



15 septembre 2016

Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) a acheminé au Ministre de l'Éducation [six propositions](#) le 6 juin 2016 ancrées dans des résultats de recherche. Il a produit un [dossier de développement](#) en rapport avec les propositions formulées. Pour plus de souplesse, nous présentons chacune des six propositions sous pli séparé.

Voici la proposition 2

PROPOSITION 2

PASSAGE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU SAVOIR LIRE POUR APPRENDRE POUR LES ÉLÈVES DU 1^{ER} ET DU 2^E CYCLE DU PRIMAIRE

Promouvoir la lecture d'albums jeunesse complexes faite aux enfants par l'adulte.

Promouvoir les programmes de lecture ancrés dans l'exploitation de la littérature jeunesse, permettant aux enfants de discuter et de débattre de leurs interprétations en lecture et de s'inspirer de ces œuvres littéraires afin d'écrire librement des textes sous format papier ou numérique.

Promouvoir la lecture d'œuvres littéraires, à l'école comme à la maison.

Promouvoir la réécriture accompagnée de critiques sur les textes produits par les élèves.

Instaurer les ressources et les mécanismes nécessaires à un dépistage précoce, rapide et systématique ainsi qu'à des interventions propices et soutenues auprès des élèves afin d'éviter tout retard dans les acquisitions scolaires.

Réalisés selon différentes méthodologies, les résultats de recherche convergent et rejoignent l'opinion populaire quant à l'importance de savoir lire afin d'acquérir différents savoirs. En 2003, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA, 2003)¹ révèle que 55 % des Québécois âgés de 16 ans et plus présentent des difficultés en lecture-écriture ne leur permettant pas d'atteindre un niveau fonctionnel en littératie, soit environ trois millions de personnes. Cet état de la situation a des incidences énormes sur les plans social et humain, car la langue écrite demeure essentielle aux activités de la vie quotidienne dans une société policée comme celle du Québec. En outre, les incidences sont également monétaires et se chiffrent en milliards de dollars au Canada, affirmait déjà Olson en 1998, puisque l'ostracisme social nuit à l'obtention d'un emploi, donc à la pleine contribution à l'économie.

Or, il semble qu'une diminution de 1 % de l'analphabetisme entraînerait une augmentation de 32 milliards de dollars du PIB canadien (Coulombe, Tremblay & Marchand, 2004). Il y a donc lieu d'agir en amont plutôt qu'en aval.

Mais comment s'y prendre? Le jeune enfant n'est pas un adulte. L'école doit adapter son enseignement aux besoins et aux processus de développement et d'apprentissage spécifiques aux jeunes enfants en début de scolarisation. D'emblée, Goodman (2005/1986) met la table en soulignant clairement ce qui rend l'apprentissage du langage écrit ardu. Une perspective *bottom-up* (partant des petites unités lettres/sons, syllabes, phrases vers paragraphe et texte), demeure une séquence totalement artificielle d'habiletés à exercer faisant dévier le focus de l'essence même du lire/écrire en mettant l'accent sur l'analyse de la langue en soi dès le départ. On se retrouve à exiger des enfants, aux tous débuts de leurs apprentissages formels, qu'ils discutent d'emblée le langage comme des linguistes.

¹ Voir le lien <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/litteratie-quebec2003.pdf>

Ceci engendre des leçons dépourvues de sens et d'intérêt pour l'enfant. Ce qui rend l'apprentissage du langage aisé et motivant pour l'enfant, c'est la pertinence (pour l'enfant) de la tâche qui doit demeurer fonctionnelle sous l'angle de la communication, le but (l'enfant doit pouvoir utiliser le langage pour ses propres fins), le sens, le respect des connaissances qu'il possède, et le pouvoir qu'on lui donne sur sa langue (*empowerment*) par le langage et par la littératie. Dans cette optique développementale, les unités plus petites (comme les lettres/sons, syllabes, phrases) sont appréhendées dans le discours. Nombreux sont les chercheurs qui vont dans le même sens que Goodman, invitant les pédagogues à propulser les capacités des enfants par des contextes de dictées à l'adulte (Goodman, 2005/1986; Nicolopoulou, 2007; Nicolopoulou et al., 2015), d'écriture provisoire (Goodman, 2005/1986; Ferreiro, 2000; Makdissi, 2012; Sirois, Boisclair, Vanlint, Savage, & Hébert, 2012), d'écriture accompagnée et partagée (Prince, 2013; Makdissi & Boisclair, 2011; Sirois et al., 2012), de lectures interactives et de lectures partagées d'albums d'enfance (Blanc, 2009; Dougherty Stahl, 2014; Makdissi & Boisclair, 2006; van Kleeck, 2008). En effet, enseigner et évaluer l'identification des mots écrits ne suffit pas pour comprendre un texte, comme la fluidité en lecture ne mène pas directement à la compréhension profonde des textes; il faut savoir inférer (Dewitz & Dewitz, 2003).

Les considérants qui ont mené à la formulation de cette proposition sont ci-après appuyés.

La langue écrite est d'abord et avant tout une langue et elle se développe dès lors dans l'interaction, le dialogue et dans le discours

Et

L'apprentissage de la langue écrite repose en grande partie sur plusieurs connaissances développées intuitivement à l'oral lors de la période préscolaire tout en se prolongeant et en se complexifiant

Plusieurs recherches (Goodman, 2005/1986; Kim, 2016; Whitehurst et al., 1988; Whitemore et al., 2005) montrent l'importance du langage oral, notamment la narration, pour l'apprentissage du langage écrit :

La littératie est ici conçue comme l'art d'interpréter des discours distancés de l'immédiat, des discours textuels de différents genres nécessitant la construction de sens par un dialogue différé entre un interlocuteur scripteur absent au moment même de l'acte de lire et son interlocuteur lecteur, ou entre un interlocuteur lecteur absent au moment même de l'acte d'écrire, et son interlocuteur scripteur. Cette interprétation de discours exige, par l'action même de lire et d'écrire, une prise de conscience sur la langue, sur les concepts et les représentations sur le monde, connaissances construites par le lecteur/scripteur et inscrites dans des pratiques culturelles variées et récurrentes (Olson, 2009). Lorsqu'il se fait dans le plaisir, la nécessité de répéter cet acte d'interprétation aussi souvent que possible se crée, et cette récurrence contribue ainsi à le développer toujours davantage. De plus, cette interprétation de discours oblige une compréhension non seulement des intentions d'un lecteur ou d'un scripteur, mais également des intentions, des motivations, des buts, des croyances, des savoirs et des valeurs de personnages fictifs qui prennent vie

dans les textes élaborés (Genereux & McKeough 2007).

Dès lors, l'émergence de la littératie correspond à l'évolution de cette interprétation de discours distancés de l'immédiat, et ce, déjà dans le mode oral. D'ailleurs, plusieurs auteurs montrent que plus l'enfant s'engage précocement dans des dialogues portant sur des événements non présents dans l'immédiat de l'acte langagier, plus il devient habile à construire un discours narratif (Uccelli, Hemphill, Pan & Snow, 2006) se préparant ainsi à la scolarisation ultérieure (Bamberg, 2002). C'est donc cet acte d'interprétation qui doit diriger tout soutien à l'émergence de la littératie, car là se situe le sens pour l'enfant et c'est dans ce cadre interprétatif que ce dernier doit appréhender le code.²

Même si l'identification des mots écrits est effectivement centrale dans l'entrée formelle dans l'écrit, il faut admettre que le sens, donc lire, ne vient pas directement avec l'identification du mot, peu importe la voie empruntée (décodage/assemblage ou reconnaissance orthographique). En effet, si le mot [patate] peut référer au légume, il peut aussi référer à autre chose, par exemple à un certain échec, « faire patate », voire au cœur, « j'en ai gros sur la patate ». Le sens n'est pas en équation directe avec le décodage ou avec la reconnaissance globale orthographique. Le chemin de la construction du sens repose grandement sur les inférences, notamment celles induites par la syntaxe. Réciproquement, ces habiletés d'inférence peuvent être mises à contribution pour supporter l'identification des mots écrits (Pesco & Gagné, 2015; Pikulski & Chard, 2005; Sylva & Cain, 2015).

Un dense corpus de recherches existe et il met en relief qu'il faut intervenir très tôt sur le discours et les genres textuels pour la compréhension en lecture et la production cohérente de texte, mais aussi pour l'enseignement du décodage en lecture ou de l'orthographe

Et

Des études rapportent les effets bénéfiques de l'exploitation de la littérature jeunesse dans l'enseignement de la langue écrite, notamment sur la prise d'envol en lecture, la complexité des inférences à construire, la motivation à lire et à écrire et le développement de plusieurs composantes associées à l'écriture

Et

Les recherches sont nombreuses à souligner l'importance que les activités de lecture et d'écriture doivent s'enraciner dans des activités fonctionnelles permettant le partage, la négociation de sens, le débat et la critique pour demeurer attrayantes et motivantes ainsi que pour développer la compétence à lire et à écrire

Si l'on conçoit l'apprentissage de la langue écrite de manière pragmatique comme un acte de communication, on envisage donc l'enseignement d'emblée dans le discours, c'est-à-dire par la lecture d'œuvres littéraires tirées de la littérature d'enfance et par l'écriture de divers genres textuels. Or lire est un acte d'interprétation valable et non singulier (Leith, 2011; Vanhulle, 1999) et écrire, c'est nécessairement écrire pour autrui et ré-écrire en fonction d'autrui (Prince, 2013). Les

² Ceci est extrait de l'introduction du bouquin Makdissi, Boisclair et Sirois (2010).

recherches en didactiques du français sont unanimes pour affirmer que l'enseignement de la langue écrite doit nécessairement passer par la littérature et les divers genres textuels (Allal, 2015; Balsler & Chartrand, 2009; Makdissi & Boisclair, 2011; Morin, 2007; Sirois & Boisclair, 2010; Sirois et al., 2010; Vanhulle, 1999). Offrir un enseignement exploitant la littérature d'enfance et permettant l'écriture créative de textes qui permet à l'enfant d'avancer avec ses propres intentions de lecture et d'écriture (Blain, 1995; Goodman, 2005/1986; Sirois et al., 2012) contribue non seulement au plaisir et au sens, mais encore à forger le lecteur/scripteur en herbe (Lachance, 2014; Leith, 2011; Sirois et al., 2010). C'est ce plaisir intrinsèque qui devient le moteur même à réitérer ces actes de lecture et d'écriture, au-delà même du cadre scolaire.

Or, malgré l'unanimité à cet égard en recherche, les pratiques majoritaires dans les écoles québécoises se basent encore grandement, sinon uniquement, sur divers matériaux didactiques de questions-réponses qui réduisent la langue écrite à de simples exercices décontextualisés. Quelques praticiens se lancent dans l'enseignement de la langue écrite par l'exploitation de la littérature et par l'intermédiaire de l'écriture de textes par les enfants. C'est le cas notamment de Nadon (2011). Dans le cadre de telles pratiques, l'apprentissage des mots, de l'identification des mots écrits, de l'orthographe et des concepts liés à la phrase et à la morphosyntaxe, loin d'être évité, prend sa nécessité dans l'action même des enfants de lire et d'écrire. Ces apprentissages visent dès lors à trouver une solution aux réels problèmes rencontrés en lisant et en écrivant. Dans une telle optique, les échanges, les interactions et les critiques entre pairs, comme entre les élèves et leur enseignant, deviennent essentiels, tout en contribuant à la motivation d'apprendre (Allal, 2015; Leith, 2011; Prince, 2013; Vanhulle, 1999), à la socialisation littéraire (van Kleeck, 2008).

Ainsi, les contextes pédagogiques les plus propices à permettre l'envol en lecture et le développement des jeunes scripteurs sont ceux qui permettent un engrenage lire-écrire-discuter à l'oral-faire le point pour favoriser les prises de conscience sur la langue (Allal, 2015; Prince, 2013; Vanhulle, 1999). Dans cette optique, les recherches en didactique du français promeuvent le journal dialogué combiné aux cercles de lecture (Leith 2011; Vanhulle 1999), la lecture interactive faite par l'enseignant-e à l'attention des élèves (Blanc, 2009; Dougherty Stahl, 2014; Makdissi et Boisclair, 2006; van Kleeck, 2008), la ré-écriture accompagnée (Allal, 2015; Prince, 2011, 2013) ou les cycles d'écriture (Makdissi et Boisclair, 2011), les activités d'écriture en coconstruction régulières dans lesquelles la créativité de l'enfant est mise à profit et qui permettent d'offrir un soutien adapté au niveau de développement de l'élève afin de propulser celui-ci vers des apprentissages de plus en plus avancés concernant les différentes composantes d'une production écrite (Sirois et al., 2010; Sirois et al., 2011; Sirois et al., 2012). Ces contextes pédagogiques permettent à l'enfant de travailler la langue écrite en alternant le travail individuel et collectif. Ils engagent les enfants dans une recherche de compréhension profonde de la langue en incluant des ateliers autour de leurs productions par des activités de classification de l'information (Lachance, 2013), qu'elles soient discursives (Prince, 2013) ou orthographiques (Fisher & Nadeau, 2014; Totereau et al., 2014). C'est dans une telle optique que le métalangage prend son réel sens, c'est-à-dire une prise de conscience à partir de l'action de l'apprenant, en accueillant ses hypothèses, en les encourageant, en les questionnant et en favorisant les recherches documentaires (Lachance, 2014).

Les difficultés de certains élèves à comprendre un texte, ce qui est un prérequis fondamental à des apprentissages dans diverses matières

L'apprentissage de la lecture-écriture est compris par plusieurs chercheurs comme un levier épistémique dès le début des apprentissages formels, c'est-à-dire que cet apprentissage de la langue écrite contribue lui-même à la construction des savoirs (Blaser & Chartrand, 2009), à entrer dans le vaste horizon des connaissances offertes dans l'« univers de l'écrit » (Olson, 1998).

Le début des propos portant sur cette 2^e proposition du CRIRES ouvrait sur certains écueils des performances en lecture et en écriture chez les élèves québécois. On échappe en effet des élèves qui ne sont pas capables de comprendre suffisamment un texte afin de procéder à des apprentissages dans diverses matières scolaires et extrascolaires. On a des élèves qui décodent de manière très fluide sans parvenir à faire les inférences nécessaires à la compréhension de texte (Cain, Oakhill & Elbro, 2003; Dewitz & Dewitz, 2003) et ainsi de se servir de la langue écrite comme levier épistémique servant la construction de connaissances dans diverses matières scolaires et extrascolaires.

En réalité, même si le décodage, issu en grande partie des assises de la conscience phonémique, est nécessaire en lecture, il n'assure certes pas à lui seul l'accès à la compréhension du discours écrit (Cain, Oakhill & Elbro, 2003; Dewitz & Dewitz, 2003; Pesco & Gagné, 2015; Pikulski & Chard, 2005). Il faut donc relativiser les études et les interventions misant massivement sur le développement de la conscience phonologique, elle-même insuffisante à l'apprentissage de la langue écrite et du décodage. Si l'on nous permet une analogie, si on peut trouver des corrélations imposantes entre la musculation des cuisses des plus grands cyclistes faisant le Tour de France, il ne nous passerait pas par la tête d'entraîner les jeunes enfants strictement à des activités de musculation des cuisses hors contexte de faire de la bicyclette comme préalable pour embarquer sur un vélo, faire de la bicyclette impliquant un ensemble de variables complexes autres que la musculation des cuisses d'une part, et d'autre part, en sachant que c'est en faisant du vélo que la musculation des cuisses prennent leur expansion. On ne retarderait pas la montée sur le vélo au profit de l'augmentation de la musculation des cuisses. Or, c'est ce que l'on fait avec la conscience phonologique. On met l'accent sur des entraînements à la « conscience phonologique » hors contexte de lecture en pensant construire ainsi un futur lecteur-scripteur.

L'enseignement exploitant la littérature d'enfance et les productions écrites quotidiennes des enfants permet d'aborder amplement la conscience phonologique, voire la conscience phonémique et l'orthographe essentielles à l'autonomie en lecture et en écriture. Mais il fait intervenir d'autres variables encore plus importantes dans la compréhension : l'ouverture et les connaissances sur le monde (Leith, 2011), l'intégration de diverses disciplines, notamment par l'intermédiaire des livres documentaires, qui ouvrent les voies d'un réel levier épistémique (Lachance, 2014; Blaser & Chartrand, 2009; Leith, 2011), le raisonnement logique, les connaissances liées aux différents genres textuels, l'ouverture à un langage littéraire présentant des formes morphosyntaxiques plus spécifiques au monde écrit, l'obligation de faire des inférences non pas sur de petits textoïdes, mais sur des unités beaucoup plus larges que présentent les vrais livres.

C'est pourquoi les chercheurs du CRIRES mettent tant d'accent sur les 4 premières formulations de cette 2^e proposition.

La réussite de tous nécessite un enseignement équilibré et varié, notamment pour les élèves plus vulnérables, dans le respect de l'autonomie de l'enseignant-e

La première partie de cette phrase est déjà étayée plus haut et la deuxième partie reflète le rappel souvent effectué par les syndicats d'enseignant-e-s. Ce sont elles et eux qui, dans le concret de l'action, perçoivent de plus près les conditions favorables à l'innovation ou pas. Par exemple, dans le cadre de l'initiative École en réseau, Turcotte et Hamel (2008) ont montré que la condition « insatisfaction avec le statu quo » était plus importante pour les enseignant-e-s que pour les conseiller-ère-s pédagogiques et les animateurs RÉCIT. Cette étude a aussi montré que les enseignant-e-s constituaient le groupe d'acteurs qui accordait le moins d'importance à la condition « connaissances et habiletés ».

Des études rapportent les effets bénéfiques de l'exploitation de la littérature jeunesse dans l'enseignement de la langue écrite, notamment sur la prise d'envol en lecture, sur la complexité des inférences à construire, sur la motivation à lire et à écrire et sur le développement de plusieurs composantes associées à l'écriture

Déjà appuyé plus haut

Les recherches sont nombreuses à souligner l'importance que les activités de lecture et d'écriture doivent s'enraciner dans des activités fonctionnelles permettant le partage, la négociation de sens, le débat et la critique pour demeurer attrayantes et motivantes ainsi que pour développer la compétence à lire et à écrire

Déjà étayé plus haut

Les élèves de quatrième année du Québec réussissent bien à l'épreuve internationale PIRLS

Le PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) mesure la compréhension de l'écrit. Dans le PIRLS 2011, la compréhension de l'écrit est ainsi définie : « l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes écrites de la langue qui sont exigées par la société ou valorisées par l'individu. Les jeunes peuvent créer du sens à partir de toutes sortes de textes. Ils lisent pour apprendre, pour participer aux communautés de lecture à l'école et dans la vie de tous les jours et par plaisir »³. Les éléments fournis en appui ci-dessus sont en harmonie avec cette définition, mais certaines provinces canadiennes ainsi que plusieurs pays les ont mieux intégrés dans leurs pratiques que le Québec. La réforme de l'éducation s'appuyait, indirectement, sur les sciences cognitives et les sciences de l'apprentissage (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Dumont, Instance, & Benavides, 2010; Stone-Wiske, 1998). Toutefois, devant la faible baisse des résultats des élèves québécois, certains en ont profité pour accuser les orientations de la réforme de l'éducation plutôt que d'examiner les conditions de leur mise en œuvre et leur application réelle en contexte. De plus, le fait que des pays améliorent leur propre performance plus rapidement que le Québec influence à la hausse leur positionnement dans le classement.

Il faut aussi savoir que le PIRLS 2016 inclut une nouvelle partie, soit l'ePIRLS – « une évaluation novatrice de la lecture en ligne. Internet étant devenu la source principale d'information, à la maison

³ Voir [http://www.cmec.ca/401/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-\(PIRLS\)/PIRLS-2011/index.html](http://www.cmec.ca/401/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-(PIRLS)/PIRLS-2011/index.html)

et à l'école, les programmes d'études en lecture du monde entier tiennent compte de l'importance de la lecture en ligne ».4 Ici encore, à des fins d'amélioration, des pratiques innovantes, informées de manière itérative par des résultats, seront de mise (Hamel et al., 2015).

Les préoccupations du MELS au regard de programmes de remédiation efficaces et la nécessité de rendre plus attrayantes la lecture et l'écriture

Le terme remédiation est ici à entendre de manière positive, à savoir qu'il importe de ne pas stigmatiser un jeune – voir l'étude Pygmalion dans la classe, Rosenthal et Jacobson (1968) – en jetant le blâme sur lui. C'est notre devoir social que de lui offrir un environnement d'apprentissage qui saura lui offrir ce dont il a manqué précédemment.

Il faut viser un programme qui saura puiser aux différentes approches qui ont démontré leur pertinence pour faire apprendre à lire. Autrement dit, il importe d'élargir le canal de réussite puisqu'une approche réussira mieux qu'une autre à rejoindre le jeune dans son plus proche besoin. Par la suite, il doit pouvoir profiter des forces respectives que recèlent différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Nous puisons aux études qui repèrent la motivation accrue des élèves comme effet de l'intégration des TIC en salle de classe. Toutefois, l'effet Hawthorne s'appliquant, cette motivation tend à diminuer. Néanmoins, compte tenu que les enfants de milieu défavorisé, un groupe appelé à être bien représenté dans un programme de remédiation, sont moins susceptibles de voir les membres de leur famille utiliser un écran numérique à des fins de lecture et de travail, une telle expérience leur sera vraisemblablement profitable.

L'OCDE (2008)⁵ avance 10 mesures à prendre afin de favoriser l'alphabétisation. Il est possible de mettre en relief trois de ces mesures qui semblent prometteuses. Dans l'esprit de **travailler en amont des problèmes d'analphabétisme** pour en permettre la réduction, il convient de repérer rapidement les enfants qui prennent du retard à l'école afin de leur apporter une aide systématique (mesure 5), et ce, en renforçant les liens entre l'école et la famille pour aider les parents à soutenir la scolarisation de leur enfant (mesure 6). Déployer des ressources pour soutenir les dispositifs à la petite enfance (mesure 8) contribuerait également à diminuer les difficultés et le décrochage scolaires. Ces trois mesures présentées par l'OCDE rejoignent directement les études économiques les plus récentes, dirigées par James Heckman (déjà convoquées dans la proposition 1) quant à la mesure de l'impact de l'intervention éducative précoce sur les indices économiques ultérieurs. En effet, l'étude longitudinale menée sur plus de 20 ans de Gertler et al. (2013), son équipe a déployé des interventions éducatives précoces auprès d'un groupe d'enfants. L'intervention résidait en une heure de soutien par semaine auprès de la famille. En comparant ces enfants du groupe ayant bénéficié des interventions avec un groupe contrôle, son étude montre que non seulement les enfants du groupe

⁴ Voir le lien [http://www.cmec.ca/528/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-\(PIRLS\)/PIRLS-2016-\(ePIRLS\)/index.html](http://www.cmec.ca/528/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-international-de-recherche-en-lecture-scolaire-(PIRLS)/PIRLS-2016-(ePIRLS)/index.html)

⁵ OCDE (2008). Dix mesures pour une éducation équitable. Voir le lien <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/40176925.pdf>

où il y a eu intervention précoce persévèrent trois fois plus que ceux du groupe contrôle dans leur scolarisation en se rendant jusqu'au collège (ce qui contribue assurément à une diminution du taux d'analphabétisme fonctionnel et ainsi à un gain sur le PIB ultérieur), mais encore qu'il y a des effets à long terme sur leur employabilité, ce qui réduit ultérieurement les inégalités sociales. C'est donc dire que les enfants du groupe ayant reçu des interventions éducatives précoces, non seulement « coûtent moins cher » à l'État une fois l'âge adulte atteint, mais ils deviennent actifs dans le roulement économique ultérieur en y contribuant pleinement. Ce travail en amont présente de réelles possibilités des plus efficaces pour réduire le taux d'analphabétisme et pour regagner sur le PIB national. Toutefois, un travail en aval demeure également à être poursuivi auprès des élèves du secondaire et des jeunes adultes.

Instaurer les ressources et les mécanismes nécessaires à un dépistage précoce, rapide et systématique ainsi qu'à des interventions soutenues (rapides, suffisantes, continues et durables) auprès des élèves ayant des besoins particuliers, et ce, afin d'éviter tout retard dans les acquis scolaires dès le début et tout au long du parcours scolaire est une voie qui doit être prise avec prudence (voir travaux de P. Tremblay). Comme il a été égayé plus haut, il s'agit de le faire en prenant soin de ne pas dénaturer les actes de lire et d'écrire en utilisant des contextes pédagogiques susceptibles de propulser l'enfant dans cet apprentissage de la langue écrite en utilisant le matériau complexe de base : les livres et les productions écrites des élèves.

Il faut aussi prendre en considération, comme le soulignent Goodman (2005/1986), Nicolopoulou (2010) et Joigneux (2009), que les programmes de remédiation axée sur l'entraînement aux petites unités linguistiques développent non seulement peu de motivation chez les enfants, mais encore contribuent à occulter le sens chez l'enfant et à enraciner la difficulté en désengageant les élèves de la vraie lecture-écriture.

Autre action

À la maison, monter une opération « Lire à la maison »

Même s'il n'est pas suffisant à lui seul, cet apprentissage est considéré essentiel pour la réussite scolaire en général, car il s'avère aux services de toutes les matières scolaires. Or, si l'école est très efficace pour amener les élèves à comprendre les rouages du système alphabétique liés à la langue française, et donc pour mener à terme au décodage en lecture, elle demeure plus modeste à marquer le plaisir de lire et l'envol en lecture. Pour développer le plaisir de lire et prendre son envol, il faut une prise d'expérience en lisant, de façon quotidienne, dans de vrais livres de la littérature d'enfance. Ainsi, les enfants qui sont soutenus en ce sens par leurs parents qui instaurent une période de lecture quotidienne partent avec des cartes gagnantes dans leurs mains (Giasson & Boisclair, 1997; van Kleeck, 2010). On apprend à lire en lisant, et ces lectures viennent hautement rehausser les habiletés d'écriture dans toutes les composantes (structuration du texte, richesse du vocabulaire, orthographe) : « Les conditions de vie de l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences. La présence de livres, la lecture d'un quotidien, la possession et l'utilisation d'un ordinateur par les parents favorisent une scolarité sans redoublement » (Feyfant, 2011, p. 4). En outre, il importera de soutenir les familles les plus à risque afin que l'enfant puisse bénéficier d'un soutien à la lecture à la maison (par exemple parents

analphabètes, parents immigrants ne maîtrisant pas la langue véhiculée à l'école, etc.). Offrir des programmes de pairage (grands-parents bénévoles pour lire avec ou pairage élève du secondaire et petits pour soutenir la lecture à la maison, ...) serait aussi une possibilité intéressante.

Des collaborations possibles

Le Secrétariat de la jeunesse et la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) : monter une grande opération de lecture à la maison qui s'inscrira dans la durée, et notamment auprès des milieux vulnérables.

Le RIRE : collaborer à augmenter la variété des modalités visant à permettre la réussite des élèves en lecture, ce qui permettrait d'enrichir sa section « littératie » de la bibliothèque virtuelle.

Bibliographie

Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C., & Debeurme, G. (2015). *Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves* (Rapport de recherche du Fonds de recherche du Québec – Société et culture). Chicoutimi, Canada: Fonds de recherche du Québec. Disponible au lien http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire_ensemble_ACE_allaire_rapport.pdf

Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1-14.

Baron, M.-P., & Makdissi, H. (2015). Interactive reading: A way to improve theory of mind and verbal communication in autistic children. Dans *International Academic Business Conference in Las Vegas (IABC)*. Las Vegas, USA.

Blain, R. (1995). Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous? *Québec Français*, 98, 22-25.

Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris, France: Dunod.

Blaser, C. & Chartrand, S-G. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec Français*, 154, 114-116.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, and school*. Washington, USA: National Academic Press.

Cain, K., Oakhill, J.V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *J. of Child Language*, 30(3), 681-694.

Carrier, L., Saint-Laurent, L., & Simard, C. (1996). Guide d'intervention pédagogique en production de textes. *CRIRES, série Études et recherches*, 3(1).

Coulombe, S., Tremblay, J-F., & Marchand, S. (2004). *International Adult Literacy Survey: Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa, Canada: Statistics Canada.

Dewitz, P., & Dewitz, P. K. (2003). They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56(5), 422-435.

Doughterty Stahl, K. A. (2014). Fostering inference generation with emergent and novice readers. *The Reading Teacher*, 67(5), 384-388.

Dumont, H., Instance, D., & Benavides, F. (2010). Comment apprend-on: La recherche au service de la pratique. Voir <https://www.oecd.org/fr/sites/educeri/commentapprend->

onlarechercheauservicedelapratique.htm et
<http://www.oecd.org/edu/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.FR.pdf>

- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, France: Hachette.
- Feyfant, A. (2011, juin). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, 63, 1-13.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (Accepté). Inferential comprehension within the context of story grammar of 3 to 6 years olds: A Scoping Review. *International Journal of Language & Communication Disorders*.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repère*, 49, 169-191.
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M., & Grantham-McGregor, S. (2013). *Labor market returns to early childhood stimulation: A 20-year followup to an experimental intervention in Jamaica* (Rapport du National Bureau of Economic Research w19185). Disponible au lien <http://escholarship.org/uc/item/8sz5p9vd#page-1>
- Giasson, J., & Boisclair, A. (1997). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire: De l'importance des interactions adulte-enfant. *Revue Canadienne de l'Étude en Petite Enfance*, 5(1), 95-106.
- Goodman, K. (2005/1986). *What's whole in whole language*. Berkeley, USA: RDR Edition.
- Goodman, K. S., & Goodman, Y. M. (1980). Learning to read is natural. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (vol. 1, pp. 137-154). Hillsdale, USA: Erlbaum.
- Hamel, C., Turcotte, S., Laferrrière, T., & Brisson, N. (2015). Improving students' understanding and explanation skills through the use of a knowledge building forum. *McGill Journal of Education*, 50(1), 1-20.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Kim, Y.-S. G., & Petscher, Y. (In press). Prosodic sensitivity and reading: An investigation of pathways of relations using a latent variable approach. *Journal of Educational Psychology*.
- Kim, Y.-S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension or oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120. Disponible au lien <http://www.periscope-r.quebec/fr/articles/2016/04/limportance-du-langage-verbal-pour-le-langage-ecrit-mise-en-evidence-par-lamerican>
- Kim, Y.-S. G. (2016). *EdTalk: Language as an Entry Point for Improving Literacy Skills* (Young-Suk Kim, Florida State University). *Annual meeting of the American Association of Educational Research (AERA)*, Washington, USA.
- Lachance, B. (2014). Des albums jeunesse pour la classe de science et technologie. *Québec français*, 172, 66-68.
- Lachance, B. (2013). Perception du langage et des pratiques langagières en science chez des futurs enseignants du primaire. *Québec français*, 170, 69-71.
- Leith, E. (2011). Le journal dialogué et le cercle de lecture: des outils au service d'une lecture interactive. *Québec français*, 160, 50-51.
- Makdissi, H. (2012). L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits. *Préscolaire*, 50(2), 42-52.

- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2010). Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (Éds.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.1-6). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language & Literacy*, 9(2), 177-211.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2011). Cycle d'écriture de récits dès le début du primaire : une posture textuelle. *Lettrure*, 1, 61-80.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P., Darveau, M., Baron, M. - P., & Veneziano, E. (Accepté). Oral narratives with pedagogical intervention as a way to improve reading comprehension : a longitudinal study. Dans E. Veneziano, A. Nicolopoulou, & M. Bamberg (Éds.), *Narrative intervention literacy and other skills*.
- Morin, M-F. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup : la littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire*. Montréal, Canada: Chenelière éducation.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal, Canada: Chenelière éducation.
- Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. Dans A. Göncü, & S. Gaskins (Éds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp.247-273). New York, États-Unis: Lawrence Erlbaum.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53, 1-4.
- Nicolopoulou, A., Schnabel Cortina, K., Ilgaz, H., Broeckmeyer Cates, C., & Barbosa de Sá (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 147-162. Disponible au lien <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, France: Retz. Voir aussi <http://skhole.fr/david-r-olson-histoire-de-l-ecole-en-tant-que-pratique-institutionnelle>
- Pesco, D., & Gagné, A. (2015). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 1-21. doi:10.1080/10409289.2015.1060800
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Prince, M. (2013). La réécriture accompagnée. *Les cahiers de l'Association québécoise des professeurs de français*, 4(1), 20-24.
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* (Thèse doctorale, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré d'Archimède, système de dépôt institutionnel de la Bibliothèque de l'Université Laval: <http://theses.ulaval.ca/acces.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/28594>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York, États-Unis: Holt, Rinehart & Winston.
- Sanchez, C., & Makdissi, H. (2015). Intervenir précocement pour soutenir l'élaboration de relations causales nécessaires à la compréhension du récit. Dans A. Buisse, *Symposium Intervenir sur ou influencer le développement (partie 2)*. 83e Congrès de l'ACFAS. Rimouski, Canada.

- Silva, M., Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in the prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331.
- Sirois, P., & Boisclair, A. (2010). Écrire dès l'entrée formelle dans l'écrit. *Revue Caractères*, 51, 7-20.
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, M., & Hébert, É. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. Dans H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Éds.), *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 279-316). Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Sirois, P., Boisclair, A., Vanlint, A. Savage, I., & Hébert, E. (2012). Écriture et créativité: une voix d'intervention dès le début du primaire. *Bulletin du CRIRES*, 25, 1-8.
- Sirois, P., Vanlint, A. & Boisclair, A. (2011). Le soutien en écriture dans une perspective développementale. *Québec Français*, 160, 79-81.
- Sirois, P., Vanlint, A., Renaulaud, C. E., Morin, É., & Boisclair, A. (2014). Créativité et écriture chez des élèves de 2ème cycle du primaire. *Colloque de la HEP-Vaud : Créativité et apprentissage : un tandem à réinventer ? Suisse*.
- Statistique Canada (2003). *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*. Ottawa (Rapport de Statistique Canada). Disponible au lien <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetsation-litteratie/litteratie-quebec2003.pdf>
- Stone-Wiske, M. S. (Éd.). (1998). *Teaching for understanding: Linking research with practice*. San Francisco, États-Unis: Jossey-Bass.
- Tortereau, C., Brissaud, C., & Cogis, D. (2014). La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative des marques de pluriel. *SHS Web of Conferences*, 8. Disponible au lien http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01375/shsconf_cmlf14_01375.html
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C., & Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 123, 164-171.
- Turcotte, S., & Hamel, C. (2008). Necessary conditions to implement innovation in remote networked schools: The stakeholders' perceptions. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(1), Disponible au lien <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26432/19614>
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(6), 1-17.
- van Kleeck, A. (2010). Les facteurs culturels et la promotion de la lecture interactive chez les familles d'enfants d'âge préscolaire. Dans H. Makdissi, A. Boisclair and P. Sirois, *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.245-278). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs: la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25(3), 651-674.
- Whitehurst, G. J, Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Whitemore, K.F., Martens, P., Goodman, Y., & Owocki, G. (2005). Remembering critical lessons in early literacy research: A transactional perspective. *Language Arts*, 82(5), 296-307.