

**Les données d'apprentissage contribuant à une intervention centrée
sur les besoins de l'élève en lecture**

**16th European Conference on Reading
Braga, Portugal
July 21, 2009**

André Moreau
Université du Québec en Outaouais
andre.moreau@uqo.ca

Martine Leclerc
Université du Québec en Outaouais
martine.leclerc@uqo.ca

Ce texte décrit les résultats de la première phase d'une recherche collaborative qui vise à examiner l'évolution des apprentissages en lecture des élèves de la première année à la troisième année des huit écoles en milieu minoritaire canadien. L'objectif est de comprendre l'impact chez les élèves de l'implantation de nouvelles pratiques d'enseignements qui s'appuient sur trois pôles : a) les pratiques d'enseignement de la lecture prenant appui sur *Guide d'enseignement efficace de la lecture* (MEO, 2003), b) l'utilisation des données d'apprentissage favorisant le choix éclairé des stratégies d'intervention et c) le travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Les résultats et leur analyse mettent l'emphase sur l'utilisation des données d'apprentissage qui contribuent à une intervention centrée sur les besoins de l'élève en lecture.

1. Contexte

Depuis plus de cinq ans, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2003) a fait de l'amélioration du rendement en littératie chez les élèves l'une de ses priorités, conscient du fait que les compétences en lecture des élèves influencent considérablement leur qualité de vie et ont des retombées économiques et sociétales. Dans cette foulée, le Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud (CSDCCS) a parrainé une recherche collaborative dont l'objectif est de comprendre la progression du rendement des élèves en littératie à la suite de l'implantation de nouvelles pratiques d'enseignement (MEO, 2003; Table ronde des experts, 2005). Pour observer la progression du rendement en littératie chez les élèves, les données portant sur les apprentissages en lecture ont été extraites de trois base de données :

du bulletin (Trillium), du Test provincial et de Littératie Plus. Les résultats du rendement en lecture et les défis soulevés par l'utilisation des données contribuant à une intervention centrée sur les besoins de l'élève en lecture sont précisés, mais avant précisons le contexte et quelques éléments théorique et méthodologique.

2. Pratiques efficaces en lecture

En Ontario, depuis 2003, les enseignants disposent d'un *Guide d'enseignement efficace de la lecture* expliquant les nouvelles pratiques d'enseignement à implanter. Ce guide insiste sur les éléments suivants : a) l'environnement et la gestion de la salle de classe, b) les quatre situations de lecture et c) l'utilisation des données d'apprentissage. Trois grandes composantes sont ciblées : la fluidité, la compréhension et la motivation. La fluidité est l'habileté à reconnaître les mots et à lire le texte avec rapidité, précision et expression, favorisant ainsi la compréhension. La compréhension est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. La motivation à lire est associée à un ensemble d'attitudes reposant sur l'engagement de l'élève à accomplir des activités de lecture.

Enfin, ce guide s'appuie sur les résultats de recherche qui reconnaissent que la lecture alphabétique associe une composante auditive phonémique à une composante visuelle graphique qui tiennent compte de la structure phonémique du langage : les auteurs reconnaissent des liens très forts entre les performances des élèves dans des tâches portant sur les phonèmes et leurs progrès dans l'apprentissage de la lecture (MEO, 2003). Or, ces derniers insistent sur le continuum de la conscience phonémique, du système graphophonétique et de l'étude de mots. Par conséquent, de nombreuses stratégies associées sont expliquées concrètement et sont abondamment illustrées. Précisons que la résolution de problème en lecture occupe une place centrale et que l'élève doit en arriver à utiliser conjointement les trois systèmes d'indices : graphophonétique, sémantique et syntaxique. À titre d'exemple, quatre situations de lecture décrites permettent l'enseignement méthodique et intégré des structures de la langue écrite et favorisent l'apprentissage continu. Ces quatre situations sont la lecture aux élèves, la lecture partagée, la lecture guidée et la lecture autonome (MEO, 2003; Leclerc et Moreau 2008; Table ronde des experts en lecture, 2003).

3. Données pour améliorer l'apprentissage

Chez l'élève, la progression en lecture s'exprime par la capacité à lire de façon satisfaisante des textes d'un niveau de difficulté croissant. L'élève-lecteur élabore au fur et à mesure de nouvelles stratégies pour faire face à l'augmentation de la difficulté du texte (Clay, 2003). Pour qu'il y ait apprentissage, il est indispensable de s'assurer que le niveau des textes proposés aux élèves représente un défi qui les stimulera à vouloir lire davantage. Ce niveau de difficulté doit être bien ciblé, car s'il constitue un obstacle difficile à surmonter, il risque de décourager l'élève face à l'apprentissage de la lecture. Plus on laisse l'élève en situation d'échec, plus difficile est le problème à régler.

Partant de cette prémisse, les enseignants doivent comprendre et tenir compte du concept de « zone proximale de développement » qui joue un rôle clé dans l'apprentissage de la lecture (Vygotsky, 1980). Il s'agit de la zone dans laquelle l'élève peut résoudre avec de l'aide un problème qu'il n'aurait pu résoudre seul. L'intervention réalisée dans cette zone se nomme étayage. Pour être en mesure de travailler dans cette zone, l'enseignant doit choisir judicieusement le niveau de difficulté des textes qu'il présente à l'élève. Le niveau de difficulté du texte ne doit pas être basé sur l'intuition, mais sur des données d'observation permettant de faire des interventions appropriées. La section suivante décrit les outils de collecte de données utilisés par les enseignants afin de planifier des interventions centrées sur les besoins de l'élève.

4. Outils normalisés pour soutenir les discussions pédagogiques sur les besoins de l'élève

Dans cette foulée de l'implantation de nouvelles pratiques d'enseignement, le Conseil scolaire (CSDCCS) demande au personnel enseignant d'évaluer les progrès des élèves fréquemment pour déterminer les interventions à privilégier. À ce titre, les outils normalisés tels que la Fiche d'observation individualisée (Clay, 2003) et les outils de la *Trousse d'évaluation en lecture GB+* (Nelley et Smith, 2003) constituent des atouts majeurs pour une démarche d'analyse et de questionnement efficace face aux apprentissages en lecture. Ces outils font ressortir les points de convergence et de divergence entre les élèves. Ils aident à repérer les écarts et incitent à dégager des moyens concrets pour que tous les élèves puissent progresser.

Dans le cadre de cette recherche, les enseignantes disposent en plus du logiciel Littératie Plus. Cet outil technologique leur permet une gestion efficace des données et facilite, entre autres, le traitement de celles-ci et la visualisation des progrès de l'élève, de la classe, du cycle ou de l'école. Cette base de données met en évidence des éléments prioritaires d'apprentissage sur lesquels il est pressant de travailler. Ce logiciel suscite le questionnement face aux résultats obtenus, par exemple :

Qu'est-ce que ces élèves sont présentement capables de faire en lecture?

Quelles habiletés de lecture sont nécessaires pour atteindre le prochain niveau de lecture?

Peut-on repérer l'élève à risque ou en difficulté?

Que pourrait-on faire différemment pour permettre à cet élève de progresser?

5. Résultats : progression du rendement en lecture chez les élèves

Dans le cadre de cette recherche, les élèves de la première à la troisième année de scolarité sont au nombre 664 (année scolaire 2007-2008). Rappelons que les trois sources de données disponibles permettant de situer les niveaux de rendement en lecture de cette étude sont a) la base de données Trillium (niveaux inscrits dans les bulletins), b) le Test provincial de l'OQRE et c) la base de données Littératie Plus. Seuls les élèves de troisième année ont des résultats aux trois mesures du rendement en lecture.

5.1 Concordance entre les trois mesures du rendement en lecture

L'analyse corrélationnelle vise, premièrement, à préciser les relations de concordance entre les trois mesures nommées précédemment pour les élèves de troisième année pour l'année scolaire 2007-2008. Cette analyse permet de connaître le degré de convergence des mesures de rendement en lecture.

- **Relation entre les trois mesures du rendement en lecture**

L'analyse corrélationnelle des mesures du rendement en lecture montre qu'il existe une relation significative entre les niveaux de rendement en lecture inscrits dans le bulletin scolaire et ceux dans Littératie Plus ($n = 163$, $r = 0,543$, $p = 0,000$ significatif à $<0,01$). L'analyse dégage également un niveau de relation qui est significatif, mais un peu plus faible entre les deux autres mesures du rendement en lecture, soit la relation entre les

niveaux de rendement en lecture inscrits dans le bulletin et ceux au Test provincial (n = 216, r = 0,475, p = 0,000 significatif à <0,01) et, également, la relation entre les niveaux de lecture au Test provincial et ceux dans Littératie Plus (n = 161, r = 0,458, p = 0,000 significatif à <0,01). Le tableau 1 ci-dessous présente ces données.

Tableau 1. Relations entre les trois mesures du rendement en lecture des élèves de troisième année

Variables	N=	R de Pearson	Valeur de p
Rendement en lecture (bulletin) et niveau de lecture (Littératie Plus)	163	,543*	0,000
Rendement en lecture (bulletin) et rendement au Test provincial	216	,475*	0,000
Rendement au Test provincial et niveau de lecture (Littératie Plus)	161	,458*	0,000

* La corrélation est significative au niveau de <0,01 (bilatéral)

L'analyse corrélationnelle rend compte d'une forte validité de convergence entre les trois mesures du rendement en lecture, ce qui soutient l'énoncé que le niveau obtenu à l'une ou l'autre des trois mesures peut être utilisé pour estimer les niveaux que les élèves obtiennent dans les deux autres épreuves. En somme, les résultats obtenus aux trois mesures évaluent le même phénomène. Cette conclusion suggère une relation de convergence des résultats et non une relation de cause à effet.

- **Lien entre les compétences en littératie : lecture-écriture**

L'analyse corrélationnelle rend également compte d'un niveau de relation significatif entre les trois mesures du rendement en lecture et celle en écriture au Test provincial (OQRE). Cette analyse montre a) la relation entre les niveaux de rendement en lecture au Test provincial et celui en écriture (OQRE) (n = 213, r = ,543, significatif à <0,01), b) la relation entre les niveaux de rendement en lecture inscrits dans le bulletin et celui en écriture au Test provincial (n = 213, r = 0,494, significatif à <0,01), et, enfin, c) celle des niveaux de lecture dans Littératie Plus et ceux en écriture au Test provincial (n = 159, r = 0,496, significatif à <0,01). Le tableau 2 ci-dessous décrit ces résultats.

Tableau 2. Relations entre les mesures du rendement en lecture et celui en écriture au Test provincial des élèves de troisième année

Variables	N=	R de Pearson	Valeur de p
Rendement en lecture au Test provincial et celui en écriture	213	,543*	0,000

en écriture			
Niveau de lecture (Littératie Plus) et rendement en écriture	159	,496*	0,000
Rendement en lecture (bulletin) et celui en écriture (OQRE)	213	,494*	0,000

Cette analyse fait ressortir des relations entre les mesures du rendement en lecture et les résultats au Test provincial en écriture. Cette relation tend à confirmer la prémisse qu'il existe des processus communs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Moreau et Leclerc, 2009; Saint-Laurent, 2008). Cette idée soulève des implications pédagogiques concernant la planification des activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Entre autres, pensons à l'importance des activités d'écriture qui aident à l'apprentissage du processus de lecture, comme faire le schéma d'un texte qui favorise la réflexion quant à la structure et qui améliore la compréhension de la lecture.

5.2 Description du rendement en lecture

L'analyse descriptive permet de situer les scores moyens de rendement en lecture au Test provincial, au bulletin scolaire et dans Littératie Plus. Cette analyse vise à répondre aux questions suivantes : a) Quel est le niveau de lecture des élèves selon les années de scolarité?, et b) Qui sont les élèves qui réussissent et ceux qui sont à risque?

- **Rendement en lecture selon les trois mesures**

Pour les élèves de la troisième année des huit écoles participantes (2007-2008), les niveaux moyens de rendement en lecture au bulletin (Trillium) se situent à 2,87 (n = 219), au Test provincial (OQRE) à 3,18 (n = 216), et dans Littératie Plus il est de 23,08 (n = 163).

Tableau 3. Description du rendement en lecture des trois bases de données selon les trois niveaux de scolarité

	3 ^e année de scolarité 2007-2008 (3 ^e étape)			2 ^e année de scolarité 2006-2007 (3 ^e étape)			1 ^{ère} année de scolarité 2005-2006 (3 ^e étape)		
	N ¹	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type
Trillium	219	2,87*	0,707	220	2,88		200	3,09	
OQRE	216	3,18*	0,737	données absentes			données absentes		
Littératie Plus	163	23,08**	6,313	17	20,71	6,2	15	12,53	5,998

¹ Le nombre varie selon les données disponibles à chacune des étapes, les données manquantes ont été exclues.

*Rappelons que le rendement correspond à un niveau variant entre 1 et 4.

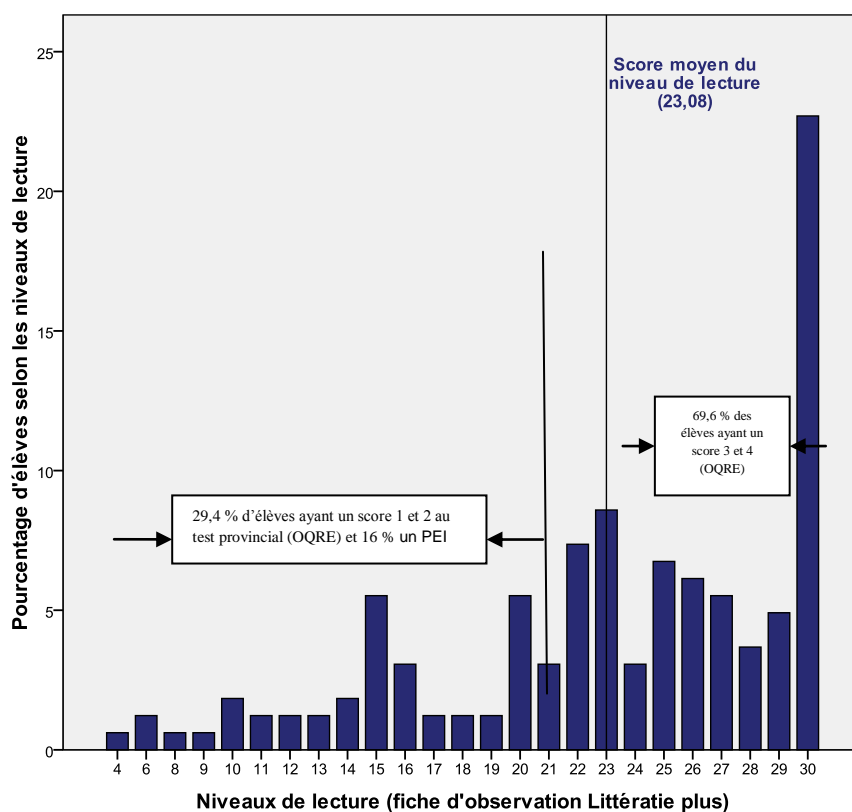
** Le rendement inscrit dans la base de données Littératie Plus correspond à un niveau de lecture variant entre 1 et 30.

Pour ces mêmes élèves, lorsqu'ils étaient en deuxième année, le rendement en lecture au bulletin était de 2,88 (n = 220), et dans Littératie Plus de 20,71 (n = 17). Enfin, toujours pour ces élèves, lorsqu'ils étaient en première année, le rendement en lecture au bulletin était de 3,09 (n = 200), et de 12,53 (n = 15) dans Littératie Plus. Le tableau 3 ci-dessous précise les scores moyens du niveau de lecture, le nombre de participants et l'écart-type.

- **Élèves qui réussissent et ceux qui sont à risque**

La description de l'étalement du nombre d'élèves selon le niveau de lecture dans Littératie Plus permet de saisir les pourcentages d'élèves pour chacun des 30 niveaux de lecture. La figure 1 illustre ces résultats. Le niveau moyen de lecture des élèves de troisième année des écoles participantes est de 23,08 pour l'année scolaire 2007-2008.

Figure 1. Pourcentage d'élèves de la 3^e année selon les niveaux de lecture dans Littératie Plus pour l'année scolaire 2007-2008



Les résultats des élèves de troisième année sur leur bulletin et ceux de l'OQRE croisés avec ceux de Littératie Plus permettent une compréhension approfondie de la situation. Ce croisement montre que les élèves à risque, soit ceux n'ayant pas atteint la norme (niveaux 1

et 2) au bulletin scolaire ou au Test provincial, ont un niveau égal ou inférieur à 21 dans Littératie Plus. Les élèves ayant un niveau de lecture de 22 et plus dans Littératie Plus ont obtenu un niveau 3 ou 4 au bulletin scolaire ou au Test provincial; ces élèves ont atteint ou dépassé la norme (voir figure 1).

5.3 Progression des apprentissages selon les années de scolarité

L'analyse de la progression des apprentissages sur le même échantillon d'élèves (données *ex post facto*) permet de répondre aux deux questions suivantes : a) Quels sont les changements observés du rendement en lecture chez les élèves de troisième année (2007-2008) et du rendement de ces mêmes élèves au cours des années précédentes (2006-2007 et 2005-2006)? et, enfin, b) À quel niveau de lecture les élèves à risque et ceux qui sont non à risque se trouvent-ils?

- **Changements observés du niveau de lecture dans Littératie Plus**

Pour répondre à la première question, le Test *t* a été utilisé avec un niveau de signification de 0,05 pour évaluer la progression du rendement. Il y a une différence significative (<0,05) entre les scores en lecture pris aux différents temps de mesure (voir tableau 4).

Tableau 4. Comparaisons entre les mesures répétées du niveau de lecture dans Littératie Plus chez les élèves de 3^e année (2007-2008) et du rendement de ces mêmes élèves au cours des années précédentes (2006-2007 et 2005-2006)

Année de scolarité	Étape	N ¹	Moyenne	Test <i>t</i>	Valeur de p	<0,05 =*
3 ^e année de scolarité	3	105	23,00	10,37	,000	*
	2	105	20,66			
2007-2008	2	56	23,73	9,07	,000	*
	1	56	21,45			
2 ^e année de scolarité	3	18	22,00	1,69	,000	*
	2	18	18,72			
2006-2007	2	12	18,58	7,12	,000	*
	1	12	13,67			
1 ^{re} année de scolarité	3	18	12,00	7,97	,000	*
	2	18	5,28			
2005-2006	2	2	3,50			
	1	2	2,00			

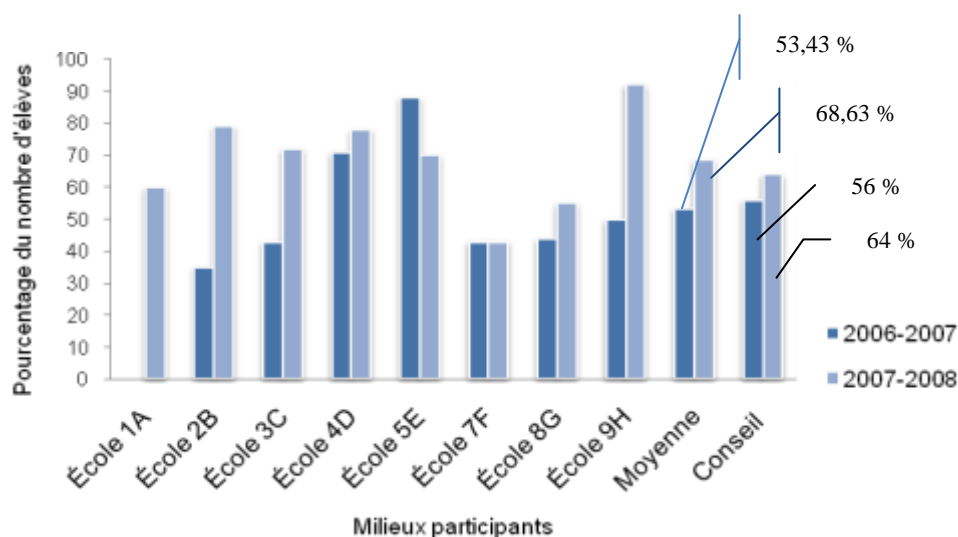
¹Le nombre varie selon les données disponibles à chacune des étapes, les données manquantes ont été exclues.

Bref, les élèves de la troisième année démontrent une progression dans leur apprentissage d'une étape à une autre au cours de l'année 2007-2008. Ces mêmes élèves, qui ont bénéficié d'une évaluation notée dans Littératie Plus au cours des deux années précédentes (2005-2006 et 2006-2007), démontrent également une progression significative du rendement en lecture d'une étape à l'autre.

- **Rendement en lecture au Test provincial**

En analysant de plus près les résultats des élèves de la 3^e année au Test provincial des années scolaires 2006-2007 et 2007-2008, on constate que dans six des huit écoles participantes, il y a plus d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme. Globalement, pour les huit écoles participantes, ces résultats suggèrent une augmentation de 15,2 % entre 2006-2007 (53,43 %) et 2007-2008 (68,63 %) d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale (OQRE, 2007-2008). Il s'agit d'un changement considérable. La figure 2 ci-dessous illustre l'étalement des pourcentages d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme au Test provincial en lecture pour chacune des écoles participantes à la recherche ainsi que les pourcentages globaux du Conseil.

Figure 2. Différence des pourcentages des élèves ayant atteint ou dépassé la norme au Test provincial (niveaux 3 et 4) de la 3^e année entre 2006-2007 et en 2007-2008



En observant l'étalement des pourcentages du nombre d'élèves en troisième année selon les niveaux de lecture au Test provincial (n = 216), 4,6 % de ceux-ci obtiennent un niveau

1,25 % ont un niveau 2, 54,25 % un niveau 3 et 12,5 % un niveau 4. Cet étalement du pourcentage du nombre d'élèves selon les niveaux en lecture peut être comparé à celui du Conseil (n = 1 054)¹. Le pourcentage du nombre d'élèves du Conseil ayant un niveau 1 est de 4 %, un niveau 2 de 29 %, un niveau 3 de 49 % et un niveau 4 de 14 %.

La tendance qui se dégage de ces résultats mérite d'être soulignée. L'étalement de ces pourcentages montre une première différence, soit l'écart de 5,25 % entre le pourcentage d'élèves des écoles participantes à la recherche ayant un niveau 3 (54,25 %) et celui du Conseil (49 %). Une deuxième différence observée est l'écart de 4 % d'élèves ayant un niveau 2, c'est-à-dire que 25 % des élèves des écoles participantes obtiennent ce niveau comparativement à 29 % pour le Conseil. Ces différences entre les pourcentages permettent de constater qu'il y a plus d'élèves ayant atteint la norme, soit un niveau 3, et moins d'élèves ayant un niveau 2. Bref, cette comparaison laisse sous-entendre qu'il y a moins d'élèves sous la norme dans les huit écoles participantes au profit d'élèves ayant atteint le seuil de réussite en lecture.

- **Comparaison entre les mesures répétées du rendement des élèves à risque et non à risque**

Tableau 5. Comparaisons entre les mesures répétées du niveau de lecture dans Littératie Plus des élèves à risque ou non à risque de 3^e année (2007-2008)

Année de scolarité	Groupe d'élèves	Étape	N ¹	Moyenne	Test <i>t</i>	Valeur de p	<0,05 =*
3 ^e année de scolarité 2007-2008	Élèves à risque	3	35	16,14	9,195	,000	*
		2	35	13,20			
	non à risque	3	18	17,56	6,529	,000	*
		1	18	13,17			
	Élèves non à risque	3	70	26,29	5,702	,000	*
		2	70	24,39			
		3	58	27,74			
			1	58	24,76		

¹Le nombre varie selon les données disponibles à chacune des étapes, les données manquantes ont été exclues.

L'analyse des trois mesures répétées au cours de l'année scolaire 2007-2008 du rendement en lecture dans Littératie Plus indique que les élèves de troisième année dits à risque (n = 35) obtiennent un niveau moyen de lecture de 16,14 à la troisième étape, de 13,2 à la

¹ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (septembre 2008). *Rapport du conseil scolaire CSDC Centre-Sud (67318)*, Ontario : OQRE. Consulté le 22 juin 2009 de www.oqre.on.ca

deuxième étape et de 13,17 à la première, alors que les élèves non à risque (n = 70) obtiennent un score moyen de niveau de lecture de 26,29 à la troisième étape, de 24,39 à la deuxième, et de 24,76 à la première. Les différences entre les niveaux de lecture des trois étapes de l'année sont significatives. Le tableau 5 ci-dessous décrit ces résultats de l'analyse du Test *t*.

Bref, l'analyse des résultats en lecture des élèves selon qu'ils sont à risque ou non à risque rend compte que ces deux groupes ont connu une progression significative du rendement. En somme, ces deux groupes ont bénéficié des interventions liées au programme équilibré en lecture.

6. Quoi retenir

Les analyses des données sur le rendement en lecture des élèves des huit écoles participantes ont permis de constater les retombées positives des mesures d'appui au programme en lecture. Les élèves de la troisième année démontrent une progression dans leur apprentissage d'une étape à une autre au cours de l'année 2007-2008. Ces mêmes élèves, qui ont bénéficié d'une évaluation notée dans Littératie Plus au cours des deux années précédentes (2005-2006 et 2006-2007), démontrent également une progression significative du rendement en lecture.

L'analyse des trois mesures répétées du rendement en lecture dans Littératie Plus pour l'année scolaire 2007-2008 indique une différence significative entre les rendements en lecture d'une étape à une autre, tant chez les élèves non à risque que chez ceux à risque. En somme, ces deux groupes ont bénéficié des interventions liées au programme équilibré en lecture.

L'analyse des résultats de l'OQRE de l'année scolaire 2007-2008 tend à indiquer qu'il y a moins d'élèves sous la norme comparativement à l'année précédente dans les huit écoles participantes au profit d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme au Test provincial en lecture. Bref, il y a moins d'élèves à risque d'une année à l'autre.

L'analyse croisée des trois mesures du rendement en lecture chez les élèves de troisième année indique également que ceux qui ont atteint ou dépassé la norme au bulletin scolaire ou au Test provincial obtiennent un niveau de lecture de 22 ou plus dans Littératie Plus.

Ces élèves ont par conséquent de fortes chances de réussir en lecture. Ces retombées sur la progression du rendement en lecture des élèves des huit écoles participantes démontrent les changements importants observés chez les élèves.

7. Quelques défis

À la fin de cette première phase de recherche, certains défis ont été ciblés pour appuyer le personnel dans leur implantation d'une pratique de collecte des données d'apprentissage contribuant à une intervention centrée sur l'élève. Trois défis doivent être relevés dans plusieurs écoles.

- **Premier défi : l'apprentissage et la maîtrise, par tous les enseignants, des conventions utilisées dans les fiches d'observation individualisées.**

Pour que les résultats des fiches d'observation individualisées soient crédibles, ils doivent s'appuyer sur le respect des conventions. Or, au début de l'expérimentation, les enseignants éprouvent généralement de la difficulté à maîtriser ces conventions. Il est essentiel que ceux-ci soient bien formés en ce sens. Six enseignants différents, qui prennent des notes et qui évaluent les élèves avec le même outil, doivent en arriver aux mêmes résultats. De plus, lorsqu'un enseignant lit les notes d'un autre enseignant, il doit être capable de comprendre ce que l'élève a réellement fait (Clay, 2003). Dans le cas où les données sont incomplètes, comme lorsqu'un enseignant n'utilise les fiches d'observation que pour situer le niveau de lecture de l'élève sans vérifier la compréhension, ou parce que les intervenants ne s'entendent pas sur les conventions, les résultats ne sont alors que des approximations. Celles-ci peuvent donner une fausse idée de la progression de l'élève. De plus, de tels résultats sont alors dépourvus de l'information recherchée pour concevoir un enseignement solide, par exemple, le système d'indices que l'élève priorise et celui qu'il néglige. Il convient donc d'offrir le soutien d'une personne experte aux enseignants qui manquent de confiance ou d'expérience et d'instaurer dans l'école une culture d'apprentissage collectif et de diffusion de l'expertise. Des moyens permettant de développer collectivement des compétences face à l'utilisation des conventions doivent être établis, comme des rencontres collaboratives.

- **Deuxième défi : l'analyse critique et l'interprétation fiable des résultats**

Le personnel enseignant d'une école, qui possède des données, mais ne les utilise pas, perd les avantages rattachés à cette collecte. Les données doivent être utilisées pour se questionner, par exemple, sur les activités stratégiques que les élèves maîtrisent lors de la lecture de textes et celles qui sont problématiques. Ainsi, l'enseignant ne perd pas son temps à enseigner des notions que l'élève maîtrise déjà. Ces données permettent également de repérer des éléments qui semblent déficitaires, principalement chez les élèves à risque.

- **Troisième défi : Le réinvestissement dans l'enseignement**

Faire un bilan des résultats du sondage d'observation ou des fiches d'observation individuelles constitue une démarche incomplète si l'enseignant n'utilise pas les informations pour guider le choix de ses interventions afin de répondre aux besoins de ses élèves. C'est en équipe collaborative que le personnel enseignant puisse trouver les meilleures solutions à ce type de questionnement. Les actions portent fruit lorsque les enseignants créent un solide niveau de concertation, démontre une persévérance dans les efforts et une continuité dans les interventions d'une année d'études à l'autre.

En somme, il faut disposer d'outils d'évaluation pour que systématiquement les interventions répondent aux besoins des élèves. Toutefois, il faut savoir les utiliser efficacement afin d'améliorer l'apprentissage.

Conclusion

Ce texte présente les résultats du rendement en lecture des élèves de la première à la troisième année ayant bénéficié d'un programme d'enseignement efficace en lecture où le personnel utilise les données d'apprentissage pour orienter leur interventions pour répondre aux besoins de l'élève. Ces résultats mettent en évidence les défis à l'implantation dans les écoles de telles pratiques.

Dans le cadre de cette recherche, les enseignants sont en mesure d'identifier, à partir des grilles générées par Littératie Plus, les stratégies et les comportements qui n'ont pas été maîtrisés. Ils peuvent ainsi adapter leur enseignement, faire des liens avec les interventions à privilégier et cibler les élèves à risque. Ils sont stratégiques dans leur enseignement grâce à l'analyse des données : ils choisissent un défi spécifique et essaient de le clarifier et de le

surmonter avant de passer à un autre. Les données d'apprentissage ont également permis un meilleur suivi d'une année scolaire à l'autre : les enseignants d'un niveau d'études partagent les données d'apprentissage de leurs élèves et en discutent avec les enseignants qui prendront la relève l'année suivante. L'analyse de données d'apprentissage fait en sorte qu'il y a de moins en moins d'élèves qui persistent dans leurs difficultés en lecture parce qu'ils savent sur quoi travailler avec eux. Il y a de moins en moins d'élèves qui demeurent au premier niveau : les enseignants se questionnent sur la façon de les faire progresser.

Implanter des pratiques efficaces pour améliorer la réussite des élèves en littératie constitue certainement l'un des plus grands enjeux des écoles d'aujourd'hui. C'est pourquoi cette recherche vient appuyer les écoles dans cette démarche de changement.

Références

- Clay, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Leclerc, M., & Moreau, A. C. (2008). *Vers la réussite en littératie : Où en sommes-nous? Cadre théorique*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais. Consulté le 4 août 2009 de <http://w3.uqo.ca/erli/publications/default.htm>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture*. Toronto: Le Ministère de l'éducation.
- Moreau, A. C. & Leclerc, M. (2009). Recherche de sens chez les enseignants au regard des relations entre l'oral, la lecture et l'écriture. Bruxelles : *Caractères, Revue de l'Association belge pour la lecture – ASBL*, 33, p. 34-40.
- Nelley, E. & A. Smith (2003). *Trousse d'évaluation en lecture GB+*. Laval, Québec : Groupe Beauchemin.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Table ronde des experts en lecture (2003). *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la Table ronde des experts en lecture*. Toronto: Le Ministère de l'éducation.
- Table ronde des experts (2005). *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychosocial processes*. Cambridge (MA), Harvard: University Press.