrement, la recherche sur l'enseignement-apprentissage de la lecture a progressé de façon majeure au cours des trois dernières décennies, alors que celle portant sur l'écriture ainsi que les liens qu'entretiennent la lecture et l'écriture n'a pas encore atteint ce niveau d'avancement. Deuxièmement, la réussite des premiers apprentissages en lecture s'avère une étape essentielle et décisive pour permettre le développement de la capacité à lire. Troisièmement, si la communauté éducative doit mieux cibler et concerter ses efforts pour la réussite de l'apprentissage de la lecture, c'est afin d'aider notamment les élèves pour qui cet apprentissage s'avère difficile et laborieux.

Traiter des changements désirables à propos du rôle et de la formation des enseignants pour l'enseignement-apprentissage de la lecture, ainsi que d'un plan stratégique pour les réaliser, commande toutefois de considérer des travaux relatifs aux dimensions individuelles et organisationnelles. Afin de pouvoir identifier et organiser ces dimensions, nous référons à la théorie sociocognitive de l'apprentissage (Bandura, 1986). Bandura (1997 en anglais; 2003 version française) situe en effet la maîtrise du rôle professionnel dans le cadre du fonctionnement organisationnel. Ainsi, au début de chacune des sections relatives aux quatre questions, nous présentons une brève description et explication des dimensions devant être prises en compte, en s'inspirant de cette théorie.



## Quel est le rôle des enseignants et des orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture ?

Tout d'abord, précisons que le concept de rôle est emprunté au théâtre, chez les Grecs et les Romains. Il réfère aux fonctions attendues d'une personne, en interaction avec d'autres acteurs, lorsqu'elle occupe une position spécifique dans un contexte social donné (Shaw et Costanzo, 1982).

En se référant à la théorie sociocognitive (Bandura, 2003), le rôle des enseignants et des orthopédagogues à propos de l'apprentissage de la lecture se caractérise par une nature, une étendue et des compétences qui lui sont propres. La capacité des enseignants et des orthopédagogues à exercer leur rôle respectif s'inscrit dans le cadre d'une relation causale réciproque entre leurs caractéristiques personnelles, leur comportement et le contexte éducatif dans lequel ils évoluent. L'exercice de leur rôle est donc déterminé par des sources d'influence internes et externes.

Brosser un tableau du rôle des enseignants et des orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture implique donc de définir le contexte éducatif et scolaire dans lequel ils évoluent, d'identifier les différents acteurs en présence et de décrire la nature de leur rôle respectif selon les compétences qui caractérisent leur pratique professionnelle.

## 1.1 Contexte éducatif et scolaire

Au Canada, l'éducation relève de la responsabilité de chaque province et territoire (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]<sup>5</sup>). Ainsi, les enseignants et les orthopédagogues canadiens œuvrent dans un contexte éducatif dont les balises sont définies par les ministères de l'Éducation provinciaux ou leur équivalent<sup>6</sup>. Parmi ces balises se retrouvent les curriculums ou programmes de formation. À l'heure actuelle, une analyse des divers curriculums des provinces quant aux indications relatives à l'enseignement-apprentissage de la lecture de la maternelle à la troisième année du primaire, révèle des différences entre les différents curriculums.

Ce sont également les ministères de l'Éducation qui approuvent le matériel pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de la lecture publié par les maisons d'édition. Présentement, le matériel utilisé dans les classes varie, selon les fondements théoriques sur lesquels il repose (Pierre, 2003).

Le contexte éducatif revêt également des aspects particuliers, selon les milieux culturels et socioéconomiques. Les enseignants et les orthopédagogues des différentes provinces peuvent donc exercer leur rôle auprès d'élèves de cultures et de langues maternelles diverses, et ce, dans des milieux socioéconomiques allant des plus pauvres aux plus nantis. L'enseignement de la lecture à des élèves dont la langue maternelle est autre que la langue d'enseignement ou qui proviennent de milieux défavorisés, représente un défi accru (Snow *et al.*, 1998).

Dans le cadre de leur pratique professionnelle, les enseignants et les orthopédagogues rencontrent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers pour apprendre à lire. Leurs besoins peuvent être attribuables en bonne partie à des difficultés à maîtriser le code propre à la langue, à transférer leurs habiletés de compréhension de l'oral à l'écrit, ainsi qu'à être motivés et à apprécier les bienfaits de la lecture (Snow *et al.*, 1998). Alors que dans de rares cas ces difficultés sont liées à des aspects biologiques, dans la plupart des cas elles découlent d'une sous-stimulation relative à la littératie, associée en grande partie à des conditions sociales telle la pauvreté (Korat, 2005; Magnuson, Meyers, Ruhm et Waldfogel, 2004 ; Snow *et al.*, 1998). Dans le contexte actuel favorisant l'intégration ou l'inclusion scolaire, selon les différentes provinces ou territoires, ces élèves peuvent être regroupés en classes spéciales ou intégrés en classes ordinaires.

Enfin, un aspect semble commun à la plupart des milieux scolaires canadiens. Il s'agit des ressources financières limitées, qui obligent les différentes organisations - écoles, commissions scolaires, ministères - à faire des choix quant à la nature et à l'organisation des services pouvant être offerts aux élèves.

5 <http://www.cmec.ca/index.en.html>

6 Dans le reste du texte, l'appellation *ministère de l'Éducation* inclut également leur équivalent.

## 1.2 Acteurs

Relever le défi d'aider tous les élèves à apprendre à lire représente une mission collective qui requiert la concertation des efforts des différents acteurs (CCA, 2007, p. 12). Tout comme le rôle d'un acteur est partiellement défini en fonction du rôle des autres acteurs, dans le contexte de l'éducation, le rôle des enseignants et des orthopédagogues s'inscrit en complémentarité avec ceux exercés par les autres intervenants. Ces différents intervenants<sup>7</sup> peuvent se regrouper selon cinq paliers organisationnels :

- Familles<sup>8</sup>: parents, frères, sœurs, grands-parents ;
- Écoles : enseignants (en classe régulière, d'adaptation scolaire, d'immersion), orthopédagogues, directions d'écoles ;
- Commissions scolaires : conseillers pédagogiques<sup>9</sup> ;
- Universités : chargés de cours, professeurs, gestionnaires universitaires ;
- Gouvernements : ministères de l'Éducation, soutiens régionaux, responsables gouvernementaux, Conseil canadien des ministres de l'Éducation.

Si les enseignants et les orthopédagogues interagissent de façon plus quotidienne avec les intervenants de la famille, de l'école et de la commission scolaire qu'avec les intervenants de l'université ou du gouvernement, l'exercice de leur rôle professionnel est tout de même influencé par les intervenants de ces deux derniers paliers.

## 1.3 Rôle actuel

La nature du rôle des enseignants et des orthopédagogues<sup>10</sup> relatif à l'enseignement-apprentissage de la lecture est définie en fonction des responsabilités dévolues à un professionnel. À ce sujet, un extrait du document sur la formation initiale en enseignement du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001), explique la nature de ces responsabilités.

*« Étant donné que la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement agit sur des problèmes sur lesquels il a un contrôle limité et dont la solution est incertaine, sa responsabilité ne peut être fondée sur les résultats d'apprentissage des élèves, mais elle doit plutôt être établie à partir du critère de la mise en œuvre des meilleurs moyens possible, dans les limites de son contexte, pour les faire apprendre. En effet, la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement ne peut être tenu seul responsable des résultats des élèves quelles que soient les situations ». (p. 24-25)*

7 Cette liste, non exhaustive, regroupe les intervenants le plus fréquemment impliqués.

8 Bien que les parents soient des acteurs importants, compte tenu de l'objet et de la longueur de ce texte, nous nous limiterons ici aux acteurs scolaires, universitaires et ministériels.

9 Dans certaines commissions scolaires, les conseillers pédagogiques relèvent des écoles.

10 La maîtrise du rôle, soit son apprentissage, est abordée à la question 2 qui porte sur la formation.

Ce critère des meilleurs moyens possible dans *les limites de son contexte* se traduit, compte tenu du contexte d'intégration et d'inclusion qui prévaut au Canada, par un enseignement de la lecture adapté aux élèves en fonction de leurs besoins. Ces interventions devraient varier de façon complémentaire selon les rôles des différents types d'enseignants (en classe régulière, d'adaptation scolaire, d'immersion) et des orthopédagogues, ainsi qu'en fonction des curriculums en vigueur dans le contexte où ils évoluent. Bien qu'il n'existe pas d'étude pan-canadienne à ce sujet, des observations effectuées par des chercheurs indiquent une variation importante des pratiques relatives à l'enseignement-apprentissage de la lecture chez les enseignants et les orthopédagogues, ainsi que de l'organisation des services à cet égard. La distinction entre les pratiques des enseignants et des orthopédagogues n'est pas toujours claire.

### 1.3.1 Enseignants en classe régulière

Dans un contexte canadien où l'intégration et même l'inclusion des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire sont prônées (Hutchinson, 2002), les enseignants de classe régulière doivent plus que jamais tenir compte des besoins particuliers d'un nombre croissant d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, et ce, tant dans le cadre des situations d'apprentissage de la lecture que dans toute autre situation faisant appel à la lecture. Pour ce faire, ils sont parfois soutenus dans leurs efforts par un autre professionnel – orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, etc. – lequel peut soit les conseiller, soit intervenir en classe ou hors classe auprès d'un sous-groupe d'élèves présentant des besoins particuliers. Le ratio enseignant-élève de la classe régulière est généralement de 1 : 28, bien que dans certaines provinces celui-ci soit moindre lorsqu'il s'agit des classes de première et de deuxième année. Il va sans dire qu'un tel ratio, en combinaison avec l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers, rend difficile l'identification et plus complexe le suivi de ces élèves pour les enseignants qui ont la responsabilité de ces classes.

Déjà à la maternelle, les enfants arrivent à l'école avec un bagage variable de connaissances sur le monde et sur la langue qui les rendent plus ou moins à risque de développer des difficultés d'apprentissage en lecture (Magnuson *et al.*, 2004 ; Snow *et al.*, 1998). Ces facteurs de risque sont d'autant plus marqués que les élèves proviennent de milieux défavorisés au plan socio-économique ou que leur langue maternelle est différente de la langue d'enseignement. Les enseignants de classe maternelle devraient donc proposer des situations d'apprentissage permettant de diminuer l'influence des facteurs de risque, notamment ceux liés à la connaissance de la langue, de façon à favoriser un apprentissage harmonieux de la lecture auprès de l'ensemble de leurs élèves. Or, une importante proportion d'enseignants de classe maternelle considère que la préparation à l'apprentissage de la lecture se limite essentiellement à la dimension motivationnelle. Pour ce faire, ils lisent plus ou moins régulièrement des contes à leurs élèves ou les placent dans des situations où ils peuvent simuler l'usage de la lecture ou de l'écriture. Toutefois, peu d'enseignants sont enclins à proposer des situations d'apprentissage plus systématiques, en lien avec le code alphabétique, qu'il s'agisse d'apprendre à reconnaître quelques lettres de l'alphabet ou à écrire son nom, considérant qu'il s'agit là d'apprentissages propres à la première année (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2003).

Au cours de cette période cruciale que constituent la première et la deuxième année, les enseignants de classe régulière doivent relever un double défi : accompagner les élèves dans l'acquisition des rudiments du système d'écriture alphabétique qui est le nôtre, tout en assurant le développement de la compétence à lire. L'enseignant de première ou de deuxième année devrait donc créer un équilibre entre les activités de lecture contextualisées et décontextualisées qu'il propose, cet équilibre étant fonction des besoins de ses élèves, lesquels varient en cours d'année, mais également d'un élève à l'autre.

Or, cet équilibre est rarement atteint. En effet, les types d'activités proposés aux élèves varient considérablement selon les croyances et le modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture de l'enseignant, et en fonction du matériel pédagogique utilisé (Pierre, 2003). Ainsi, certains enseignants adhèrent à l'approche de langage intégré (*Whole Language*) et considèrent que « *c'est en lisant qu'on apprend à lire* ». Ce faisant, ils privilégient la lecture d'albums adaptés au niveau des élèves au lieu d'un matériel pédagogique particulier. Leurs interventions visent essentiellement à accompagner l'élève dans la reconstruction du sens. Peu d'activités, voire aucune activité dans certains cas, visant l'apprentissage explicite des correspondances lettre-son ne sont proposées, l'élève devant découvrir celles-ci lors de ses lectures. D'autres enseignants peuvent au contraire mettre un accent sur ces dernières activités, au détriment des premières.

Dans la plupart des cas, les enseignants adoptent un matériel pédagogique approuvé par le ministère de l'Éducation de leur province. Ainsi, au Québec, les matériels approuvés proposent généralement, et ce, dès le début de l'apprentissage, des situations de lecture de courts textes s'inscrivant dans une thématique donnée (p. ex. : l'Halloween). Ces textes ne sont pas toujours contrôlés en termes de complexité linguistique. En parallèle, l'élève est entraîné à reconnaître instantanément un certain nombre de mots susceptibles d'apparaître dans les textes à lire. À mesure que l'année scolaire progresse, des situations décontextualisées ciblant l'apprentissage de correspondances lettre-son sont proposées aux élèves, lesquelles sont parfois suivies de quelques exercices visant l'automatisation. La fréquence de ces situations décontextualisées et la présence ou non d'exercices varient grandement d'un matériel pédagogique à l'autre. De plus, la progression des correspondances lettre-son enseignées s'appuie rarement sur des fondements linguistiques et didactiques issus de la recherche.

Dans les cas où les activités d'enseignement-apprentissage proposées ne suffisent pas à assurer le développement de la compétence en lecture des élèves, les enseignants de première et de deuxième année n'ont souvent d'autre alternative que de reprendre une même activité ou de puiser dans d'autres matériels dont les paramètres sont également plus ou moins contrôlés. Par ailleurs, dans la mesure où les orientations ministérielles privilégient une évaluation de la compétence à lire faite dans le cadre de situations complexes et signifiantes de lecture de texte, il arrive fréquemment que les enseignants ne soient pas en mesure d'identifier les élèves présentant des retards importants dans l'acquisition des stratégies d'identification des mots ou ceux n'ayant pas développé de stratégie compensatoire leur permettant de masquer temporairement ce déficit. Ce sont généralement ces élèves que l'enseignant réfère en orthopédagogie. En conséquence, un nombre variable d'élèves parvient à compléter une première et une deuxième année sans que leur fragilité en lecture n'ait été détectée.

Tout comme son collègue du premier cycle, l'enseignant de troisième année propose à ses élèves des activités de lecture signifiantes et contextualisées. Il va sans dire que les textes utilisés sont de plus en plus variés et complexes au plan linguistique. De plus, étant donné que les lecteurs de ce degré scolaire ont, en principe, acquis un niveau de maîtrise suffisant des stratégies leur permettant d'identifier les mots pour être autonomes en lecture, les interventions pédagogiques visent principalement les stratégies plus complexes de compréhension de texte (p. ex. : « lire entre les lignes »). Toutefois, certains élèves présentent déjà un retard tel en lecture qu'ils ne sont pas capable de comprendre les textes qui leur sont proposés ni d'effectuer les tâches qui y sont liées. Les enseignants se sentent souvent dépassés par la problématique de ces élèves, ne sachant trop comment les soutenir lors des situations de lecture ni comment intervenir de façon plus spécifique pour leur permettre de continuer à progresser. Quant aux élèves ayant réussi à masquer leurs difficultés à identifier les mots écrits en première et en deuxième année, celles-ci se manifestent de plus en plus sous la forme de problèmes de compréhension en lecture. Les enseignants continuent donc à privilégier des interventions visant à améliorer la compréhension et non à corriger le déficit entraînant de telles difficultés, lequel continue à s'amplifier.

### **1.3.2 Enseignants en classe d'adaptation scolaire**

Malgré l'intégration et l'inclusion scolaires, des classes spéciales demeurent en vue de répondre aux besoins éducatifs de différentes catégories d'élèves (p. ex., au Québec : Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008). Ces classes spéciales ont un ratio enseignant/élève inférieur à celui de la classe régulière, variant généralement de 1:12 à 1:18. Une fois la problématique des élèves identifiée, la formation des classes spéciales se fait principalement sur la base de l'âge chronologique et non en fonction du niveau scolaire réel. Ce faisant, les enseignants de classe spéciale enseignent à des élèves dont le niveau de performance fonctionnelle en lecture peut varier considérablement, allant d'un niveau équivalant à un début première année jusqu'à un niveau équivalant à la troisième année. De surcroît, même lorsque le niveau de performance en lecture est similaire, le profil du lecteur en difficulté peut présenter d'importantes variations, les difficultés des uns pouvant relever de la non-maîtrise du décodage, alors que pour d'autres il peut s'agir d'une lacune sur le plan de la compréhension.

Ces variations importantes requièrent non seulement des adaptations pédagogiques lors des situations d'apprentissage de la lecture proprement dites, mais également lors de toute autre situation scolaire où la lecture est sollicitée. Le matériel de lecture mis à la disposition des enseignants en adaptation scolaire est limité puisque les élèves fréquentant les classes spéciales ont souvent déjà utilisé les collections disponibles sur le marché au cours de leur cheminement scolaire. De plus, l'écart entre l'âge chronologique et le niveau de performance en lecture grandissant, les textes dont le niveau de complexité est adapté ne correspondent pas aux intérêts des élèves en difficulté de lecture de cet âge. Ceci conduit souvent l'enseignant à devoir choisir entre deux options : utiliser des textes adaptés au niveau de la performance, mais ne rejoignant pas les intérêts des élèves ou, à l'inverse, présenter aux élèves des textes traitant de sujets susceptibles de les intéresser, mais dont le niveau de complexité dépasse de beaucoup leur compétence à lire. Certains enseignants de classe spéciale vont parfois jusqu'à adapter systématiquement les textes qu'ils présentent à leurs élèves, ce qui contribue à augmenter considérablement leur charge de travail.

### 1.3.3 Enseignants en classe d'immersion

La lecture est une clé de voûte en immersion française, car les élèves anglophones et allophones reçoivent tout leur enseignement et apprennent à lire dans leur deuxième ou troisième langue, le français. Ils doivent être capables de bien lire et de comprendre ce qu'ils lisent pour pouvoir réussir à l'école. Comme en anglais, en français, la recherche a démontré qu'en immersion le nom et le son des lettres ainsi que la connaissance des phonèmes sont les meilleurs indicateurs prédictifs de la réussite en lecture (Bournot-Trites et Denizot, 2005). En fait, les élèves qui ne réussissent pas bien à lire sont souvent transférés dans des écoles régulières en anglais. Hogan et Harris (2005) ont montré que les élèves qui effectuent un transfert en anglais ont un niveau de conscience phonologique plus bas que les autres et ont des difficultés à segmenter les mots en unités plus petites comme la syllabe et le phonème.

Les enseignants ont donc une très grande responsabilité dès la maternelle, car aussitôt que des difficultés se font sentir, les parents veulent transférer leur enfant en anglais, ce qui a des répercussions sur leur estime de soi. De fait, les élèves pensent qu'ils ont échoué dans le programme d'immersion française. La plupart des enseignants en immersion française incluent dans l'enseignement de la lecture la connaissance des noms et des sons des lettres ainsi que les phonèmes. Cependant, ils ne le font pas systématiquement. Or, Bournot-Trites (2005) a démontré qu'une intervention systématique se révèle plus efficace qu'un enseignement phonologique aléatoire.

Il n'existe pas de classes spéciales en immersion française. Seuls les orthopédagogues peuvent aider les élèves en venant travailler dans la classe avec eux ou en travaillant en petits groupes à l'extérieur de la salle de classe avec ceux qui ont des difficultés. Cependant, les orthopédagogues qualifiés avec une compétence élevée en français sont de plus en plus rares. La responsabilité retombe ainsi sur les enseignants dans la salle de classe qui eux, à cause de la pénurie d'enseignants en immersion, n'ont pas toujours un niveau de compétence langagière suffisant pour aider les élèves en difficultés (Veilleux et Bournot-Trites, 2005).

### 1.3.4 Orthopédagogues

Les orthopédagogues interviennent actuellement principalement auprès des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture, soit dans le contexte de la classe, ou bien à l'extérieur de celle-ci. Fréquemment, ces élèves sont regroupés en fonction de leur degré scolaire, voire de leur classe d'appartenance, et non selon leur profil particulier de difficulté en lecture. Si une gestion plus facile de l'horaire est un motif souvent invoqué pour justifier un tel mode d'organisation, le manque de temps consenti à l'orthopédagogue, afin de procéder à l'évaluation plus fine des difficultés de l'élève permettant de dresser un portrait juste de ses capacités et besoins, contribue également en grande partie à cette façon de faire.

En conséquence, les interventions mises en place en orthopédagogie visent fréquemment la récupération des contenus vus en classe plutôt que la remédiation des connaissances et processus en cause dans les difficultés en lecture observées. De plus, le nombre d'élèves que ces intervenants doivent rencontrer s'avère souvent pléthorique, et le temps qui peut être consacré à chaque élève, largement en deçà de ses besoins. Ainsi, il est fréquent qu'un élève ne bénéficie d'interventions orthopédagogiques qu'à raison de 30 à 60 minutes par semaine.

## Question 1:

**Quel est le rôle des enseignants et des orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture ?**

**En résumé...**

### **Contexte éducatif et scolaire**

Le rôle des enseignants et des orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture s'exerce dans un contexte éducatif et scolaire donné, en collaboration avec d'autres acteurs.

Ce contexte éducatif et scolaire est influencé par le curriculum, le matériel pédagogique disponible, les milieux socioculturels et économiques, les besoins éducatifs particuliers des élèves, ainsi que la nature et l'organisation des services.

### **Acteurs**

Les acteurs peuvent se regrouper selon cinq paliers organisationnels : familles, écoles, commissions scolaires, universités, gouvernements.

### **Rôle**

Le rôle des enseignants et des orthopédagogues consiste à prendre les *meilleurs moyens possible dans les limites de leur contexte*. Cela signifie, à l'heure actuelle, de procéder à un enseignement pour soutenir l'apprentissage de la lecture, qui soit adapté aux élèves. Ces interventions varient selon les différents types d'enseignants (en classe régulière, d'adaptation scolaire, d'immersion) et les orthopédagogues, ainsi qu'en fonction du contexte où ils évoluent.

Des observations indiquent une variation importante des pratiques relatives à l'enseignement-apprentissage de la lecture chez les enseignants et les orthopédagogues, ainsi que de l'organisation des services à cet égard. La distinction entre les pratiques des enseignants et des orthopédagogues n'est pas toujours claire.

Les enseignants de classe régulière tentent dorénavant de tenir compte des besoins particuliers d'un nombre croissant d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, et ce, tant dans le cadre des situations d'apprentissage de la lecture que dans toute autre situation faisant appel à la lecture. Pour ce faire, ils sont parfois soutenus dans leurs efforts par un autre professionnel.

Les enseignants de classe spéciale enseignent à des élèves dont la nature des difficultés et le niveau de performance fonctionnelle en lecture peuvent varier considérablement. Ces variations importantes requièrent des adaptations pédagogiques considérables.

Les enseignants en classe d'immersion ont une très grande responsabilité dès la maternelle, car aussitôt que des difficultés se font sentir, les parents veulent transférer leur enfant en classe régulière. Seuls les orthopédagogues peuvent aider ces élèves. Cependant, les orthopédagogues qualifiées étant de plus en plus rares, la responsabilité retombe sur les enseignants.

Les orthopédagogues interviennent principalement auprès des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture, soit dans le contexte de la classe, ou bien à l'extérieur de celle-ci. Leurs interventions visent fréquemment la récupération des contenus vus en classe plutôt que la remédiation des connaissances et processus en cause dans les difficultés observées. Le nombre d'élèves que ces intervenants doivent rencontrer s'avère souvent pléthorique, et le temps consacré à chaque élève, en deçà de ses besoins.

## Quelle est la préparation actuelle des enseignants et des orthopédagogues canadiens relative à l'enseignement-apprentissage de la lecture ?

La maîtrise de l'enseignement de la lecture se développe graduellement dès la formation initiale. Toutefois, l'évolution des connaissances, des besoins éducatifs, ainsi que des ressources pédagogiques, technologiques et informationnelles, rend essentielle une formation continue tout au long de la vie professionnelle.

La maîtrise de ce rôle professionnel doit permettre aux enseignants ou aux orthopédagogues de développer leur sentiment d'autoefficacité à l'égard de l'enseignement de la lecture. Cela signifie qu'ils croient que certaines actions peuvent donner des résultats et qu'ils sont capables d'effectuer ces actions. Cette maîtrise requiert notamment l'acquisition de connaissances et le développement de compétences. Ces compétences peuvent prendre la forme de la reproduction fidèle ou souple de pratiques optimales.

Cette section présente, à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture, les modalités actuelles de formation initiale et continue, incluant les compétences à développer<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Il importe de signaler qu'à notre connaissance, il n'existe aucune étude pan-canadienne sur le rôle, la formation ou les pratiques des enseignants ou des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Compte tenu de cette situation, les propos rapportés ici, sauf indication contraire, relèvent d'observations rapportées par des chercheurs de différentes provinces. L'absence d'une position consensuelle pan-canadienne à ce sujet peut expliquer ces observations témoignant de modalités de formation et de pratiques divergentes.

## 2.1 Formation initiale

La préparation actuelle des enseignants et des orthopédagogues canadiens relative à l'enseignement-apprentissage de la lecture varie d'une province à l'autre, la formation à l'enseignement relevant des provinces. Au Québec, cette formation s'inscrit dans le cadre d'un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire ou en enseignement en adaptation scolaire et sociale d'une durée de quatre ans et comportant au minimum 700 heures de stages en classe. Dans les autres provinces, de même que dans les territoires, une ou deux années de formation en enseignement suivent habituellement un baccalauréat dans des disciplines diverses. Le nombre de cours à suivre sur l'enseignement de la lecture et le contenu de ces cours présentent des différences intra et inter provinces.

L'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE, 2006) vient cependant de produire un *Accord sur la formation initiale à l'enseignement*. Cet accord est susceptible de contribuer à une harmonisation de la formation entre les différentes provinces. On y reconnaît l'enseignant comme un professionnel. On y propose 12 principes qui garantissent l'efficacité des programmes de formation. Parmi ceux-ci, le 10<sup>e</sup> porte sur l'acquisition d'une *solide connaissance de leur discipline, des diverses formes de littératie, des stratégies d'apprentissage et des approches pédagogiques*; le 12<sup>e</sup> signale *qu'un programme efficace appuie une innovation réfléchie et éclairée afin d'améliorer et de renforcer la préparation des enseignantes et des enseignants*. (p. 5). Il importe de souligner que l'ACDE ne s'est pas prononcée quant à la formation des orthopédagogues. Elle est également muette quant au rôle de la recherche pour enrichir la formation des enseignants, alors qu'il s'agit d'une avenue recommandée dans des écrits scientifiques et gouvernementaux (Chard, 2004 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Klingner, 2004 ; Ministère de l'Éducation, 2001).

Si, selon les provinces, le ministère de l'Éducation ou l'ordre professionnel prescrit les orientations en matière de formation initiale à l'enseignement, c'est aux universités que revient la responsabilité de concevoir et mettre en œuvre les programmes de formation. Ainsi, des équipes pouvant être composées de professeurs et de chargés de cours universitaires, ainsi que de représentants étudiants, des milieux scolaires et ministériels, élaborent ces programmes qui sont par la suite accrédités par le ministère de l'Éducation concerné.

Quant au contenu et aux modalités pédagogiques des cours composant ces programmes, ils sont définis par des professeurs et des chargés de cours. Or, il peut arriver que pour différentes raisons, relatives notamment aux croyances ou à la formation de ces personnes, de même qu'au manque de concertation entre elles, des cours sur l'enseignement-apprentissage de la lecture ne tiennent pas toujours compte des avancées de la recherche (Pierre, 2003).

### 2.1.1 Enseignants en classe régulière

Au Québec par exemple, les étudiants qui se destinent à l'enseignement au primaire, en classe régulière, reçoivent une formation initiale en didactique de la lecture. Généralement, celle-ci compte 45 heures de cours et englobe l'enseignement-apprentissage de la lecture du lecteur débutant au lecteur plus avancé. Des fondements cognitifs, linguistiques, psycholinguistiques, et psychopédagogiques sont également introduits. Il va sans dire que les orientations du programme ministériel de formation y sont exposées. Les étudiants sont également sensibilisés aux facteurs de risque et aux manifestations associés aux difficultés en cours d'apprentissage de la lecture.

Par ailleurs, très souvent la didactique de la lecture est complètement, ou au mieux en partie, dissociée de la didactique de l'écriture, laquelle est abordée dans le cadre d'un autre cours. Cela conduit les futurs enseignants à considérer l'écriture et la lecture comme deux domaines d'enseignement distincts et non comme les deux faces d'une même médaille dont l'une assure la fonction émettrice et l'autre la fonction réceptrice de la communication écrite.

En dépit de l'existence de plans de cours types dressant les grandes orientations du cours, tous ces éléments peuvent être abordés, avec plus ou moins d'insistance, selon les convictions pédagogiques des professeurs ou des chargés de cours. La tentation d'insister sur un aspect plutôt qu'un autre est d'autant plus forte que les enseignants disposent d'un temps restreint pour traiter de l'ensemble des dimensions liées à la didactique de la lecture. Cela peut donc entraîner des divergences importantes au regard de la formation reçue par des groupes étant sous la responsabilité d'enseignants différents.

Les modalités pédagogiques utilisées dans les cours de didactique sont variables, passant des exposés magistraux à l'approche par résolution de problèmes ou l'étude de cas. Également, une place variable est accordée aux travaux pratiques : analyse critique de situations d'enseignement-apprentissage, de matériels didactiques ou d'outils d'évaluation, élaboration de scénarios d'apprentissage en lecture, etc. L'adoption d'une modalité plutôt qu'une autre est certes liée aux convictions pédagogiques des professeurs ou des chargés de cours, mais est également influencée par le nombre plus ou moins élevé d'étudiants dans le groupe, lequel peut atteindre une cinquantaine de personnes, voire plus, dans certains cas.

Finalement, il est fréquent que les étudiants ne soient pas en stage au moment où ils suivent leur cours de didactique de la lecture. Cette formule offre l'avantage de permettre aux étudiants de concentrer leurs efforts sur la formation dite « *théorique* » ou sur la formation pratique, au moment opportun. Toutefois, elle contribue à maintenir, voire à accentuer, l'écart entre théorie et pratique ce qui, dans le cas d'une formation à caractère professionnel comme l'est la formation à l'enseignement, est loin d'être avantageux.

### 2.1.2 Enseignants en classe d'adaptation scolaire

Outre une formation en didactique de la lecture similaire à celle des étudiants inscrits à un programme de formation en enseignement préscolaire-primaire, les étudiants en enseignement en adaptation scolaire reçoivent également une formation plus spécifique. Celle-ci porte sur l'évaluation et l'intervention à privilégier pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture à caractère transitoire ou permanent.

### 2.1.3 Enseignants en classe d'immersion

La formation des maîtres en français pour les programmes d'immersion est très hétérogène au Canada. Ainsi, certaines universités offrent un baccalauréat en enseignement du français langue seconde, alors que d'autres proposent un certificat ou une formation de maîtrise. Dans certains cas, les cours sont dispensés en français et dans d'autres, ils le sont en anglais. Ceci est important, car la phonétique n'est pas la même en français et en anglais, et la majorité des étudiants-maîtres sont anglophones et ne connaissent pas la phonétique française en plus d'avoir de la difficulté à discriminer les sons eux-mêmes. En outre, certaines universités ont un cours de pédagogie de la lecture obligatoire dans leur programme alors que d'autres n'en ont pas.

Cependant, aucune université n'offre un cours supplémentaire traitant de la façon dont on peut aider les élèves qui ont des difficultés en lecture dans la salle de classe, hormis un cours sur les difficultés d'apprentissage qui ne donne pas une connaissance assez approfondie pour aider de façon efficace les futurs enseignants. Étant donné que les enseignants sont les principaux acteurs dans le développement de la lecture des élèves en immersion, cette hétérogénéité et le manque de connaissances approfondies peuvent avoir des conséquences négatives sur les élèves ayant des difficultés en lecture dans ces programmes.

### 2.1.4 Orthopédagogues

Au Canada, la formation initiale d'orthopédagogues ou de « resource teachers » n'existe plus. Cette formation a existé au Québec de 1967 jusqu'en 2000. Toutefois en 2002, faisant écho aux recommandations du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), cette formation est disparue des universités québécoises.

En remplacement, en 2003, dans la foulée de la réforme des programmes de formation à l'enseignement (MEQ, 2001), de nouveaux programmes d'adaptation scolaire ont été implantés dans les universités québécoises. Ces programmes, davantage axés sur la formation d'enseignants titulaires de classes spéciales, proposent de façon très variable une initiation à la profession d'orthopédagogue, mais sont davantage axés sur la formation d'enseignants titulaires de classes spéciales.

Malgré cette formation incomplète en orthopédagogie, il arrive fréquemment que des finissants de ces programmes obtiennent des postes d'orthopédagogues. Ainsi, selon une étude réalisée pour la *Table MELS-Universités* (Legault et al., 2006), près de 20% de ces finissants se voient attribuer un poste en orthopédagogie où il leur est très fréquemment demandé tant d'intervenir auprès des élèves à risque ou en difficulté que de soutenir l'enseignant de la classe ordinaire qui reçoit cet élève. Cette situation s'avère problématique quant à la qualité des services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage.

## 2.2 Formation continue

Selon qu'ils œuvrent dans le système scolaire public ou privé, en milieu hospitalier ou autre, les enseignants et les orthopédagogues en exercice ont accès à des activités de formation continue, offertes par différents acteurs : commissions scolaires, ministères de l'Éducation (soutiens régionaux), milieu universitaire, et consultants. Ces formations portent sur des aspects de natures différentes, selon des approches diverses et s'appuient plus ou moins fortement sur des connaissances validées par la recherche. De surcroît, la part dévolue à la formation continue relative à l'enseignement-apprentissage de la lecture est elle-même soumise à des variations importantes d'un milieu scolaire à l'autre. Toutefois, ces dernières années, une volonté de mettre à profit la recherche pour bonifier les pratiques éducatives émerge graduellement. Ainsi par exemple, le Comité ontarien de la recherche en éducation (CORE)<sup>12</sup> a été créé en 2006 afin de favoriser la collaboration entre les éducateurs, les chercheurs, les décideurs afin d'améliorer le système d'éducation publique en Ontario.

### 2.2.1 Enseignants en classe régulière et en classe spéciale

Dans le secteur scolaire public, les enseignants en exercice reçoivent, à l'occasion, des formations dispensées par le conseiller pédagogique en français de la commission scolaire. Ces formations visent principalement à mettre à jour les connaissances des participants relatives aux orientations préconisées dans le programme ministériel et à leur proposer des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation s'inscrivant dans la foulée de ces orientations. Le conseiller pédagogique peut également offrir, de façon ponctuelle, du soutien aux enseignants qui désirent être accompagnés dans la mise à l'essai des interventions proposées. Également, certains consultants sont parfois engagés par les commissions scolaires pour offrir des activités de formation continue sur l'enseignement-apprentissage de la lecture. Ces activités de formation, en nombre restreint, se réalisent à l'intérieur de l'horaire de travail de l'enseignant.

Dans le cas du système scolaire privé ou dans un autre milieu de travail, il arrive fréquemment qu'aucun service de conseiller pédagogique ne soit offert, de sorte que les activités de formation continue sont assumées exclusivement par des consultants qui offrent une ou quelques journées de formation sans assurer de soutien dans la pratique.

Les enseignants en exercice peuvent également bénéficier d'activités de formation continue ponctuelle en enseignement-apprentissage de la lecture, en participant à des congrès organisés par diverses associations professionnelles. Ces activités se tiennent généralement une fois par année et se déroulent sur une période de trois à quatre jours incluant parfois le samedi. Les coûts associés à cette formation - suppléance, frais d'inscription, frais de séjour, etc. - sont assumés à l'occasion par la commission scolaire. Toutefois, les budgets de formation continue des commissions scolaires étant limités, il arrive que les enseignants doivent y contribuer, soit en assumant en partie ou totalement les frais de participation ou en puisant à même leur banque de congé, les journées ouvrables consacrées à la formation. Cette situation contribue à freiner l'intérêt de plusieurs à participer à de tels congrès.

12 Comité ontarien de la recherche en éducation / Ontario Education Research Panel : <http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/OERPFactsheet.pdf>

Les enseignants en exercice peuvent également s'inscrire à des programmes de formation continue créditée, offerts par les universités de leur région. Toutefois, le nombre de cours spécialisés en enseignement-apprentissage de la lecture varie grandement selon que le programme est principalement dévolu ou non à cette question. Ces programmes s'offrent généralement au deuxième cycle et peuvent comporter un nombre plus ou moins élevé de crédits : programmes courts (9 à 15 crédits), certificats (30 crédits), maîtrise (45 crédits).

Dans le cas particulier de la maîtrise, plusieurs universités ont fait le choix d'offrir uniquement un programme menant à l'obtention d'un diplôme avec profil « recherche » plutôt qu'un diplôme de formation professionnelle. Ce faisant, à l'intérieur des groupes-cours, il arrive fréquemment que les enseignants en exercice se retrouvent avec des étudiants dont les besoins de formation sont totalement autres, ces derniers ayant adopté un profil de formation à la recherche plutôt qu'un profil de formation professionnelle continue. Il va sans dire que cela entraîne des insatisfactions de part et d'autre quant à la formation reçue, même si, dans les faits, les deux types d'étudiants ont besoin d'être au fait de l'état actuel des connaissances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

De plus, les cours offerts se tiennent généralement le soir, à raison d'un cours/semaine, ou la fin de semaine en intensif. Si cet horaire permet d'accommoder les enseignants et les orthopédagogues en exercice qui travaillent pour la plupart à temps plein, il a l'inconvénient de leur rendre la tâche ardue et de mettre à l'épreuve leur persévérance, ces derniers étant fatigués et moins disponibles aux apprentissages.

Comme pour les autres formules de formation continue à la disposition des enseignants, la formation universitaire est limitée quant au soutien et au suivi qui peuvent être offerts afin de favoriser le changement des pratiques professionnelles, leur maintien et leur progression à plus ou moins long terme.

Une nouvelle avenue de formation continue a vu le jour il y a quelques années. Il s'agit de projets de recherche dans lesquels des enseignants, en collaboration avec une équipe de chercheurs, implantent des pratiques d'enseignement de la lecture appuyées par la recherche. Ces recherches ont un effet positif sur l'adoption de nouvelles pratiques accompagnées de nouvelles croyances, ainsi que sur l'apprentissage des élèves (p. ex. : Bos, Mather, Friedman Narr et Babur, 1999 ; Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier, 2005 ; Dion, Roux, Landry, Fuchs et Wehby, 2007). De telles recherches ne peuvent toutefois pas rejoindre l'ensemble des enseignants. Par conséquent, elles doivent permettre de développer et d'évaluer des modalités de formation continue, devant par la suite être diffusées à plus grande échelle, selon un plan garantissant la qualité de l'implantation de ces modalités.

### **2.2.2 Enseignants en classe d'immersion**

En immersion, on peut distinguer différentes formes de formation continue comme les ateliers donnés dans les commissions scolaires, les instituts d'été qui durent une semaine ou deux, et l'éducation au niveau de la maîtrise plus approfondie.

Les ateliers sont donnés de façon parsemée durant l'année et ne durent pas plus qu'une ou deux heures. Leur forme doit être vivante et dynamique pour intéresser les enseignants. Cette approche ne peut donc pas prétendre effectuer un changement drastique pour améliorer les qualifications des enseignants. Les instituts se concentrent surtout sur l'enseignement du français langue seconde

plutôt que sur la lecture. Les formations qui correspondent à des besoins vus comme urgents par les enseignants comme l'amélioration de leur compétence langagière, ou la pédagogie de l'enseignement du français langue seconde, ou même l'utilisation de la technologie, ont plus de succès auprès d'eux que des formations sur l'enseignement de la lecture pour lequel les enseignants pensent ne pas avoir de graves problèmes.

Seuls les étudiants qui décident de poursuivre une maîtrise en langue et littérature ont l'occasion de suivre des cours à un niveau plus approfondi en ce qui concerne la lecture. Mais ici encore, ces cours sont donnés en anglais la plupart du temps, car un cours en français n'atteindrait sans doute pas le quota suffisant de participants pour que le cours soit rentable.

Il y a donc encore beaucoup de travail à faire pour que les enseignants se rendent compte de l'importance d'avoir des connaissances approfondies sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et qu'ils soient motivés à prendre des cours spécialisés pendant leurs vacances.

### 2.2.3 Orthopédagogues

Les acteurs impliqués dans la formation continue des orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture sont sensiblement les mêmes que ceux contribuant à la formation des enseignants en classe régulière ou spéciale. Il s'agit de conseillers pédagogiques, soutiens régionaux, professeurs et chargés de cours universitaires, et consultants. Aux thèmes de l'enseignement-apprentissage de la lecture peuvent s'ajouter ceux relatifs à l'identification des élèves à risque ou en difficulté en lecture et de l'intervention ciblant des problématiques particulières. La formation continue en ce domaine se fait cependant rare, particulièrement en ce qui a trait aux programmes universitaires de 2e cycle.

Or, même si les orthopédagogues en exercice dans le milieu scolaire public ont accès à des services leur permettant de mettre à jour, ponctuellement, certains de leurs savoirs professionnels, ceux-ci ne parviennent pas à répondre à l'ensemble de leurs besoins. Cette situation est encore plus criante chez les orthopédagogues œuvrant dans le réseau des écoles privées, en milieu hospitalier ou en clinique privée où peu, voire aucune formation continue ne leur est offerte. Dans les faits, bien que les commissions scolaires et l'Association des orthopédagogues du Québec offrent occasionnellement des formations aux orthopédagogues en exercice, celles-ci ne parviennent pas à combler leurs besoins de formation continue. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux le reconnaissent, comme en font foi les résultats obtenus lors d'un sondage effectué dans le cadre d'un colloque organisé par l'Association des orthopédagogues du Québec (Laplante, Brodeur et Godard, 2006).

En somme, en dépit d'une volonté commune de valoriser la formation continue auprès des professionnels de l'enseignement, incluant la formation à l'enseignement-apprentissage de la lecture, celle-ci souffre d'un manque important de vision à long terme et de cohésion, dû à l'absence de concertation entre les différents acteurs concernés, en particulier le milieu scolaire et le milieu universitaire, ainsi qu'un non positionnement collectif en faveur de pratiques appuyées par la recherche. Toutefois, des initiatives récentes, tel le Comité ontarien de la recherche en éducation (CORE), constituent des avenues prometteuses en vue d'accroître la concertation entre les différents acteurs et ainsi de mieux guider la formation continue.

## Question 2:

### **Quelle est la préparation actuelle des enseignants et des orthopédagogues canadiens relative à l'enseignement-apprentissage de la lecture ?**

#### **En résumé...**

La maîtrise de l'enseignement de la lecture se développe graduellement dès la formation initiale et doit se poursuivre tout au long de la vie professionnelle.

#### **Formation initiale**

La préparation actuelle des enseignants et des orthopédagogues varie d'une province à l'autre, la formation à l'enseignement relevant des provinces.

L'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE, 2006) vient de produire un *Accord sur la formation initiale à l'enseignement* susceptible de contribuer à une harmonisation de la formation entre les différentes provinces.

C'est aux universités que revient la responsabilité de concevoir et mettre en œuvre les programmes de formation, qui sont accrédités par le ministère de l'Éducation concerné.

Des professeurs et des chargés de cours définissent le contenu et les modalités pédagogiques des cours composant ces programmes. Il peut arriver que des cours ne tiennent pas compte des avancées de la recherche (Pierre, 2003).

Les cours étant dispensés par des enseignants différents, malgré des plans de cours types, des divergences importantes peuvent être observées au regard de la formation donnée.

L'adoption d'une modalité pédagogique est influencée par les convictions, mais également par le nombre d'étudiants dans le groupe, lequel peut atteindre une cinquantaine voire plus.

Il est fréquent que les étudiants ne soient pas en stage au moment où ils suivent leur cours de didactique de la lecture. Cette formule contribue à maintenir, voire à accentuer, l'écart entre théorie et pratique ce qui est loin d'être avantageux pour une formation professionnelle.

Malgré une formation incomplète en orthopédagogie, il arrive fréquemment que des finissants de ces programmes obtiennent des postes d'orthopédagogues.

En immersion, la formation sur les difficultés d'apprentissage ne donne pas une connaissance assez approfondie pour aider de façon efficace les futurs enseignants.

#### **Formation continue**

Les activités de formation continue portent sur des aspects différents, selon des approches diverses et s'appuient plus ou moins fortement sur des connaissances issues de la recherche.

Très souvent, ces activités se déroulent en peu de journées, sans soutien dans la pratique.

Les budgets étant limités, les enseignants et les orthopédagogues doivent parfois payer une partie des coûts de formation. De plus, l'horaire des cours offerts rend la formation ardue.

Des projets de recherche ont un effet positif sur l'adoption de nouvelles pratiques enseignantes accompagnées de nouvelles croyances, ainsi que sur l'apprentissage des élèves.

En somme, en dépit d'une volonté commune de valoriser la formation continue, celle-ci souffre d'un manque important de vision à long terme et de cohésion, dû à l'absence de concertation entre les différents acteurs concernés, ainsi qu'un non positionnement collectif en faveur de pratiques appuyées par la recherche.

Toutefois, des initiatives récentes (p. ex. : Comité ontarien de la recherche en éducation, CORE) constituent des avenues prometteuses en vue d'accroître la concertation entre les différents acteurs et ainsi de mieux guider la formation continue.

## Quels changements seraient souhaitables en ce qui a trait au rôle et à la formation des enseignants et des orthopédagogues ?

Afin d'effectuer les changements souhaitables en vue de réussir à aider chaque élève à apprendre à lire, il importe que tous les acteurs concernés puissent concerter leurs efforts. À cet égard, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada sur le plan national, et les ministères de l'Éducation, les commissions scolaires et les universités sur le plan provincial, ont avantage à se doter d'un comité tel le Comité ontarien de la recherche en éducation mentionné précédemment. Ce comité gagne à instaurer une culture scientifique (*research ou evidence-based*), comme l'a d'ailleurs fait l'Australian Government, Department of Education, Science and Training (2005) à propos de l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, ainsi que de la formation des enseignants et des orthopédagogues à ce sujet. Une telle culture implique de recourir à des données probantes<sup>13</sup> pour éclairer les décisions et les pratiques (Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé, 2007a; 2007b).

Parallèlement, le soutien du développement professionnel des enseignants et des orthopédagogues dans ce contexte de culture scientifique est une avenue essentielle pour améliorer la réussite scolaire des élèves (American Educational Research Association, 2005 ; Anders, Hoffman et Duffy, 2000 ; Australian Government, Department of Education, Science and Training, 2005 ; Klingner, 2004; International Reading Association, 2002, 2007 ; National Council on Teacher Quality, 2006 ; National Reading Panel, 2000; Snow et al., 1998 ; Snow, Griffin et Burns, 2005). Ce développement doit permettre l'accroissement des savoirs directement liés à l'enseignement-apprentissage de la lecture et le développement des compétences afférentes des enseignants et des orthopédagogues, en contexte scolaire.

Puisque la formation des enseignants et des orthopédagogues doit être liée à leurs rôles respectifs, les changements souhaitables à ce propos ne peuvent se faire que dans une perspective systémique, où est aussi revue l'organisation des services en milieu scolaire ainsi que le curriculum prescrit. Fort heureusement, les progrès remarquables réalisés dans le domaine de la recherche sur l'enseignement-apprentissage de la lecture (Stanovich, 2000),

13 « Les données probantes sont les renseignements qui se rapprochent le plus des faits d'un sujet. La forme qu'elles prennent dépend du contexte. Les résultats de recherches de haute qualité, qui reposent sur une méthodologie appropriée, sont les données probantes les plus précises. Comme les recherches sont souvent incomplètes et parfois contradictoires ou non disponibles, d'autres catégories de renseignements sont nécessaires pour les compléter ou les remplacer. Les données probantes constituant la base sur laquelle se fonde une décision sont composées de multiples formes de données, combinées de manière à établir un équilibre entre rigueur et convenance, le premier de ces deux aspects étant toutefois préféré au deuxième » (Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé, [http://www.chsrf.ca/other\\_documents/evidence\\_f.php](http://www.chsrf.ca/other_documents/evidence_f.php)).

permettent désormais de définir un contexte d'enseignement-apprentissage de la lecture susceptible de soutenir efficacement chaque élève. Dans ce contexte, enseignants et orthopédagogues (International Reading Association, 2000) doivent exercer, en complémentarité, des rôles spécifiques.

La section suivante présente un modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture appuyé par la recherche. Elle présente par la suite les changements souhaitables en ce qui a trait au rôle et à la formation des enseignants et des orthopédagogues au regard de ce modèle.

### **3.1 Un modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture appuyé par la recherche**

Nous proposons le *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* (Three-Tier Model, Haager et al., 2007, voir figure 1). À ce jour, il s'agit de l'un des modèles les plus prometteurs en vue de mieux soutenir chaque élève dans la réussite de son apprentissage de la lecture. Ce modèle est nouveau, en ce sens qu'il repose sur les connaissances issues de la recherche. Il consiste à fournir un enseignement efficace, d'identifier les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture et de leur procurer des interventions appropriées afin de prévenir le développement des difficultés en lecture, ainsi que d'identifier les lecteurs ayant réellement des troubles en lecture. Ce modèle voit son implantation facilitée lorsque le curriculum est également fondé sur ces connaissances. Il constitue un contexte dans lequel les rôles des enseignants et des orthopédagogues sont définis de façon complémentaire, ce qui permet de préciser la nature de la formation requise pour exercer ces rôles.

Au premier niveau, les enseignants en classe régulière procurent à tous leurs élèves un enseignement appuyé par la recherche, selon une approche équilibrée intégrant à la fois des activités signifiantes et des activités phoniques systématiques (Pressley, 1998). Ils peuvent entre autres recourir à l'apprentissage par les pairs afin d'adapter l'enseignement (Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons (1996). Un tel enseignement permet de répondre aux besoins d'environ 20% des élèves. Au deuxième niveau, ces enseignants ou des orthopédagogues interviennent auprès des 20% des élèves pour qui l'intervention de niveau 1 n'est pas suffisante, par, sous-groupes de 2 à 5 élèves qui présentent des lacunes ou des difficultés semblables, évaluées à partir d'instruments valides. Enfin, au troisième niveau, des orthopédagogues interviennent individuellement ou en sous-groupe auprès des 3 à 5 % des élèves qui persistent à éprouver des difficultés.

Ce modèle prévoit un monitoring continu des progrès des élèves et de leur réponse à l'intervention, ainsi qu'une évaluation systématique de leurs apprentissages, le tout en vue de d'ajuster les interventions pour mieux répondre à leurs besoins. De telles modalités requièrent de la part des enseignants et des orthopédagogues une formation spécifique (Foorman, 2004). Des instruments standardisés (Desrochers et Glickman, soumis), mesurant les connaissances et les habiletés en lecture, et non l'intelligence (Siegel et Himel, 1998), doivent être utilisés en début d'année afin de bien identifier la nature et l'ampleur des besoins des élèves en lecture. Il va sans dire que ces outils d'évaluation ne se limitent pas à évaluer le niveau de compétence en lecture par rapport à une norme donnée, mais permettent également de cibler certaines connaissances ou certains processus susceptibles d'entraver l'actualisation de cette compétence (ex. vocabulaire, conscience phonologique, identification des mots, etc.).

Afin que l'implantation d'un tel modèle soit efficace, il est essentiel que la direction de l'école, les enseignants et l'orthopédagogue veuillent s'engager collectivement. De plus, les enseignants et les orthopédagogues doivent être dûment formés et réaliser les activités de façon rigoureuse, bien qu'adaptée à leur personnalité et à leur contexte. Enfin, une solide collaboration doit être établie entre les administrateurs scolaires, les enseignants et les chercheurs.

## 3.2 Changements relatifs au rôle

Le *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* fournit des indications relatives au rôle professionnel des enseignants en classe régulière, d'adaptation scolaire ou d'immersion, ainsi que des orthopédagogues. Il permet de clarifier et de distinguer ces rôles.

Toutefois, avant de présenter ces rôles, il convient de rappeler que si les aspects cognitifs, métacognitifs et motivationnels sont importants pour l'apprentissage de la lecture, il est pertinent de porter également attention aux aspects affectifs. En effet, des recherches ont montré que l'attachement sécurisant constitue un facteur de protection important pour le développement des compétences langagières, cognitives, métacognitives et sociales de l'enfant (Matas, Arend et Sroufe, 1978; Moss, Parent, Gosselin et Dumont, 1993). Par exemple, les travaux de Bus et van IJzendoorn (1995) montrent que les enfants dont l'attachement est sécurisant possèdent une meilleure connaissance des lettres et des chiffres en comparaison des enfants dont l'attachement est insécurisant. Ainsi enseignants et orthopédagogues ont à développer une relation sécurisante et empreinte de sollicitude avec leurs élèves, en vue de favoriser leur apprentissage.

### 3.2.1 Rôle des enseignants

Dans le cadre du modèle à trois niveaux, en vue de réduire les échecs dans l'apprentissage de la lecture, le rôle des enseignants en classe régulière et en classe d'immersion consiste à offrir, à tous les élèves de leur classe un enseignement prenant en compte les résultats de recherche. Une telle intervention se caractérise de la façon suivante (Snow *et al.*, 1998; Rayner *et al.*, 2001; Torgesen, 2004). Premièrement, enseigner la lecture de la maternelle à la fin de la troisième année selon une approche équilibrée, qui permet aux élèves d'acquérir du vocabulaire et de développer leurs habiletés métaphonologiques, leur compréhension du principe alphabétique et leurs stratégies d'identification des mots et de compréhension. Deuxièmement, identifier avec précision les élèves qui ne répondent pas à cette intervention et veiller avec l'orthopédagogue à ce que ces élèves reçoivent une intervention additionnelle plus intensive, explicite et systématique. Cette intervention additionnelle doit être effectuée en petits groupes de 2 à 5 élèves, de 20 à 45 minutes par jour, 4 à 5 jours par semaine (Torgesen, 2004). L'enseignant en classe régulière peut assurer ce soutien, en regroupant ses élèves en fonction de besoins éducatifs semblables (Laplante, Himbeault, Kennedy et Bédard, en préparation). Le tutorat par les pairs peut également s'avérer un moyen efficace afin d'adapter l'enseignement (Bournot-Trites, Lee et Séror, 2003 ; Dion, Fuchs et Fuchs, 2007 ; Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1997).

Ce même modèle d'intervention peut être privilégié par les enseignants de classe spéciale, en accordant toutefois une importance particulière aux interventions de second niveau.

### 3.2.2 Rôle des orthopédagogues

Dans le cadre de ce modèle, les orthopédagogues sont responsables des interventions spécialisées aux deuxième et troisième niveaux. Pour ce faire, ils doivent procéder à une évaluation rigoureuse des capacités, des lacunes et des difficultés des élèves, puis élaborer un plan d'intervention. Au second niveau, ils peuvent soit le mettre en œuvre, soit soutenir l'enseignant qui intervient auprès des élèves. Au troisième niveau, ils peuvent intervenir directement auprès des élèves qui présentent de très grands besoins, ou également former et superviser un assistant pour assurer certaines dimensions de l'intervention individuelle, notamment celles qui visent l'automatisation.

### 3.3 Changements relatifs à la formation

Étant donné le rôle qu'ils ont à exercer dans le contexte de l'implantation du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux*, les enseignants et les orthopédagogues ont à mettre à jour leur formation. À cet égard, les recherches sur les programmes de développement professionnel révèlent que les programmes efficaces se caractérisent par des groupes d'étude collaboratifs, une durée suffisante pour l'adoption de nouvelles pratiques, un travail collectif des enseignants d'une même école, une cohérence avec les autres activités d'apprentissage et les positions pédagogiques en vigueur, un accent sur le contenu et une forme d'apprentissage actif (Garet, Porter, Desimone, Birman et Suk Yoon, 2001 ; Penuel, Fishman, Yamaguchi et Gallagher, 2007). Compte tenu de ces éléments, cette section présente le contenu spécifique de cette formation, le processus d'autorégulation de l'apprentissage qui permet de l'optimiser, et la modalité de formation retenue.

#### 3.3.1 Contenu de la formation

Dans la perspective de l'adoption du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux*, la formation initiale et continue des enseignants et des orthopédagogues doit notamment leur permettre de connaître les interventions appuyées par la recherche qui sont disponibles et de développer leur capacité à les implanter adéquatement. Une telle implantation doit se faire en exerçant leur jugement professionnel (Darling-Hammond et Bransford, 2005).

La formation des enseignants et des orthopédagogues doit également leur permettre de développer des compétences psychopédagogiques, interpersonnelles, de raisonnement pédagogique (Mercier et Brodeur, 2007), autorégulatrices pour l'exercice du rôle professionnel et la gestion efficace du développement professionnel (voir point 3.1.2) et spécialisées. Nous nous attarderons à ces dernières compétences dans la section qui suit.

## Formation initiale

Les compétences spécialisées, relatives à l'enseignement et au soutien à l'apprentissage de la lecture, doivent reposer sur des connaissances spécifiques. Or, la lecture est une activité très complexe dont l'apprentissage est influencé par l'interaction de trois grandes catégories de variables : les contraintes individuelles, les contraintes sociales et les contraintes linguistiques (Ecalte et Magnan, 2002).

Les contraintes individuelles font référence aux caractéristiques cognitives (capacités intellectuelles, mnésiques, d'automatisation, compétences métalinguistiques) et aux caractéristiques conatives (intérêt orientant positivement ou non les conduites) de l'apprenti lecteur. Ces contraintes cognitives et conatives entretiennent des relations réciproques de renforcement positif ou négatif.

Les contraintes sociales renvoient aux dimensions familiales (attitudes, pratiques, représentations et conduites culturelles relatives à la lecture; relations école-famille) et institutionnelles (contexte didactique, choix pédagogiques, environnement scolaire, représentations enseignants/enseignés).

Les contraintes linguistiques sont relatives aux caractéristiques de la langue écrite à acquérir, notamment pour le français : 1) les caractéristiques alphabétiques et lexicales du code écrit et 2) la structure phrastique et textuelle du discours. De surcroît, dans le cas précis où l'apprentissage de la lecture se fait dans une langue autre que la langue maternelle, il faut aussi considérer la question des différences inter-langues. À titre d'exemple, au plan phonétique, certains sons existent dans la langue maternelle et non dans la langue d'enseignement et vice-versa. Dans le même ordre d'idées, les règles de formation des phrases diffèrent plus ou moins grandement d'une langue à l'autre.

Dans cette perspective, la formation à l'enseignement de la lecture doit non seulement développer chez les futurs enseignants et orthopédagogues les connaissances liées à ces différentes catégories de variables, mais également celles liées à leur influence réciproque. Ainsi, l'élève qui arrive à l'école avec une bonne motivation à apprendre à lire, mais dont le niveau de développement du vocabulaire est faible, peut rapidement se trouver en situation de difficulté, laquelle aura un effet de retour sur la motivation. De la même façon, un élève peut commencer la maternelle sans présenter de lacunes au plan conatif et motivationnel, mais être exposé à des interventions pédagogiques qui l'amènent à développer des connaissances erronées relatives à ce qu'est la lecture (ex. « lire, c'est deviner à partir des illustrations ») et donc à « surutiliser » cette façon de procéder au détriment d'autres stratégies de lecture.

Par ailleurs, la formation à l'enseignement de la lecture doit également inclure des connaissances relatives à ce qui caractérise l'évolution de l'apprenti lecteur vers le lecteur expert, en termes de processus de traitement (identification des mots, compréhension) et de représentations sociales (utilité, pertinence) de la lecture. Par exemple, les deux premières années d'apprentissage de la lecture sont cruciales pour le développement des stratégies d'identification des mots écrits, de telle sorte qu'une grande partie des ressources cognitives du lecteur débutant sont dévolues à la mise en œuvre de ces stratégies. Ce faisant, les textes proposés aux élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> années ne doivent pas comporter trop de mots inconnus à l'oral et de phrases trop complexes, afin de permettre à l'élève de mobiliser ses ressources cognitives à l'identification des mots écrits.

C'est cette compréhension systémique et écologique de l'apprentissage de la lecture qui permettra aux enseignants de développer un esprit critique au regard des approches ou du matériel proposés. C'est également cette compréhension qui leur permettra de planifier, de sélectionner ou de modifier un scénario d'apprentissage afin de prendre en considération les besoins et les capacités de l'ensemble de leurs élèves, de mettre en œuvre ce scénario et de le réajuster au besoin. C'est finalement cette compréhension qui les rendra plus aptes à identifier les premières manifestations de difficulté et à entrevoir les interventions de première ligne à mettre en place afin d'y remédier.

D'autre part, la formation à l'enseignement devrait également permettre aux futurs enseignants de comprendre les liens de réciprocité et de divergences qu'entretiennent la lecture et l'écriture, de façon à ne pas cloisonner ces deux apprentissages. Ce faisant, il serait préférable d'organiser les cours autour de l'évolution du lecteur-scripteur - débutant, intermédiaire, avancé- plutôt que sur la dichotomie lecture-écriture. Toutefois, un tel changement exigerait une plus grande souplesse institutionnelle relative à l'attribution des charges d'enseignement.

De plus, la formation initiale à l'enseignement devrait davantage s'appuyer sur les connaissances les plus récentes issues de recherches relatives à l'apprentissage de la lecture-écriture. Pour ce faire, professeurs et chargés de cours devraient mettre à jour leurs connaissances en ce domaine. Les structures universitaires devraient favoriser cette mise à jour et faciliter la collaboration professeurs-chargés de cours de façon à assurer une certaine homogénéité des contenus. Comme tous les professionnels, les futurs enseignants et orthopédagogues devraient apprendre durant leur programme de formation à prendre en compte les résultats de recherche afin de guider leur pratique professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1998). Finalement, il apparaît essentiel de consolider les liens théorie-pratique non seulement à l'intérieur même des cours, mais également entre les cours et les stages. Il va sans dire que ceci impliquerait une plus grande collaboration entre le milieu universitaire et le milieu scolaire.

## **Formation continue**

Cette plus grande collaboration entre le milieu universitaire et le milieu scolaire s'avère également essentielle en ce qui concerne la formation continue des enseignants. Force est de constater que les activités de formation continue offertes actuellement aux enseignants en exercice ne permettent pas de modifier les pratiques enseignantes de façon sensible et durable. Le peu de liens entre théorie et pratique et le manque de soutien dans la mise à l'essai de nouvelles pratiques contribuent grandement à cet état de fait. La réalisation de projets de recherche collaborative visant l'implantation de programmes d'intervention appuyés sur la recherche, serait une avenue prometteuse à considérer en ce sens.

Dans le cas particulier des orthopédagogues, ceux-ci doivent non seulement avoir développé les compétences liées à la profession enseignante, mais également des compétences propres au rôle qui leur est dévolu en tant que spécialistes des difficultés d'apprentissage. Notamment, l'état actuel des connaissances dans le domaine des difficultés d'apprentissage de la langue écrite permet une meilleure compréhension de cette problématique et, ce faisant, a des implications pratiques importantes quant aux procédures et outils d'évaluation de la lecture (voir texte de Desrochers et Glickman, soumis), et aux interventions qui doivent être mises en place auprès des élèves qui présentent ou sont à risque de présenter de telles difficultés.

La formation reçue par l'orthopédagogue doit donc avoir favorisé le développement de compétences d'évaluation fine des difficultés de lecture, lui permettant certes d'estimer le retard, mais surtout de dégager le portrait des déficits et des capacités de l'élève et de situer celui-ci au regard du programme de formation. Elle doit également lui avoir permis de développer des compétences en intervention adaptée en lecture visant le développement de processus de traitement déficitaires et l'actualisation de la compétence à lire en vue d'assurer la progression scolaire des élèves en difficulté. Finalement, la formation doit avoir préparé l'orthopédagogue à conseiller l'enseignant quant aux interventions de premier et de second niveaux, et aux mesures adaptatives à mettre en place en vue de soutenir l'élève dans sa progression scolaire tout en tenant compte des contraintes psychopédagogiques, didactiques et organisationnelles propres au contexte éducatif.

En somme, la complexité des besoins des élèves, l'avancement des connaissances, de même que l'absence de formation initiale spécialisée en orthopédagogie, rendent désormais incontournable la formation continue des orthopédagogues. Ce faisant, il apparaît évident qu'une spécialisation en orthopédagogie ne peut dorénavant s'inscrire que dans une formation universitaire de 2e cycle spécialisée dans les difficultés d'apprentissage.

### **3.3.2 Processus d'autorégulation de l'apprentissage**

Les enseignants et les orthopédagogues ont un rôle important et exigeant à exercer afin d'aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture. Afin d'arriver à exercer ce rôle adéquatement, ils gagnent à s'engager dans une démarche de développement professionnel (Day, 1999). Pour ce faire, ils peuvent recourir à un processus crucial, soit l'autorégulation de l'apprentissage (Brodeur, April-Caron, Legault, Deaudelin et Desjardins, 2007; Kremer-Hayon et Tillema, 1999). Ce processus, qui requiert des efforts, vise à optimiser l'apprentissage et à améliorer la perception qu'ont les apprenants de leur efficacité et du contrôle qu'ils exercent sur leur apprentissage (Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996). Une telle démarche, parfois même collaborative (Butler, 2005), de développement professionnel, contribue à un exercice du rôle professionnel réfléchi et engagé.

Selon Zimmerman (2000), l'autorégulation s'exerce en trois phases cycliques : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. L'autorégulation de l'apprentissage est ainsi considérée non pas comme un état interne ou un trait de personnalité, mais bien comme un processus contextualisé pouvant être utilisé dans la poursuite de buts personnels et professionnels. Ce processus inclut des aspects cognitifs, métacognitifs, affectifs et comportementaux.

Les enseignants et les orthopédagogues peuvent également initier leurs élèves à l'utilisation de ce processus (Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham, 2004 ; Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996, 2000). Ils contribuent ainsi à ce que leurs élèves développent une formidable capacité à apprendre tout au long de leur vie<sup>14</sup>.

14 À cet égard signalons le portfolio professionnel *PERLE*, logiciel Web disponible tant en anglais qu'en français, favorisant le développement de l'autorégulation de l'apprentissage de l'enseignant et de l'élève. Ce logiciel a été développé par le *Centre for the Study of Learning and Performance (CSLP)* : <http://grover.concordia.ca/eppearl/fr/index.html>

### 3.3.3 Modalité de formation

Le développement des compétences mentionnées précédemment commande des ajustements dans la formation actuelle des enseignants et des orthopédagogues, qu'elle soit initiale ou continue. Si l'apprentissage de connaissances peut être soutenu grâce à un enseignement magistral auprès de grands groupes, il en va tout autrement pour le développement de compétences professionnelles, soit la mobilisation de connaissances dans l'action. En effet, le développement de compétences enseignantes et orthopédagogiques requiert une modalité de formation pouvant soutenir leur apprentissage en contexte de travail.

Les compétences professionnelles que les enseignants et les orthopédagogues ont à développer intègrent des dimensions intellectuelles, sociales et comportementales. Le modelage permet le développement de telles compétences (Bandura, 2003). Il consiste à observer des personnes qui effectuent les actions à apprendre. Ce modelage doit viser à la fois l'apprentissage des connaissances et le développement des compétences, ainsi que la construction du sentiment d'autoefficacité. Le modelage s'effectue en trois étapes. Tout d'abord, les compétences professionnelles à apprendre sont modelées. Puis, les apprenants s'engagent dans une pratique guidée dans des conditions simulées, afin de perfectionner leurs compétences. Enfin, ils sont soutenus dans une pratique autonome réussie des compétences apprises, dans le contexte de leur stage ou de leur travail.

Cette modalité de formation devrait être privilégiée tant dans la formation initiale que dans la formation continue. Cela impliquerait que les professeurs, les chargés de cours, les conseillers pédagogiques ou autres formateurs, soient en mesure non seulement d'exposer certains principes pédagogiques, mais également de modeler les interventions pédagogiques proposées et les ajustements nécessaires. Ce modelage pourrait se faire en présence directe ou par le biais d'enregistrements vidéoscopiques. C'est toutefois à l'étape suivante, celle de la pratique guidée, que l'expertise du formateur s'avère essentielle. En effet, lors de cette étape, l'apprenti reçoit de la rétroaction systématique et immédiate du formateur de façon à pouvoir se réajuster et intégrer les actes à poser. Cela requiert un contexte de formation où chaque apprenant peut mettre à l'essai une action et recevoir de la rétroaction, ce qui ne se prête guère, il va sans dire, à l'enseignement à de grands groupes. Il faut donc innover en matière d'organisation des groupes de formation, notamment en prévoyant qu'au moment de la pratique guidée, le groupe puisse être scindé en sous-groupes pouvant chacun bénéficier de la rétroaction directe d'un formateur ayant des compétences dans le domaine.

Des pratiques suffisantes et réussies sont essentielles au développement et au maintien des compétences. Ces expériences à succès contribuent à consolider le sentiment d'autoefficacité. Ainsi, les enseignants et les orthopédagogues qui ont un sentiment d'autoefficacité élevé, croient à l'effet positif des actions apprises, de même qu'à leur propre capacité à effectuer ces actions. Afin qu'ils puissent résoudre les différents problèmes qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur pratique, les problèmes fréquents leur sont présentés selon un ordre croissant de difficulté, dans le but qu'ils les résolvent dans un contexte simulé. Discuter de leurs succès et des difficultés qu'ils rencontrent concourt de façon complémentaire à leur formation.

Le modelage peut également contribuer au développement du raisonnement pédagogique ou orthopédagogique, ainsi qu'à la résolution de problème. Un tel modelage requiert de la part des enseignants et des orthopédagogues, d'observer des experts verbaliser leurs pensées lors de ces deux types d'opérations cognitives et métacognitives.

### **Question 3:**

**Quels changements seraient souhaitables en ce qui a trait au rôle et à la formation des enseignants et des orthopédagogues ?**

**En résumé...**

#### **Un modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture appuyé par la recherche**

Malgré les efforts consentis par les différents acteurs en éducation, le pourcentage d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture demeure encore élevé.

L'état avancé des connaissances permet désormais de définir un contexte d'enseignement-apprentissage de la lecture susceptible de soutenir efficacement ces élèves.

Le *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* (Three-Tier Model, Haager et al., 2007) s'avère l'un des modèles les plus prometteurs en vue de mieux soutenir chaque élève dans la réussite de son apprentissage de la lecture.

Ce modèle met l'accent sur le monitoring et l'évaluation systématique des élèves. Une concertation des différents acteurs est requise pour une implantation réussie.

#### **Changements relatifs au rôle**

Selon ce modèle, enseignants et orthopédagogues exercent, en complémentarité, des rôles spécifiques.

Les enseignants doivent implanter des pratiques appuyées par la recherche. À la suite de ces interventions, les enseignants doivent cibler les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage en lecture afin qu'ils reçoivent une intervention plus adaptée de 2e niveau.

Les orthopédagogues, pour leur part, s'occupent des interventions plus spécialisées qui correspondent au 2e et au 3e niveau du modèle.

#### **Changements relatifs à la formation**

La formation des enseignants doit s'appuyer sur la recherche. La recherche récente en lecture devrait servir d'assise aux différents cours dispensés.

Pour la formation continue, un partenariat entre les universités et le milieu scolaire est à privilégier afin que les compétences développées lors des formations soient transférables dans la pratique.

En ce qui concerne les orthopédagogues, la nature de leur rôle commande une spécialisation de deuxième cycle en orthopédagogie.

#### **Processus d'autorégulation de l'apprentissage**

Enseignants et orthopédagogues gagnent à recourir à l'autorégulation de l'apprentissage, processus crucial pour soutenir leur développement professionnel. Ce processus, qui requiert des efforts, consiste à planifier, contrôler et évaluer son apprentissage, en vue de l'optimiser.

#### **Modalité de formation**

Le modelage, consistant en l'observation d'un modèle qui réalise une tâche particulière à apprendre, est une voie privilégiée pour le développement de compétences professionnelles.



## Quelles stratégies et actions sont requises afin de réaliser ces changements ?

Bien que le *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* constitue actuellement l'un des modèles les plus prometteurs en vue de mieux soutenir chaque élève dans la réussite de son apprentissage de la lecture, son implantation représente hors de tout doute un défi certain pour le milieu éducatif (Dion *et al.*, 2008). En effet, implanter ce modèle nécessite différents ajustements relatifs au contexte d'organisation des services, ainsi qu'au rôle et à la formation des enseignants et des orthopédagogues à cet égard.

Compte tenu des enjeux liés à la réussite de l'implantation de ce modèle, il ressort que le milieu éducatif gagne à s'engager dans cette voie. Pour ce faire, il doit mettre en place un plan pour structurer et soutenir efficacement les efforts collectifs, notamment en vue d'un accroissement des compétences des enseignants et d'un redéploiement des ressources.

En vue de pouvoir implanter le *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux*, nous proposons donc un plan d'autorégulation collective de cette implantation, en s'inspirant des travaux de Bandura (2003) et de Zimmerman (2000). Ce plan comporte trois parties : la planification, la réalisation et l'évaluation. Signalons qu'un tel plan devra faire l'objet d'une validation par des représentants des diverses catégories d'acteurs concernés. La recherche sur une telle implantation étant en cours (Haager et Mahdavi, 2007), elle peut guider en partie la présente démarche.

### 4.1 Planification de l'implantation

Mener à bien l'implantation du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* requiert de porter attention à différents aspects. Il s'agit : 1) de l'établissement d'un but collectif, 2) de la contribution des différents acteurs du système d'éducation : scolaires, gouvernementaux et universitaires, 3) et des croyances d'autoefficacité collective.

### 4.1.1 Établissement d'un but collectif

Le but collectif est établi en fonction des motivations suivantes :

- Attendu la situation des élèves qui éprouvent de la difficulté à apprendre à lire et la menace que constitue cette difficulté pour leur accomplissement personnel, scolaire et social ;
- Attendu la responsabilité des enseignants de mettre en œuvre les meilleurs moyens possible, dans les limites de leur contexte, pour faire apprendre leurs élèves ;
- Attendu le fait que les enseignants et les orthopédagogues sont des professionnels, experts dans leur domaine ;
- Attendu la responsabilité collective des différents acteurs du système d'éducation - scolaires, gouvernementaux et universitaires - de créer des conditions permettant aux enseignants et aux orthopédagogues d'exercer leur rôle de façon optimale ;
- Attendu la nécessité de prendre désormais en compte les résultats de la recherche qui ont permis de mettre au point des interventions susceptibles de prévenir et de résorber en bonne partie les difficultés d'apprentissage en lecture ;
- Attendu la piste prometteuse que constitue le Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux afin de définir un contexte d'enseignement-apprentissage de la lecture susceptible de soutenir efficacement chaque élève et où les enseignants et les orthopédagogues doivent exercer, en complémentarité, des rôles spécifiques ;
- Attendu la nécessité de reconnaître les efforts actuels et de soutenir adéquatement les changements souhaitables.

Nous proposons comme but collectif une implantation du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* dans les milieux scolaires canadiens. Afin de progresser vers ce but de manière socialement et scientifiquement responsable (Fuchs et Fuchs, 1998), nous recommandons de procéder à l'implantation en trois étapes :

1. Réaliser des recherches pilotes sur l'implantation du modèle dans quelques écoles ;
2. Après les ajustements nécessaires, mener des recherches expérimentales afin d'évaluer l'efficacité de l'implantation du modèle ;
3. Lorsque les modalités de cette implantation du modèle sont évaluées positivement dans des écoles données, diffuser cette implantation dans l'ensemble des écoles primaires offrant un enseignement de la maternelle à la troisième année.

### 4.1.2 Contribution des intervenants du milieu éducatif

L'implantation du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* ne peut toutefois se faire qu'avec la contribution de différents acteurs du milieu de l'éducation, qui doivent assumer respectivement des responsabilités diverses. La section suivante, en fonction de la recherche sur le sujet et de l'analyse de la situation actuelle rapportée précédemment, présente une description de la contribution des différents acteurs scolaires, gouvernementaux et universitaires (voir également le tableau 1, Appendice A).

## **Contribution des intervenants du milieu scolaire**

### **Enseignants en classe régulière, d'adaptation scolaire, d'immersion et orthopédagogues**

- Autorégulation de l'apprentissage de leur développement professionnel.
- Implantation de pratiques appuyées par la recherche à l'intention de tous les élèves et des élèves ayant des besoins particuliers.
- Évaluation régulière des élèves au moyen d'instruments validés, dès le début de l'année afin de déceler ceux qui éprouvent de la difficulté.
- Participation à des groupes, dont des associations ou ordres professionnels.
- Collaboration à des recherches.

### **Orthopédagogues**

- Implantation de pratiques appuyées par la recherche à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers.
- Soutien à l'implantation de pratiques appuyées par la recherche à l'intention de tous les élèves.
- Évaluation régulière d'élèves au moyen d'instruments validés, dès le début de l'année afin de déceler ceux qui éprouvent de la difficulté.

### **Directions d'écoles**

- Leadership relatif à l'organisation des services d'aide aux élèves, à la formation et au soutien des enseignants et des orthopédagogues dans l'école.

### **Conseillers pédagogiques**

- Autorégulation de l'apprentissage de leur développement professionnel.
- Soutien relatif à l'organisation des services d'aide aux élèves, à la formation et au soutien des enseignants et des orthopédagogues.
- Lien entre les soutiens régionaux et les écoles.

### **Les commissions scolaires**

- Leadership relatif à l'organisation des services d'aide aux élèves, à la formation et au soutien des enseignants et des orthopédagogues dans la commission scolaire.
- Attribution des postes en orthopédagogie à des orthopédagogues dûment formés.
- Offre de formations appuyées par la recherche, incluant un soutien pour l'implantation des nouvelles pratiques.
- Offre de périodes de temps de formation durant les heures ouvrables.

## **Contribution des intervenants du milieu gouvernemental**

### **Ministères de l'Éducation, soutiens régionaux**

- Leadership relatif à l'organisation des services d'aide aux élèves, à la formation et au soutien des conseillers pédagogiques, des enseignants et des orthopédagogues dans la région.
- Lien entre le milieu scolaire et le milieu universitaire.

### **Ministères de l'Éducation**

- Leadership faisant de la littératie une priorité.
- Ajustement du curriculum relatif à l'enseignement de la lecture en fonction de la recherche.
- Approbation du matériel pour l'enseignement-apprentissage de la lecture, selon les résultats de la recherche.
- Soutien de la recherche relative à la formation des enseignants et des orthopédagogues, et à l'enseignement-apprentissage de la lecture.
- Soutien de conditions favorables à la formation des enseignants et des orthopédagogues.
- Mise sur pied de projets relatifs à la formation des enseignants et des orthopédagogues éclairés par la recherche.

### **Conseil canadien des ministres de l'Éducation**

- Leadership faisant de la littératie une priorité canadienne.
- Organisation de forums sur les ajustements du curriculum relatif à l'enseignement de la lecture, en fonction de la recherche.
- Soutien de la recherche relative à la formation des enseignants et des orthopédagogues.
- Soutien de conditions favorables à la formation des enseignants et des orthopédagogues.

### **Gouvernements**

- Leadership faisant de la littératie une priorité et adoption d'une politique à cet effet.
- Financement adéquat du milieu scolaire.
- Financement adéquat du milieu universitaire, notamment pour la formation en enseignement et en orthopédagogie.

## Contribution des intervenants du milieu universitaire

### Chargés de cours à l'université

- Autorégulation de l'apprentissage de leur développement professionnel.
- Enseignement universitaire relatif à la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'enseignement-apprentissage de la lecture.

### Professeurs d'université

- Autorégulation de l'apprentissage de leur développement professionnel.
- Recherche sur la formation des enseignants et des orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture.
- Diffusion de ces travaux dans des revues, des congrès et des lieux scientifiques, professionnels et sociaux.
- Développement d'interventions enseignantes et orthopédagogiques appuyées par la recherche, et supervision de la production du matériel pédagogique afférent.
- Formation de chercheurs.
- Enseignement universitaire aux futurs enseignants et orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture.
- Leadership dans le développement de plans de cours types et coordination nécessaire à leur implantation la plus intégrale possible.
- Développement de modalités de stages favorisant davantage la pratique et la supervision des savoirs d'action appris dans les cours.

### Universités

- Création de conditions favorables à la recherche et à l'enseignement relatifs à la formation initiale et continue des enseignants et des orthopédagogues, à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

#### 4.1.3 Croyances d'autoefficacité collective

Afin de pouvoir atteindre le but fixé, les acteurs de la communauté éducative doivent croire fermement que l'implantation du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* peut aider chaque élève à apprendre à lire. Ils doivent croire également qu'ils sont capables d'effectuer les actions requises pour réussir cette implantation. Il faut cultiver ces croyances d'autoefficacité des différents groupes d'acteurs, car elles sont essentielles au développement de leur capacité collective à agir pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

## 4.2 Réalisation de l'implantation

La réalisation de l'implantation du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* gagne à se faire selon trois étapes : études pilotes, études expérimentales, et diffusion. Cette implantation commande en parallèle, de la part des différents acteurs, qu'ils posent des actions préalables, créent des conditions favorables et parent les obstacles. La section qui suit présente tout d'abord une description des trois étapes. Puis, elle recense les actions, conditions et obstacles, tirés et adaptés principalement des travaux de Bandura (2003), Haager et Mahdavi (2007) ainsi que Klingner (2004).

### 4.2.1 Études pilotes

Les études pilotes permettent de mettre au point, avec les enseignants, les activités pédagogiques composant les programmes d'intervention, fondées sur les recommandations issues des travaux de recherche. Ces études visent également à tester ces programmes auprès d'échantillons de convenance.

### 4.2.2 Études expérimentales

Des études pilotes ont permis le développement des programmes suivants. En français, on retrouve par exemple pour la maternelle *La forêt de l'alphabet* (Brodeur et al., 2005) ; pour les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années *Apprendre à lire à deux* (Dion, Bergeron, Lemire-Théberge, Guay, Roux et Brodeur, 2006a, b). En anglais, on retrouve notamment pour l'intervention de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année, ABRACADABRA<sup>15</sup> (Hippis, Abrami et Savage, 2005), programme gratuit et disponible en ligne, en lien avec PERLE, portfolio électronique pouvant être utilisé pour le développement professionnel des enseignants ; le *Optimize Reading Program* (Kame'enui et al., 2002) ; et le *Peer Assisted Learning Strategies* (Fuchs, Fuchs, Thompson, Al Otaiba, Yen, McMaster et al., 2001 ; Fuchs, Fuchs, Svenson, Yen, Thompson, McMaster, et al., 2001 ; Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1996).

Ces programmes, tout comme d'autres conçus à l'intention des élèves en classe régulière, ont fait l'objet d'études expérimentales permettant de vérifier leur efficacité. Ainsi, les résultats démontrent que plusieurs élèves font des progrès significatifs (Brodeur, Dion, Mercier, Capuano, Poulin et Vanier, 2006 ; Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier, 2006), mais aussi que certains ne répondent pas à l'intervention (Al Otaiba, 2001; Elbro et Petersen, 2004). Al Otaiba (2001) observe que 92 % des élèves n'ayant pas répondu en maternelle ne répondent pas également en première année. Ces élèves présentent des faiblesses quant à la vitesse de dénomination de lettres, aux habiletés verbales, à la mémoire phonologique et à l'attention. Al Otaiba recommande que ces élèves reçoivent un entraînement dès la maternelle afin de les aider à développer ces habiletés. De leur côté, Coyne, Kame'enui, Simmons et Harn (2004) relèvent que 10% des élèves de leur étude auraient besoin d'une intervention plus intensive. Certaines recherches ont d'ailleurs fait la démonstration qu'il est possible d'améliorer la performance en lecture auprès d'élèves présentant des troubles sévères et persistants d'apprentissage en autant que ces derniers puissent bénéficier d'un programme de rééducation systématique, intensif et structuré dispensé sur un mode individuel ou en sous-groupe homogène (Laplante et al., en préparation ; Foorman, 2007).

<sup>15</sup> <http://grover.concordia.ca/abra/current/index.php>

L'observation des progrès des élèves et de leur motivation, ainsi que les résultats de recherche confirmant ces progrès, constituent des éléments majeurs qui favorisent l'adoption et le maintien des nouvelles pratiques chez les enseignants et les orthopédagogues (Brodeur et al., 2005 ; Klingner, 2004). Lorsque les résultats d'une étude sur l'implantation d'un programme de tutorat par les pairs *Apprendre à lire à deux 1re année* (59 classes, schème expérimental) suggère que l'intervention réduit de moitié le nombre d'élèves en difficulté à la fin de l'année (Dion, Roux, Landry, Fuchs et Wehby, 2007), cela constitue un excellent argument pour encourager les enseignants à adopter ces nouvelles pratiques.

### 4.2.3 Diffusion

La diffusion de l'implantation du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* vise à accroître l'utilisation du modèle, dont l'efficacité et la convivialité ont été vérifiées par des expérimentations rigoureuses (Fuchs et Fuchs, 1998). Cette diffusion est alors faite dans des sites multiples. Le réseau des soutiens régionaux ministériels peut alors exercer un lien entre les universités et les conseillers pédagogiques, et veiller à ce que l'implantation soit réalisée adéquatement.

### 4.2.4 Actions préalables

- Sélectionner un site optimal pour la réalisation des études pilotes et expérimentales.
- Informer les personnes du but de l'implantation du modèle.
- Informer les personnes des bénéfices de l'implantation du modèle. À ce sujet, il peut être fort intéressant, rassurant et gratifiant pour les enseignants et les orthopédagogues de pouvoir s'appuyer sur les résultats de recherche afin de guider leurs décisions relatives aux approches à privilégier pour répondre aux besoins des apprentis lecteurs, et justifier leurs pratiques, notamment auprès des parents.
- Tenir compte des facteurs cognitifs, des croyances d'efficacité, des attentes de résultats et des aspirations des participants, de même que des obstacles à l'implantation qu'ils perçoivent.
- Veiller à ce que les enseignants et les orthopédagogues jouent un rôle actif dans l'implantation, notamment en s'appropriant les pratiques proposées, tout en respectant l'esprit.
- Veiller à ce que les enseignants et les orthopédagogues se sentent respectés et considérés en tant que professionnels. Cela est particulièrement important puisque des visites sont effectuées dans leurs classes.
- Utiliser des exemples à succès pour proposer et diffuser l'implantation du modèle.
- Valoriser les nouvelles pratiques inhérentes au modèle et assurer un soutien à long terme par du modelage pouvant être offert notamment par les conseillers pédagogiques, qui peuvent exercer un rôle de lien entre les milieux scolaire et universitaire.
- Accueillir les faux pas comme faisant partie de l'expérimentation.
- Inviter à persévérer jusqu'à l'obtention de bénéfices.
- Veiller à ce que les chercheurs et le milieu scolaire investissent respectivement dans le développement et le maintien d'un partenariat basé sur la confiance et le respect.

#### 4.2.5 Conditions favorables

- La formation continue des enseignants et des orthopédagogues à propos du modèle et de ses composantes, dont l'acquisition de connaissances issues de la recherche sur la didactique de la lecture ainsi que l'expérimentation de ces acquis en classe.
- Un support constant aux enseignants et aux orthopédagogues par l'intermédiaire de rencontres bimensuelles, où ces derniers peuvent discuter ou planifier les interventions, analyser les données ou discuter des besoins particuliers des élèves.
- Le plein engagement de l'école ou du cycle pour l'implantation du modèle.
- L'engagement de la direction d'école, que ce soit par son allocation de ressources adéquates aux enseignants et aux orthopédagogues, sa disponibilité auprès d'eux pour discuter des élèves à risque ou sa participation aux différentes formations.
- L'accès à des ressources matérielles dont les caractéristiques répondent aux critères découlant des travaux de recherche. Les chercheurs doivent ainsi fournir du matériel pédagogique afférent aux programmes à implanter. Un tel matériel, incluant des images représentant les lettres, des mots, des phrases et des histoires, n'est pas un luxe mais bien une nécessité pour soutenir l'apprentissage des élèves de la maternelle à la troisième année, comme le rapportent les enseignants participant à des études (p. ex. : Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier, 2006).
- L'adoption d'une gestion de classe flexible.
- La création de communautés de pratique, composées d'enseignants, d'orthopédagogues, de direction d'école, de conseillers pédagogiques et de chercheurs, pour que les enseignants et les orthopédagogues puissent recevoir de l'aide ou de la rétroaction.
- Le monitoring constant tout au long de l'intervention pour que les enseignants et les orthopédagogues puissent faire des choix éclairés quant à leurs interventions.
- Le soutien à des enseignants pour l'implantation de programmes, fourni par des étudiants en enseignement dans le cadre de leur dernier stage (Brodeur, Capuano, Giroux et Poulin, 2006).

#### 4.2.6 Obstacles

- L'engagement de l'enseignant dans des activités périphériques à l'implantation du modèle.
- Les perceptions et attitudes négatives des enseignants par rapport aux élèves en difficultés d'apprentissage.
- La formation inadéquate des enseignants de classe régulière en ce qui a trait aux difficultés d'apprentissage.

- Le manque de soutien de la part de la direction.
- Le manque de temps.
- Le manque de matériel approprié.
- Le temps requis pour couvrir le programme et préparer les élèves aux évaluations formelles.
- L'incompréhension en profondeur des pratiques proposées.
- La perception erronée selon laquelle l'implantation de programmes réduit les enseignants et les orthopédagogues à de simples exécutants. Il faut plutôt voir que l'utilisation de protocoles accroît leur efficacité tout en leur permettant d'exercer plus finement leur rôle.

### 4.3 Évaluation de l'implantation

Afin de pouvoir ajuster l'implantation du modèle, il convient de prévoir des modalités d'évaluation. Ces modalités doivent permettre, au terme de chacune des trois étapes :

- De procéder à une évaluation du degré d'atteinte du but visé ;
- D'identifier les causes des succès et des difficultés rencontrées ;
- D'identifier les émotions ressenties ;
- De procéder à l'établissement de stratégies visant à procéder aux adaptations nécessaires à la poursuite du but.

Il faut enfin reconnaître que tous les acteurs n'auront pas la même facilité à procéder à l'implantation du programme, compte tenu de facteurs personnels, contextuels ou organisationnels. Il est alors important de prévoir des modalités de soutien adaptées aux enseignants et aux orthopédagogues. Ainsi, ceux qui ont plus de facilité à implanter le modèle peuvent servir de modèle et donner du soutien à leurs collègues pour qui cela s'avère plus difficile (Klingner, 2004).

#### Question 4:

**Quelles stratégies et actions sont requises afin de réaliser ces changements?**

**En résumé...**

##### **Planification de l'implantation**

Nous proposons comme but collectif une implantation du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux dans les milieux scolaires canadiens*.

Afin de progresser vers ce but de manière socialement et scientifiquement responsable (Fuchs et Fuchs, 1998), nous recommandons de procéder à l'implantation en trois étapes :

1. Réaliser des recherches pilotes sur l'implantation du modèle dans quelques écoles ;
2. Après les ajustements nécessaires, mener des recherches expérimentales afin d'évaluer l'efficacité de l'implantation du modèle ;
3. Lorsque les modalités de cette implantation du modèle sont évaluées positivement dans des écoles données, diffuser cette implantation dans l'ensemble des écoles primaires offrant un enseignement de la maternelle à la troisième année.

L'implantation d'un tel modèle requiert la contribution des différents acteurs du système d'éducation : scolaires, gouvernementaux et universitaires.

Il faut cultiver les croyances d'autoefficacité des différents groupes d'acteurs, car elles sont essentielles au développement de leur capacité collective à agir pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

##### **Réalisation de l'implantation**

La réalisation de l'implantation du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* gagne à se faire selon trois étapes : études pilotes, études expérimentales et diffusion. Cette implantation commande en parallèle, de la part des différents acteurs, qu'ils posent des actions préalables, créent des conditions favorables et parent les obstacles.

L'observation des progrès des élèves et de leur motivation, ainsi que les résultats de recherche confirmant ces progrès, constituent des éléments majeurs qui favorisent l'adoption et le maintien des nouvelles pratiques chez les enseignants et les orthopédagogues.

Le matériel pédagogique fourni dans le cadre d'études sur l'implantation de programmes appuyés par la recherche, incluant des images représentant les lettres, des mots, des phrases et des histoires, n'est pas un luxe, mais bien une nécessité pour soutenir l'apprentissage des élèves de la maternelle à la troisième année.

##### **Évaluation de l'implantation**

L'évaluation de l'implantation doit prévoir notamment l'évaluation du degré d'atteinte du but, l'identification des causes des succès et des difficultés, de même que celle des émotions ressenties, ainsi que les adaptations nécessaires à la poursuite du but.

Il faut enfin reconnaître que tous les acteurs n'auront pas la même facilité à procéder à l'implantation du programme, compte tenu de facteurs personnels, contextuels, ou organisationnels. Il est alors important de prévoir des modalités de soutien adaptées aux enseignants et aux orthopédagogues. Ainsi, ceux qui ont plus de facilité à implanter le modèle peuvent servir de modèle et donner du soutien à leurs collègues pour qui cela s'avère plus difficile (Klingner, 2004).

## Conclusion

Cet article a traité du rôle et de la formation des enseignants et des orthopédagogues. Afin de favoriser chez ces intervenants des pratiques appuyées par la recherche, reconnues comme étant plus efficaces pour soutenir l'apprentissage de la lecture, nous avons brossé un portrait actuel, identifié les changements souhaitables et élaboré un plan stratégique en vue de les réaliser.

Puisque la formation des enseignants et des orthopédagogues est liée à leurs rôles respectifs, nous avons souligné que les changements souhaitables à ce propos ne peuvent se faire que dans une perspective systémique, où est aussi revue l'organisation des services en milieu scolaire ainsi que le curriculum prescrit. Fort heureusement, les progrès remarquables réalisés dans le domaine de la recherche sur l'enseignement-apprentissage de la lecture (National Reading Panel, 2000 ; Stanovich, 2000) fournissent des indications quant aux interventions à réaliser auprès des élèves qui éclairent la redéfinition des rôles et de la formation des enseignants et des orthopédagogues.

Nous avons donc proposé comme plan stratégique, une implantation du *Modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux* dans les milieux scolaires canadiens. Dans ce modèle, des rôles spécifiques et complémentaires sont établis pour les enseignants et les orthopédagogues. Afin de progresser vers ce but de manière socialement et scientifiquement responsable (Fuchs, 1998), nous recommandons de procéder tout d'abord à la réalisation de recherches pilotes puis, après les ajustements nécessaires, à des recherches expérimentales. Ce n'est que lorsque les effets de cette implantation sont évalués positivement, que cette implantation pourra être diffusée à l'ensemble des écoles concernées.

Comme Simner (1995) et Stanovich (1994, 2000) le proposent depuis déjà plusieurs années, il devient crucial que tous les acteurs du milieu de l'éducation travaillent ensemble afin de tirer profit des découvertes issues de la recherche pour soutenir efficacement l'apprentissage de la lecture. Il en va de la réussite scolaire et de l'intégration sociale de plusieurs élèves. À ce sujet, il peut être fort intéressant, rassurant et gratifiant pour les enseignants et les orthopédagogues de pouvoir s'appuyer sur les résultats de recherche afin de guider leurs décisions relatives aux approches à privilégier pour répondre aux besoins des apprentis lecteurs et justifier leurs pratiques, notamment auprès des parents. Les recommandations gouvernementales vont d'ailleurs en ce sens (Conseil supérieur de l'éducation, 2004-2005).

Puisque les connaissances issues de la recherche sont, par nature, évolutives, en conséquence, un plan d'action permanent doit être instauré, ponctué de mises à jour régulières, ceci afin d'assurer la qualité optimale de la formation initiale et continue des enseignants et des orthopédagogues dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture. Il importe toutefois de signaler que si la recherche a fait des avancées remarquables au cours des dernières décennies quant à l'enseignement-apprentissage de la lecture, elle doit être poursuivie. Il en va de même pour la recherche sur la formation initiale et continue des enseignants et des orthopédagogues, qui elle n'en est qu'à ses débuts (Chard, 2004). Bref, la mise en oeuvre des propositions présentées ci-dessus représente certes un défi de taille (Dion *et al.*, 2008). Ce défi peut toutefois être relevé par une communauté éducative déterminée, éclairée, engagée et solidaire.<sup>16</sup>

16 Nous tenons à remercier Geneviève Messier, étudiante au doctorat à l'Université du Québec à Montréal, pour sa participation à la révision de cet article.

## Références

- Al Otaiba, S. (2001). IRA outstanding dissertation award for 2001: Children who do not respond to early literacy instruction: A longitudinal study across kindergarten and first grade. [Abstract] *Reading Research Quarterly*, 36, 344-345.
- American Educational Research Association (2005). Teaching teachers: Professional development to improve student achievement. *American Educational Research Association*. 3 (1), 1-4.
- Anders, P. L., Hoffman, J. V. et Duffy, G. G. (2000). Teaching teachers to teach reading : Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (Dir.), *Handbook of reading research Volume III* (p. 719-742). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Association canadienne des doyennes et des doyens en éducation. (2006). Accord sur la formation initiale à l'enseignement. Document consulté le 30 juillet 2007 <http://www.csse.ca/ACDE/TeacherAccord.pdf>
- Australian Government, Department of Education, Science and Training (2005). *National inquiry into the teaching of literacy*. Retrieved August, 10, 2008 from [http://www.dest.gov.au/nitl/documents/report\\_recommendations.pdf](http://www.dest.gov.au/nitl/documents/report_recommendations.pdf)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Eaglewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université.
- Blachman, B. (Ed.). (1997). *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Bos, C. S., Mather, N., Friedman Narr, R. et Babur, N. (1999). Interactive, collaborative professional development in early literacy instruction : Supporting the balancing act. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14 (4), 227-238.
- Bournot-Trites, M. (2005, June). *Preventing reading difficulties in French immersion and francophone schools through phonemic awareness and phonics*. Paper presented at the annual conference of the Society for the Scientific Study of Reading (SSSR) in Toronto, Ontario.
- Bournot-Trites, M. et Denizot, I. (2005). Relations entre la conscience phonologique en français et en anglais et la lecture de mots et la compréhension en lecture en immersion française. *Parole*, 34-36, 45-69.
- Bournot-Trites, M., Lee, E. et Séror, J. (2003). Tutorat par les pairs en lecture: une collaboration parents-école en milieu d'immersion française. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 195-210.
- Brodeur, M., April-Caron, M.P., Legault, F., Deaudelin, C. et Desjardins, V. (2007, August). *How self-regulated learning fosters the development of teachers' professional potential in special education*. Paper presented at the 12e European Association of Learning and Instruction Conference, Budapest, Hongrie.
- Brodeur, M., Capuano, F., Giroux, J. et Poulin, F. (2006, Mai). Cours-stage d'enseignement en adaptation scolaire : Articulation recherche – formation pour la prévention en début de scolarisation. Communication présentée à l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Monastir, Tunisie.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L. S. et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (1), 171-194.
- Brodeur, M., Dion, É., Godard, L., Gosselin, C., Mercier, J., Vanier, N., Campeau, M. È., Lapierre, M., Fournier, K. et Potvin, M. C. (2005). *La forêt de l'alphabet, traduction et adaptation de l'Optimize Intervention Program*. Université du Québec à Montréal : Document inédit.

- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Capuano, F., Poulin, F. et Vanier, N. (2006, July). *Effects of systematic kindergarten phonic activities on readiness for first-grade reading instruction*. Paper presented to the Thirteenth Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading July 6-8, 2006 Vancouver, Canada.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 33-54.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la littératie*, 34 (2), 56-83.
- Bus, A.G. et van IJzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds : The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 998-1015.
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 55-78.
- Butler, D., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, S. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, p. 435-455.
- Chard, D.J. (2004). Toward a science of professional development in early reading instruction. *Exceptionality*, 12 (3), 175-191.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). « State of Learning in Canada : No Time for Complacency », Report on Learning in Canada 2007. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage. Document téléaccessible : [http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/5ECA2E9-D5E4-43B9-94E4-84D6D31BC5BC/0/NewSOLR\\_Report.pdf](http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/5ECA2E9-D5E4-43B9-94E4-84D6D31BC5BC/0/NewSOLR_Report.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'articulation recherche-formation à tous les cycles*. Ste-Foy: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004-2005). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Ste-Foy: Conseil supérieur de l'Éducation. Document téléaccessible: <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?1stPublication=RapportAnnuel&1stCommission=ALL>
- Coyne, M. D., Kame'enui, E. J., Simmons, D. C. et Harn, B. A. (2004). Beginning reading intervention as inoculation or insulin: An examination of the first grade reading performance of strong responders to kindergarten intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 90-104.
- Darling-Hammond, L. et Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenge of Lifelong Learning*. Londres : Palmer Press.
- Desrochers, A. et Glickman, V. (soumis). *Criteria for the evaluation of reading assessment tools*. Réseau canadien d'excellence sur la littératie, dans le cadre de la production d'une série de textes pour une stratégie nationale.
- Dion, E., Bergeron, L., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Roux, C. et Brodeur, M. (2006a). *Apprendre à lire à deux. Activités de vocabulaire de 2e année*. Document non publié. Université du Québec à Montréal.
- Dion, E., Bergeron, L., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Roux, C. et Brodeur, M. (2006b). *Apprendre à lire à deux. Activités de stratégies de 2e année*. Document non publié. Université du Québec à Montréal.
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M. È., Roux, C., Laplante, L. et Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. [Prevention of Reading Disabilities : The Challenge of Delivery of Instruction and Organisation of Educational Services]. Numéro spécial *Literacy Development in Canada. Canadian Psychology*, 49 (2), 155-161.
- Dion, E., Fuchs, D., et Fuchs, L. S. (2007). Peer-mediated programs to strengthen classroom instruction : Cooperative learning, reciprocal teaching, classwide peer tutoring, and Peer-Assisted Learning Strategies. In (Ed.) L. Florian, *Handbook of Special Education* (pp. 450-459). Londres, R.U.: Sage.
- Dion, É. Roux, C., Landry, D., Fuchs, D. et Wehby, J. (juillet 2007). Preventing reading disabilities among disadvantaged first-graders: A two-pronged approach. Affiche présentée au congrès annuel de la Society for the Scientific Study of Reading. Prague, République Tchèque.
- Douglass, F. (2007). *Mémoires d'un esclave*. Traduit de l'anglais par Baillargeon, N. et Santerre, C. Montréal : Lux Éditeur.

- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Ehri L. C., Nunes S. R., Stahl, S. A. et Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Education*, 71 (3), 393-447.
- Elbro, C. et Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter name training. An intervention study with children at risk of dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 660-670.
- Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé (2007a). *Pratiques prometteuses dans l'utilisation de la recherche : Une régie régionale de la santé améliore l'intégration des données probantes dans son processus décisionnel*. Numéro 9. Retrieved September 5, 2008 from [http://www.chsrf.ca/pratiques/html/pp9\\_f.php](http://www.chsrf.ca/pratiques/html/pp9_f.php)
- Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé (2007b). *Utilisation systématique des données probantes par une agence de la santé et des services sociaux du Québec pour transformer ses opérations*. Numéro 9. Retrieved September 5, 2008 from [http://www.chsrf.ca/pratiques/html/pp10\\_f.php](http://www.chsrf.ca/pratiques/html/pp10_f.php)
- Foorman, B. R. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education*, 25 (1), 51-60.
- Foorman, B.R. (2007). Primary prevention in classroom reading instruction. *Teaching Exceptional Children*, 39 (5), 24-31.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13 (3), 126-137.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. et Simmons, D. C. (1996). *Peer-Assisted Learning Strategies: Reading Methods for Grades 2-6*. Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). *Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity*. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Svenson, E., Yen, L., Thompson, A., McMaster, K. L. et al. (2001). *Peer-Assisted Learning Strategies: First grade reading*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al Otaiba, S., Yen, L., Yang, N., Braun, M., et O'Connor, R. (2001). Is reading important in reading-readiness programs ? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93, 251-267.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al Otaiba, S., Yen, L., McMaster, K. L., et al. (2001). *Peer Assisted Learning Strategies: Kindergarten reading*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. et Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire*. Rapport déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec. Faculté des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D. et Schiller, E. (1997). What we know about using research findings : Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 466-476.
- Gosselin, C., Nolet, J., Labelle, S., Bélanger, C., Lessard, S. et Brodeur, M. (2004, July). *The association between children's perceptions of their kindergarten teacher and the quality of teacher-student relationship*. Poster presented at the 18th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Ghent, Belgium
- Haager, D., Klingner, J. et Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore, MD: Brookes.
- Haager, D. et Mahdavi, J. (2007). Teacher Roles in Implementing Intervention. In Haager, D., Klingner, J. et Vaughn, S. (dir.), *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention* (pp. 245-263). Baltimore, MD: Brookes.
- Hipps, G., Abrami, P.C. et Savage, R. (2005). ABRACADARA: The research, design and development of web-based early literacy software. In S. Pierre (Ed.), *DIVA. Innovations et tendances en technologies de formation et d'apprentissage* (pp. 89-112). Montréal: Presses Internationales Polytechnique.

- Hogan, T., P. et Harris, R. (2005). *Reading development in first and second languages: The case of French immersion in an urban school district*. Paper presented at the 4th Annual Network Conference of Canadian Language and Literacy Research Network, Toronto, Ontario Canada.
- Hutchinson, N.L. (2002). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools*. Toronto, Canada: Prentice Hall.
- International Reading Association (2000). Research and reports on teacher preparation for reading instruction. Retrieved August, 10, 2008 from [http://www.reading.org/resources/issues/positions\\_specialist.html](http://www.reading.org/resources/issues/positions_specialist.html)
- International Reading Association (2002). What is evidence-based reading instruction? Retrieved August, 10, 2008 from [http://www.reading.org/downloads/positions/ps1055\\_evidence\\_based.pdf](http://www.reading.org/downloads/positions/ps1055_evidence_based.pdf)
- International Reading Association (2007). Teaching all children to read: The roles of the reading specialist Retrieved August, 10, 2008 from [http://www.reading.org/downloads/resources/teaching\\_reading\\_well.pdf](http://www.reading.org/downloads/resources/teaching_reading_well.pdf)
- Kame'enui, E. J., Simmons, D. C., Good, R., Harn, B., Chard, D., Coyne, M., Edwards, L., Wallin, J. et Sheehan, T. (2002). *Optimize Reading Program*.
- Kirby, J. R., Parrila, R. et Pfeiffer, S. (2003). Naming speed and phonological processing as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453-464.
- Klingner, J.K. (2004). The science of professional development. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (3), 248-255.
- Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (2), 220-238.
- Kremer-Hayon, L. et Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15 (5), 507-522.
- Laplante, L., Brodeur, M. et Godard, L. (2006). *Sondage réalisé auprès des orthopédagogues lors du colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec*. Magog, novembre 2006.
- Laplante, L., DesGagné, L., Hamel, M.-J., Gagnon, C. et Rodrigue, A. (en préparation). *RÉÉDYS : Programme de rééducation de la dyslexie développementale intégrant théorie et pratique*. Université du Québec à Montréal : Document inédit.
- Laplante, L., Himbeault, F. Kennedy, S. et Bédard, M. (en préparation). *Prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture auprès des élèves à risque du premier cycle du primaire*.
- Legault, F., Gosselin, C. Mercier, J., Trépanier, N., Dion, É. et Brodeur, M. (2006). *La situation de l'emploi en adaptation scolaire au Québec*. Rapport préliminaire présenté à la table MELS-Universités.
- Magnuson, K.A., Meyers, M.K., Ruhm, C.J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research journal*, 41(1), 115-157.
- Matas, L., Arend, R.A. et Sroufe, L.A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Mercier, J. et Brodeur, M. (2007, mai). *Un modèle cognitif du raisonnement pédagogique chez des enseignantes en adaptation scolaire et sociale*. Communication présentée à l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montréal, Canada.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C. et Dumont, M. (1993). Attachment and the development of metacognitive and collaborative strategies. *International Journal of Educational Research*, 19, 555-571.
- National Council on Teacher Quality (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning*. Retrieved August, 10, 2008 from [www.nctq.org](http://www.nctq.org).
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction : Summary Report*. Washington DC : National Institute of Child and Development. Retrieved August, 10, 2008 from <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>

- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. et Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921-958.
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la littérature au XXI<sup>e</sup> siècle : nouveaux enjeux, nouvelles perspectives. *Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique* 29(1).
- Pressley, M. (1998). Reading instruction that works. *The case for balanced approach*. New York : The Guilford Press.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. et Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. A Journal of the American Psychological Society. *Psychological Science in the Public Interest*, 2 (2), 31-74.
- Shaw, M.E. et Costanzo, P.R. (1982). Chapitre 11 : Role theory. In Shaw, M.E. et Costanzo, P.R. (dir.), *Theories of social psychology* (pp.295-313). Press New York ; Montréal : McGraw-Hill.
- Siegel, L.S. et Himel, N. (1998). Socioeconomic status, age and the classification of dyslexics and poor readers: the dangers of using IQ scores in the definition of reading disability. *Dyslexia*, 4, 90-104.
- Simner, M.L. (1995). Reply to the Ministries' reactions to the Canadian Psychological Association's position paper on beginning reading instruction. *Canadian Psychology*, 36, 333-342.
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.
- Snow, C. E., Griffin, P. et Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1994). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47 (4), 281-291.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York, NY : The Guilford Press.
- Torgesen, J. K. (2004). *Preventing Early Reading Failure*. Washington, DC : American Federation of Teachers. [http://www.aft.org/pubs-reports/american\\_educator/issues/fall04/reading.htm](http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/fall04/reading.htm). Page consultée le 4 août 2007.
- Veilleux, I. et Bournot-Trites, M. (2005). Standards for the language competence of French immersion teachers: Is there a danger of erosion? *Canadian Journal of Education*, 28(3), 489-510.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, D. et Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners : Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : Autorégulation des apprentissages*. Paris : De Boeck Université.



## Appendice A

### Contribution des différents acteurs en vue d'améliorer la formation des enseignants et des orthopédagogues pour soutenir l'apprentissage de la lecture

#### Milieu scolaire

Acteurs	Contribution
Enseignants en classe régulière, d'adaptation scolaire, et d'immersion	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autorégulation de l'apprentissage de leur développement professionnel.</li><li>• Implantation de pratiques appuyées par la recherche à l'intention de tous les élèves et des élèves ayant des besoins particuliers.</li><li>• Évaluation régulière des élèves au moyen d'instruments validés, dès le début de l'année afin de déceler ceux qui éprouvent de la difficulté.</li><li>• Participation à des groupes, dont des associations ou ordres professionnels.</li><li>• Collaboration à des recherches.</li></ul>
Orthopédagogues	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autorégulation de l'apprentissage de leur développement professionnel.</li><li>• Implantation de pratiques appuyées par la recherche à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers.</li><li>• Soutien à l'implantation de pratiques appuyées par la recherche à l'intention de tous les élèves.</li><li>• Évaluation régulière d'élèves au moyen d'instruments validés, dès le début de l'année afin de déceler ceux qui éprouvent de la difficulté.</li><li>• Participation à des groupes, dont des associations ou ordres professionnels.</li><li>• Collaboration à des recherches.</li></ul>
Directions d'écoles	<ul style="list-style-type: none"><li>• Leadership relatif à l'organisation des services d'aide aux élèves, à la formation et au soutien des enseignants et des orthopédagogues dans l'école.</li></ul>
Conseillers pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autorégulation de l'apprentissage de leur développement professionnel.</li><li>• Soutien relatif à l'organisation des services d'aide aux élèves, à la formation et au soutien des enseignants et des orthopédagogues.</li><li>• Lien entre les soutiens régionaux et les écoles.</li></ul>
Commissions scolaires	<ul style="list-style-type: none"><li>• Leadership relatif à l'organisation des services d'aide aux élèves, à la formation et au soutien des enseignants et des orthopédagogues dans la commission scolaire.</li><li>• Attribution des postes en orthopédagogie à des orthopédagogues dûment formés.</li><li>• Offre de formations appuyées par la recherche, incluant un soutien pour l'implantation des nouvelles pratiques.</li><li>• Offre de périodes de temps de formation durant les heures ouvrables.</li></ul>

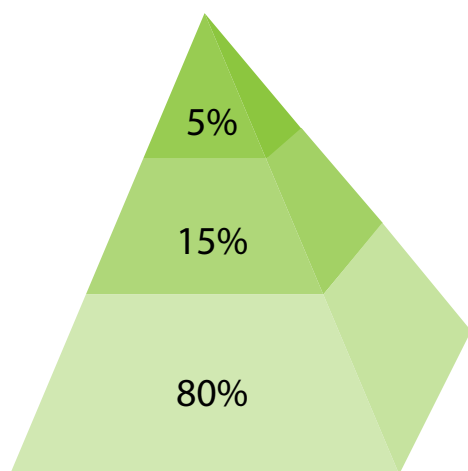
# Milieu gouvernemental

Acteurs	Contribution
Ministères de l'Éducation, soutiens régionaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leadership relatif à l'organisation des services d'aide aux élèves, à la formation et au soutien des conseillers pédagogiques, des enseignants et des orthopédagogues dans la région.</li> <li>• Lien entre le milieu scolaire et le milieu universitaire.</li> </ul>
Ministères de l'Éducation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leadership faisant de la littératie une priorité.</li> <li>• Ajustement du curriculum relatif à l'enseignement de la lecture en fonction de la recherche.</li> <li>• Approbation du matériel pour l'enseignement-apprentissage de la lecture, selon les résultats de la recherche.</li> <li>• Soutien de la recherche relative à la formation des enseignants et des orthopédagogues, et à l'enseignement-apprentissage de la lecture.</li> <li>• Soutien de conditions favorables à la formation des enseignants et des orthopédagogues.</li> <li>• Mise sur pied de projets relatifs à la formation des enseignants et des orthopédagogues éclairés par la recherche.</li> </ul>
Conseil canadien des ministres de l'Éducation (les 10 provinces et les 3 territoires en sont membres)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leadership faisant de la littératie une priorité canadienne.</li> <li>• Organisation de forums sur les ajustements du curriculum relatif à l'enseignement de la lecture, en fonction de la recherche.</li> <li>• Soutien de la recherche relative à la formation des enseignants et des orthopédagogues.</li> <li>• Soutien de conditions favorables à la formation des enseignants et des orthopédagogues.</li> </ul>
Gouvernements	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leadership faisant de la littératie une priorité et adoption d'une politique à cet effet.</li> <li>• Financement adéquat du milieu scolaire.</li> <li>• Financement adéquat du milieu universitaire, notamment pour la formation en enseignement et en orthopédagogie.</li> </ul>

# Milieu universitaire

Acteurs	Contribution
Chargés de cours à l'université	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorégulation de l'apprentissage de leur développement professionnel.</li> <li>• Enseignement universitaire relatif à la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'enseignement-apprentissage de la lecture.</li> </ul>
Professeurs d'université	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorégulation de l'apprentissage de leur développement professionnel.</li> <li>• Recherche sur la formation des enseignants et des orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture.</li> <li>• Diffusion de ces travaux dans des revues, des congrès et des lieux scientifiques, professionnels et sociaux.</li> <li>• Développement d'interventions enseignantes et orthopédagogiques appuyées par la recherche, et supervision de la production du matériel pédagogique afférent.</li> <li>• Formation de chercheurs.</li> <li>• Enseignement universitaire aux futurs enseignants et orthopédagogues à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture.</li> <li>• Leadership dans le développement de plans de cours types et coordination nécessaire à leur implantation la plus intégrale possible.</li> <li>• Développement de modalités de stages favorisant davantage la pratique et la supervision des savoirs d'action appris dans les cours.</li> </ul>
Universités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Création de conditions favorables à la recherche et à l'enseignement relatifs à la formation initiale et continue des enseignants et des orthopédagogues, à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture.</li> </ul>

## Organisation des services : Modèle à trois-niveaux



### Niveau 3

Au troisième niveau, des orthopédagogues interviennent ou en sous-groupe, auprès d'élèves qui persistent à éprouver des difficultés.

### Niveau 2

Au deuxième niveau, ces enseignants ou des orthopédagogues interviennent auprès de sous-groupes de 2 à 5 élèves qui présentent des lacunes ou des difficultés semblables, évaluées à partir d'instruments valides, et qui ont besoin d'une intervention additionnelle.

### Niveau 1

Au premier niveau, les enseignants en classe régulière procurent à tous leurs élèves un enseignement appuyé par la recherche, selon une approche équilibrée intégrant à la fois des activités de langage intégré et des activités phoniques systématiques (Pressley, 1998).