

L'enseignement efficace de la lecture ¹

Steve Bissonnette et Carl Bouchard ²

Introduction

Dans notre société actuelle, le diplôme d'études secondaires (DES) et le diplôme d'études professionnelles (DEP) constituent le minimum requis pour bénéficier des outils de développement, de formation ou de spécialisation dont tout citoyen aura besoin sa vie durant. Or, malgré tous les efforts déployés et toutes les ressources consacrées pour soutenir la persévérance scolaire, notre système d'éducation échappe, bon an mal an, presque un jeune sur trois.

En effet, 30 p. 100 de nos jeunes célèbrent leur 20^e anniversaire sans avoir obtenu un DES ou un DEP (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2008). Cette situation est dramatique et il importe d'intervenir auprès des élèves dont les probabilités d'abandonner l'école sont élevées, soit ces jeunes qui ont des difficultés sur le plan scolaire, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés en lecture. À ce sujet, les résultats, publiés récemment, d'une étude longitudinale menée auprès d'environ 4 000 élèves ont montré que les élèves qui ne lisent pas efficacement en 3^e année du primaire ont quatre fois plus de risque de quitter l'école sans diplôme que les bons lecteurs (Hernandez 2011).

Puisque les difficultés en lecture au primaire semblent avoir un impact important sur le décrochage au secondaire, il devient alors essentiel, d'une part, de privilégier des interventions précoces dans la scolarité des élèves et, d'autre part, de déterminer les méthodes d'enseignement les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage de la lecture. Nos propos rejoignent ceux de Bost et Riccomini lorsqu'ils affirment que « *compte tenu des nombreuses recherches sur l'enseignement efficace, les décideurs, les enseignants et les chercheurs doivent considérer l'efficacité des méthodes et des pratiques d'enseignement utilisées auprès des élèves en difficulté comme étant une stratégie pouvant prévenir le décrochage scolaire* » (Bost et Riccomini 2006, p. 308). Afin d'augmenter les probabilités de succès de telles méthodes d'enseignement, il est préférable de repérer celles qui sont fondées sur des données probantes.

Depuis quelques années, les bienfaits des pratiques fondées sur les données probantes sont évoqués en sciences sociales et humaines. « *Quand on parle de pratique fondée*

¹ . Article paru dans *Vie pédagogique*, 02.2012.

Source : www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/160/index.asp?page=dossierB_3

Ce texte constitue une adaptation d'une méga-analyse produite par S. BISSONNETTE et autres, "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse", *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, no 1, 2010, p. 1-35.

² . MM. Steve Bissonnette et Carl Bouchard sont professeurs au Département de psychoéducation de l'Université du Québec en Outaouais.

sur les données probantes, on fait généralement référence à des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non scientifiques. » (La Roche 2008, p. 2). D'ailleurs, le recours aux pratiques fondées sur des données probantes est l'un des moyens que suggère le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009) pour contrer l'abandon scolaire. Quelles sont alors les méthodes d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de la lecture auprès des élèves du primaire et qui sont fondées sur des données probantes ? C'est à cette question que la présente étude tente d'apporter une réponse.

Pour y parvenir, nous présentons une synthèse partielle des résultats provenant d'une méga-analyse³ parue récemment et ayant déterminé les méthodes d'enseignement efficace pour favoriser l'apprentissage de la lecture auprès des élèves en difficulté au primaire (Bissonnette et autres 2010).

Une méga-analyse sur l'enseignement de la lecture

La méga-analyse est une synthèse de résultats provenant de différentes méta-analyses. La méta-analyse, quant à elle, est une recension d'écrits scientifiques qui utilisent une technique statistique permettant de quantifier les résultats provenant de diverses recherches expérimentales et quasi expérimentales dont le but était d'étudier l'effet d'une variable. Ainsi, les résultats provenant de plusieurs méta-analyses, regroupés au sein d'une méga-analyse, permettent aux chercheurs de repérer les grandes tendances ressortant d'un ensemble de recherches. Sur la base de ces tendances, il devient alors possible de poser un regard sur l'efficacité de différentes interventions et de choisir celles qui sont les plus aptes à améliorer le rendement des élèves.

Étant donné que l'objectif poursuivi par la présente étude est d'effectuer une recension des recherches ayant permis de repérer des méthodes efficaces pour l'enseignement de la lecture auprès des élèves en difficulté au primaire, nous avons répertorié l'ensemble des méta-analyses publiées à ce sujet. Après avoir sélectionné les méta-analyses les plus pertinentes pour notre propos⁴, nous avons regroupé, à l'intérieur d'une méga-analyse, les résultats obtenus dans ces différentes études et nous les avons comparés.

Cette méga-analyse a fait appel à l'utilisation des principaux moteurs de recherche en éducation, plus particulièrement ERIC (Educational Resources Information Center) et PsycINFO, de l'American Psychological Association (APA). De fait, nous avons répertorié sept méta-analyses publiées durant une période de onze ans, soit de 1999 à 2007, ce qui nous a permis de répondre à la question posée précédemment. Des renseignements généraux à propos de chaque méta-analyse sont présentés au tableau 1. On y trouve le nom des chercheurs, l'année de publication, la scolarité, le type de difficulté, les stratégies d'enseignement utilisées, la durée des interventions, le nombre d'élèves en cause, la quantité de recherches analysées et la période de temps couverte. Au total, ces sept méta-analyses ont permis d'examiner 260 recherches publiées au cours des années allant de 1963 à 2005 et mettant en cause plus de 24 000 élèves⁵. Les résultats présentés dans ces méta-analyses sont exprimés sous une forme standardisée qu'on appelle *ampleur de l'effet* et ils correspondent à la différence entre la moyenne du groupe expérimental et celle du groupe contrôle, divisée par l'écart type du groupe contrôle. Il importe de signaler que l'analyse des présents résultats prend comme point d'appui une ampleur d'effet cible de 0.40, car ce résultat re-

³ . La méga-analyse est une synthèse de méta-analyses.

⁴ . Les critères d'inclusion utilisés dans cette méga-analyse sont présentés dans BISSONNETTE et autres, "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse", *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2010, vol. 3, no 1, p. 7.

⁵ . Une description sommaire de chaque méta-analyse et de ses principaux résultats, exprimés sous forme d'ampleur de l'effet, est présentée dans BISSONNETTE et autres, "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse", *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2010, vol. 3, no 1, p. 11-16.

présente actuellement l'effet moyen, ou seuil standard, calculé dans plusieurs méga-analyses ayant permis d'examiner l'influence de différentes variables ou divers facteurs sur le rendement des élèves (Forness 2001 ; Hattie et Timperley 2007). Une ampleur d'effet de 0.40 révèle que l'intervention augmente le rendement d'un élève moyen du groupe expérimental (50^e centile) au 66^e centile (Best Evidence Encyclopedia 2007).

Tableau 1 : Description des sept méta-analyses retenues

Auteurs	Année de publication	Scolarité des élèves	Sujets de l'étude	Types d'intervention	Durée de l'intervention	Nombre de recherches	Nombre d'élèves	Période couverte
(1) Swanson	1999	Primaire et secondaire	Difficultés d'apprentissage Difficultés à lire Dyslexie Sous-performants	Enseignement direct (ED) Enseignement de stratégies (ES) Modèle combiné (ED-ES) Autres	3 jours au minimum	92	nd	1963-1997
(2) Elbaum et autres	1999	Primaire	Difficultés d'apprentissage Troubles de comportement Dyslexie Troubles neurologiques	Travail en dyades-enseignement réciproque Travail en petits groupes Regroupements multiples	de 5 à 36.5 heures	20	787	1975-1995
(3) Elbaum et Vaughn	2000	Primaire	Sous-performants Difficultés d'apprentissage	Tutorat	De 8 à 90 semaines, De 8 à 150 heures	29	1 539	1975-1998
(4) Jeynes et Linell	2000	Primaire	Élèves à risque d'échec (milieux défavorisés)	Langage global (<i>Whole Language</i>)	De 1 à 33 mois	14	10 796	1966-1994
(5) Ehri et autres (<i>National Reading Panel</i>)	2001	Maternelle et primaire	Élèves ordinaires Sous-performants Difficultés d'apprentissage Difficultés à lire	Enseignement explicite de la conscience phonémique (<i>Phonemic awareness</i>)	De 1 à 75 heures	52	4 500 (approximation)	1976-2000
(6) Ehri et autres (<i>National Reading Panel</i>)	2001	Maternelle et primaire	Élèves ordinaires Sous-performants Difficultés d'apprentissage Difficultés à lire	Enseignement phonique et systématique du décodage (<i>Phonics Instruction</i>)	De 6 semaines à 3 années complètes	38	6 000 (approximation)	1970-2000
(7) Sencibaugh	2007	Primaire et secondaire	Difficultés d'apprentissage	Enseignement explicite de stratégies métacognitives	De 1 session de 50 minutes à 2-3 sessions de 45 minutes pendant 12 semaines	15	538	1985-2005

Les résultats de la méga-analyse

Pour faciliter la présentation des résultats, nous avons regroupé ces derniers selon les différentes méthodes d'enseignement que nous avons répertoriées dans les études consultées, et selon les modalités pédagogiques dominantes que ces études proposent : (1) enseignement structuré et directif, (2) enseignement réciproque et (3) pédagogie constructiviste. Ces renseignements sont présentés dans le tableau 2. L'enseignement structuré et directif représente la première modalité pédagogique dominante que nous avons repérée. Généralement désigné sous l'appellation d'enseignement explicite, ce type d'enseignement fait appel à une démarche d'apprentissage qui est dirigée par l'enseignant et qui procède du simple vers le complexe. Généralement, cette démarche se déroule en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Rosenshine et Stevens 1986). La deuxième modalité dominante, l'enseignement réciproque, propose le recours au travail en équipe. L'enseignement réciproque se déroule exclusivement en dyades et utilise une démarche structurée dont les modalités sont enseignées explicitement aux élèves (Elbaum et autres 1999). Ensuite, la pédagogie constructiviste s'impose en tant que troisième modalité pédagogique dominante. Elle fait appel à une démarche d'apprentissage centrée sur l'élève en

fonction de son rythme et de ses préférences (Chall 2000). Ce type de pédagogie préconise le recours à des activités authentiques, complètes et complexes, à l'intérieur desquelles l'enseignant joue un rôle de facilitateur et de guide, en procédant surtout par questionnement auprès des élèves (Jeynes et Littell 2000).

L'analyse du tableau 2 nous permet de constater, d'une part, que l'enseignement structuré et directif est la modalité pédagogique qui contient le plus grand nombre de stratégies d'enseignement. En effet, six stratégies se retrouvent dans cette catégorie et celles-ci ont en commun le recours à une démarche d'enseignement explicite. D'autre part, l'enseignement structuré et directif se démarque des autres modalités pédagogiques pour l'apprentissage de la lecture, avec des effets variant de 0.41 à 1.18, ce qui situe ces résultats au-dessus de l'effet d'ampleur cible de 0.40.

Tableau 2 :
Synthèse des principaux résultats présentés dans les sept méta-analyses retenues

MODALITÉS PÉDAGOGIQUES DOMINANTES	Ampleur de l'effet (AE)
LECTURE	
Enseignement structuré et directif	
Enseignement explicite de stratégies auditives : compréhension de texte (Sencibaugh 2007)	1.18
Enseignement direct et de stratégies : compréhension de texte (Swanson 1999)	1.15
Enseignement direct : reconnaissance des mots (Swanson 1999)	1.06
Enseignement de stratégies visuelles : compréhension de texte (Sencibaugh 2007)	0.94
Enseignement explicite de la conscience phonémique (Ehri et autres 2001)	0.53
Méthodes phoniques systématiques « <i>Systematic Phonics Instruction</i> » (Ehri et autres 2001)	0.41
Variation de l'ampleur des effets (de 0.41 à 1.18)	
Enseignement réciproque	
Dyade-enseignement réciproque (Elbaum et autres 1999)	0.40
Pédagogie constructiviste	
Méthode « Whole Language » (Jeynes et Littell 2000)	-0.65

Ainsi, l'enseignement explicite favorise l'apprentissage de différentes composantes en cause dans le processus de lecture : les stratégies métacognitives (Sencibaugh 2007), la conscience phonémique (Ehri et autres 2001b), la reconnaissance de mots (Swanson 1999), la compréhension de texte (Sencibaugh 2007; Swanson 1999) et le décodage (Ehri et autres 2001a). Ces résultats rejoignent ceux qui sont présentés dans différentes synthèses de recherches publiées au cours des quarante dernières années, et qui ont montré les effets positifs d'un enseignement explicite de la lecture (Adams 1990; Chall 1967, 2000; Snow, Burns et Griffin 1998).

En poursuivant notre analyse du tableau 2, nous constatons que l'enseignement réciproque se situe au deuxième rang des modalités pédagogiques dominantes avec un effet d'ampleur de 0.40, ce qui constitue le seuil visé et retenu pour notre étude. Dans leur méta-analyse, Elbaum et ses collaborateurs (2001) ont montré que les élèves en difficulté ont un rendement en lecture plus élevé quand il leur est possible de travailler en dyades. Sur la base de ces résultats, ce groupe de chercheurs encourage les membres du personnel enseignant à utiliser cette stratégie pour l'enseignement de la lecture. À ce sujet, Rosenshine (2002) suggère d'incorporer, à l'intérieur d'une démarche d'enseignement explicite, le travail en dyades. Ainsi, il devient possible de combiner deux stratégies efficaces pour l'enseignement de la lecture.

En analysant les résultats obtenus par la troisième modalité pédagogique dominante, nous observons que l'effet d'ampleur de - 0.65 obtenu par la méthode Langage global

(*Whole Language*), une pédagogie constructiviste (Johnson 2004), situe cette stratégie d'enseignement nettement en deçà du seuil visé pour notre étude. Un effet d'ampleur négatif de - 0.65 signifie une diminution d'environ 25 centiles sur le rendement en lecture d'un élève moyen du groupe expérimental (Marzano, Pickering et Pollock 2001). Dans cette perspective, il est inapproprié de recourir à cette stratégie pour l'enseignement de la lecture auprès des élèves qui risquent d'échouer, surtout lorsqu'on dispose de méthodes pédagogiques comme l'enseignement explicite ou l'enseignement réciproque, dont les résultats apparaissent nettement supérieurs. Nous tenons à signaler que les travaux du National Reading Panel (2000) ont montré la supériorité d'un enseignement explicite du code écrit, comparativement aux méthodes de type Langage global (*Whole Language*).

En somme, les résultats provenant des différentes méta-analyses effectuées auprès des élèves en difficulté et de ceux qui risquent d'échouer semblent indiquer qu'un enseignement structuré et directif, de type enseignement explicite, est une stratégie à privilégier pour favoriser l'apprentissage des différentes composantes de la lecture auprès de cet effectif. Il est également possible d'incorporer, à travers cette démarche pédagogique, un enseignement réciproque, tel que le recommandent Elbaum et ses collaborateurs (1999). Il importe de mentionner que les résultats de notre méga-analyse ont également montré les effets bénéfiques de l'enseignement explicite et réciproque pour l'apprentissage de l'écriture et des mathématiques auprès des mêmes élèves (Bissonnette et autres 2010).

Conclusion

Notamment en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture, la recherche en enseignement a donné lieu, auprès des élèves en difficulté, à des résultats à la fois solides et convergents. En effet, les résultats de notre méga-analyse montrent les effets positifs liés aux méthodes d'enseignement explicite et réciproque. Cette revue systématique de méta-analyses permet de repérer des stratégies d'enseignement efficaces, fondées sur des données probantes. Il importe de mentionner que « *la méthode des revues systématiques est actuellement considérée comme la méthode la plus valide et la plus fiable pour repérer et synthétiser les connaissances existantes. De ce fait, elle offre des résultats très solides pour la prise de décision* » (Landry et autres 2008, p. 4).

La mise en place de l'enseignement explicite et réciproque pourrait, dans une perspective longitudinale, non seulement favoriser la réussite scolaire des élèves, mais également réduire le recours aux interventions de remédiation et, surtout, améliorer le taux de délivrance des diplômes et les possibilités d'insertion professionnelle dans la société de demain.

Références bibliographiques

- ADAMS, M. J.** *Beginning to read : thinking and learning about print*, Cambridge, MA, MIT Press, 1990.
- BEST EVIDENCE ENCYCLOPEDIA.** *About the Best Evidence Encyclopedia*, [En ligne], 2007, [<http://www.bestevidence.org/about/about.htm>].
- BISSONNETTE, S. et autres.** "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse", *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2010, vol 3, no 1, p. 1-35.
- BOST, L. W. et P. J. RICCOMINI.** "Effective instruction: an inconspicuous strategy for dropout prevention", *Remedial and Special Education*, vol. 27, no 5, 2006, p. 301-311.

- CHALL, J. S.** *Learning to read: the great debate*, New York, McGraw Hill, 1967.
- CHALL, J. S.** *The academic achievement challenge. What really works in the classroom*, New York, NY, Guilford Press, 2000.
- EHRI, L. C. et autres.** "Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis", *Reading Research Quarterly* vol. 36, no 3, 2001, p. 250-287.
- EHRI, L. C. et autres.** "Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, vol. 71, no 3, 2001, p. 393-447.
- ELBAUM, B. et S. VAUGHN.** "School-based interventions to enhance self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis", *The Elementary School Journal*, vol. 101, no 3, 2001, p. 303-329.
- ELBAUM, B. et autres.** "Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities", *Exceptional Children*, vol. 65, no 3, 1999, p. 399-415.
- FORNESS, S. R.** "Special education and related services: What have we learned from meta-analysis?", *Exceptionality*, vol. 9, no 4, 2001, p. 185-197.
- GRUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES AU QUÉBEC.** *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2009.
- HATTIE, J. A. et H. TIMPERLEY.** "The power of feedback", *Review of Educational Research*, vol. 77, no 1, 2007, p. 81-112.
- HERNANDEZ, D. J.** *Double Jeopardy: How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation*, Baltimore, MD, Annie E. Casey Foundation, 2011.
- JEYNES, W. et S. LITTELL.** "A meta-analysis of studies examining the effect of whole language instruction on the literacy of low-SES students", *Elementary School Journal*, vol. 101, no 1, 2000, p. 21-33.
- JOHNSON, G. M.** "Constructivist remediation: correction in context", *International Journal of Special Education*, vol. 19, no 1, 2004, p. 72-88.
- LANDRY, R. et autres.** "La recherche, comment s'y retrouver ?", *Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*, Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008.
- LA ROCHE, M.** *Vers une pratique fondée sur les données probantes. Document d'information*, Ottawa, Université d'Ottawa, 2008.
- MARZANO, R. J., D. J. PICKERING et J. E. POLLOCK.** *Classroom instruction that works*, Alexandria, VA, ASCD, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.** *Indicateurs de l'éducation Édition 2008*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008.
- ROSENSHINE, B. V.** "Converging finding on classroom instruction", dans A. MOLNAR (dir.), *School reform proposals: The research evidence*, Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2002, p. 91-103.
- ROSENSHINE, B. V. et R. STEVENS.** "Teaching functions", dans M. C. WITTRICK (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.), New York, NY, Macmillan, 1986, p. 376-391.
- SENCIBAUGH, J. M.** "Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: strategies and implications", *Reading Improvement*, vol. 44, no 1, 2007, p. 6-22.
- SNOW, C. E., M. S. BURNS et P. GRIFFIN.** *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC, National Academy Press, 1998.
- SWANSON, H. L.** "Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 32, no 6, 1999, p. 504-532.