

# DÉVELOPPER LA FLUIDITÉ ET ENSEIGNER DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION AU PRIMAIRE

France Dubé, Ph. D. et Lyne Bessette. Doctorante en éducation  
UQÀM – QUÉBEC LE 19 AVRIL 2016



# PLAN DE LA PRÉSENTATION

- La problématique
- La question générale de recherche
- Le cadre conceptuel
- La question et les objectifs spécifiques de recherche
- La méthodologie
- Quelques résultats
- Les retombées scientifiques

# PROBLÉMATIQUE

- Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture
- Les recherches indiquent que lorsque de jeunes lecteurs éprouvent des difficultés en lecture à la fin 1<sup>ère</sup> année, ils demeurent souvent encore de faibles lecteurs en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>. (Good, Gruba et Kaminski, 2002; Landerl et Wimmer, 2008; Plaza et autres, 2002)

# PROBLÉMATIQUE

- Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture
- Les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture lisent spontanément beaucoup moins que les bons lecteurs. Il y aurait une nette corrélation entre le nombre de lectures et la réussite en lecture. (Allington, 2001)

# PROBLÉMATIQUE

- Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture
- Les élèves en difficulté doivent donc développer une meilleure fluidité en lecture afin de réduire la charge cognitive que cette tâche engendre.

(Giasson, 2011)

# PROBLÉMATIQUE

- Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture
- Une étude longitudinale menée auprès de 4000 élèves a montré que les élèves qui ne lisent pas efficacement en 3<sup>e</sup> année sont quatre fois plus à risque d'abandonner l'école avant l'obtention du diplôme, comparativement aux lecteurs habiles (Hernandez, 2011)

# PROBLÉMATIQUE

- Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture
- En 2000, le National Assessment of Educational Progress (NAEP) mentionne que 40% des élèves en 4<sup>e</sup> année lisent avec un faible niveau de fluidité en lecture.

# QUESTION DE RECHERCHE

- Quelles sont les interventions pédagogiques qui contribueraient au développement de la fluidité et la compréhension en lecture chez des élèves du primaire ?

# LE CADRE CONCEPTUEL

- Notre définition de la fluidité et de la compréhension en lecture
- Les interventions pédagogiques visant le développement de la fluidité et la compréhension en lecture
- Le modèle RAI (réponse à l'intervention)

# DÉFINIR LA FLUIDITÉ EN LECTURE

- La fluidité en lecture consiste à lire avec **rapidité, exactitude, expression** et compréhension. (Allington, 2009)

# DÉFINIR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

- La compréhension en lecture se définit comme un processus par lequel le lecteur construit le sens du texte en combinant à la fois ses connaissances antérieures aux informations contenues dans le texte. (Samuels, 2002)

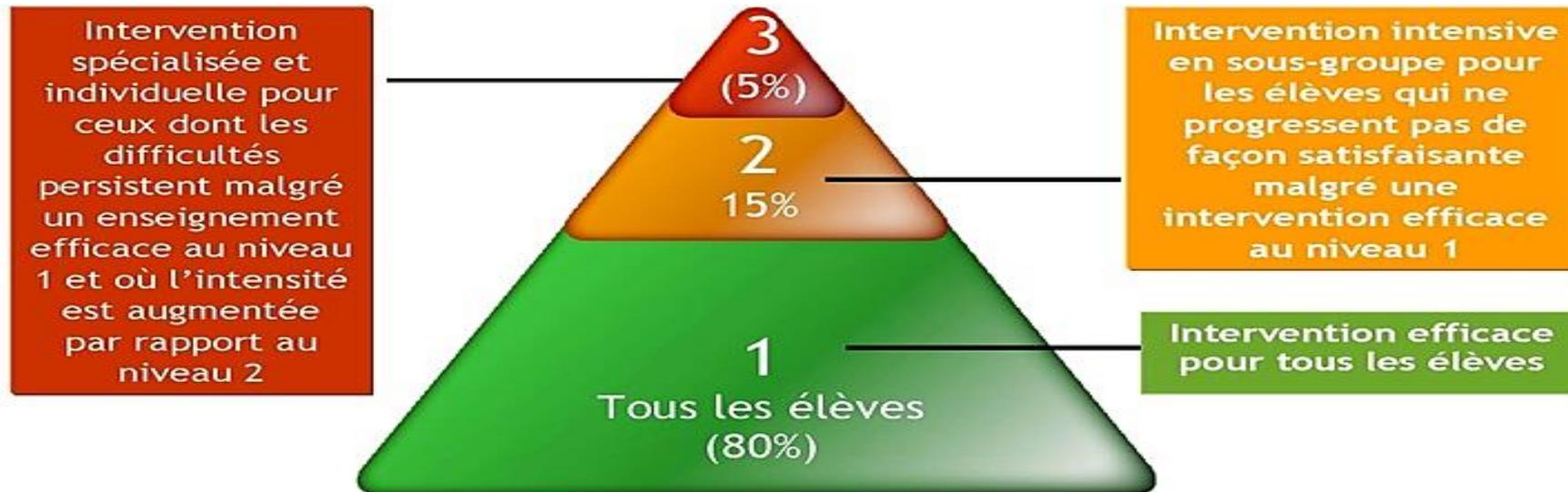
# INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES POUR DÉVELOPPER LA FLUIDITÉ EN LECTURE

- L'enseignement explicite (Bissonnette et a. 2010; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009)
- La lecture répétée orale et assistée (National Reading Panel, 2000)
- Le cornet de lecture (Raskinski, 2002; Rasinski, Flexer *et al.*, 2006)
- La marche rythmique (Peebles, 2007)
- La lecture à l'unisson (Giasson, 2003; Rasinski, 2010)
- La lecture en duo (Bissonnette *et al.*, 2010)
- La lecture partagée (National Reading Panel, 2000)
- La rétroaction (Chard, Vaughn, Tyler, 2002)
- Le théâtre de lecteurs (Young et Rasinski, 2009, 2010)

# LE MODÈLE RAI

- C'est un modèle de prévention des difficultés à niveaux multiples conçu pour favoriser la réussite de tous les élèves
- dépistage
- intervention précoce et mieux ciblée
- enseignement appuyé par la recherche
- favorise une collaboration optimale de l'équipe-école (Whitten, Esteves, Woodrow, 2012)

## MODÈLE D'INTERVENTION À 3 NIVEAUX Réponse à l'Intervention (RAI)



# LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

- Quels sont les effets d'un programme d'interventions pédagogiques sur le développement de la fluidité et de la compréhension en lecture chez les élèves de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année du primaire ?

# LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

- 1) Évaluer les effets de l'expérimentation du programme sur la fluidité et la compréhension en lecture auprès d'élèves de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année du primaire ?
- 2) Décrire la progression de la fluidité et la compréhension en lecture aux trois niveaux du modèle RAI (réponse à l'intervention) ?



# LA MÉTHODOLOGIE

- Le plan de la recherche
- Les participants et les intervenants
- Les instruments de mesure
- L'analyse des données
- Les retombées scientifiques
- Les limites méthodologiques



# LE PLAN DE LA RECHERCHE

- Évaluations septembre et mai de tous les élèves de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année du primaire
- Rencontres mensuelles avec les enseignants

# LES PARTICIPANTS ET LES INTERVENANTS

- Des élèves de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année du primaire
- Les enseignants de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année du primaire
- L'orthopédagogue
- Deux écoles expérimentales et une école contrôle
- Un total de 280 élèves d'écoles primaires de milieu rural
- Écoles comparables MELS

# LES PARTICIPANTS DES ÉLÈVES DE LA 2<sup>E</sup> À LA 4<sup>E</sup> ANNÉE

## Justification

- En **2<sup>e</sup> année**, la fluidité en lecture commence à se développer. (Giasson, 2011)
- En **3<sup>e</sup> année**, le lecteur passe à une lecture dite courante. (Giasson, 2011)
- En **4<sup>e</sup> année**, l'élève passe du lecteur qui apprend à lire au lecteur qui lit pour apprendre. (Chall, Jacobs et Baldwin, 1990)

# LES INSTRUMENTS DE MESURE

- Évaluations en lecture (prétest et posttest): la fluidité et la compréhension en lecture
- Des grilles pour mesurer les trois composantes de la fluidité en lecture: la **rapidité**, **l'exactitude** et **l'expression**
- Journal de bord

## MESURER LA COMPOSANTE: RAPIDITÉ (HASBROUCK ET TINDAL, 2006)

Grade	Percentile	Fall WCPM*	Winter WCPM*	Spring WCPM*	Avg. Weekly Improvement**
1	90	-	81	111	1.9
	75	-	47	82	2.2
	<b>50</b>	-	<b>23</b>	<b>53</b>	<b>1.9</b>
	25	-	12	28	1.0
	10	-	6	15	0.6
2	90	106	125	142	1.1
	75	79	100	117	1.2
	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>72</b>	<b>89</b>	<b>1.2</b>
	25	25	42	61	1.1
	10	11	18	31	0.6
3	90	128	146	162	1.1
	75	99	120	137	1.2
	<b>50</b>	<b>71</b>	<b>92</b>	<b>107</b>	<b>1.1</b>
	25	44	62	78	1.1
	10	21	36	48	0.8
4	90	145	166	180	1.1
	75	119	139	152	1.0
	<b>50</b>	<b>94</b>	<b>112</b>	<b>123</b>	<b>0.9</b>
	25	68	87	98	0.9
	10	45	61	72	0.8
5	90	166	182	194	0.9
	75	139	156	168	0.9
	<b>50</b>	<b>110</b>	<b>127</b>	<b>139</b>	<b>0.9</b>
	25	85	99	109	0.8
	10	61	74	83	0.7
6	90	177	195	204	0.8
	75	153	167	177	0.8
	<b>50</b>	<b>127</b>	<b>140</b>	<b>150</b>	<b>0.7</b>
	25	98	111	122	0.8
	10	68	82	93	0.8
7	90	180	192	202	0.7
	75	156	165	177	0.7
	<b>50</b>	<b>128</b>	<b>136</b>	<b>150</b>	<b>0.7</b>
	25	102	109	123	0.7
	10	79	88	98	0.6
8	90	185	199	199	0.4
	75	161	173	177	0.5
	<b>50</b>	<b>133</b>	<b>146</b>	<b>151</b>	<b>0.6</b>
	25	106	115	124	0.6
	10	77	84	97	0.6

# MESURER LA COMPOSANTE: EXACTITUDE

## évaluation du taux de précision de lecture

- **Niveau indépendant**: 99 – 100% réussite
  - l'élève est capable de lire de façon indépendante, sans aide.
- **Niveau fonctionnel**: 92-98% réussite
  - l'élève est capable de lire avec de l'aide.
- **Niveau de frustration**: sous 92% de réussite
  - l'élève éprouve beaucoup de difficultés à lire le texte même avec de l'aide.

(Gillet & Temple, 2000; Rasinski & Padak, 2005; Rasinski, 2010)

# MESURER LA COMPOSANTE: EXPRESSION

- **niveaux de fluidité en lecture**

- **Niveau 1**: lit principalement mot par mot, occasionnellement 2 ou 3 mots. Donne une lecture sans expression, ni intonation. Lecture laborieuse et difficile.
- **Niveau 2**: lit principalement 2 mots à la fois, occasionnellement 3 ou 4 mots. La lecture par groupe de mots est déficiente. Peu ou pas d'intonation et d'expression.
- **Niveau 3**: lit principalement 3 ou 4 mots et parfois plus. Ici dans la plupart des phrases la syntaxe est adéquate. Des bouts de texte sont lus avec expression et intonation.
- **Niveau 4**: lit de façon fonctionnelle par groupe de mots, à l'occasion, il commet certaines méprises, mais la structure est préservée. La majorité du texte est lu avec expression et intonation. On sent clairement une certaine aisance.

# INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Élèves concernés</b>	Tous les élèves	Les élèves qui rencontrent des difficultés (prétest)	Les élèves qui ont des difficultés persistantes après le suivi niveau 2
<b>Enseignement et intervention</b>	Enseignement de qualité	Interventions pédagogiques différenciés, ciblées	Interventions pédagogiques intensives
<b>Modalités de l'intervention</b>	Pour toute la classe d'octobre à mai	Durant 13 semaines 8 à 15 semaines Harlacher et al., (2014) Vaughn et al., (2007)	Durant 19 semaines 20 semaines et + Harlacher et al., (2014) Vaughn et al., (2007)
<b>Intervenant</b>	enseignant	orthopédagogue ou l'enseignant	orthopédagogue
<b>Évaluation</b>	Prétest en sept. posttest en mai	aux trois semaines Harlacher et al., (2014)	à la semaine Harlacher et al., (2014)

# INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES SELON LES NIVEAUX DU MODÈLE RAI

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Nombre d'élèves</b>	Tous les élèves de la classe	Sous-groupe de 4 élèves (4 à 8 )Chard et Ham, (2008) (5 à 8) Harlacher et al., (2014)	Sous-groupe de 2 (1 à 4)Denton, et al., (2007) (1 à 3) Harlacher et al., (2014); Chard et Harn, (2008); Ham et al., (2007).
<b>Nombre de périodes d'enseignement</b>	Variable selon les niveaux scolaires	2 périodes de 50 minutes par semaine 3 périodes de 50 minutes Harlacher et al., (2014) Denton et al., 2007	2 périodes de 50 minutes par semaine 5 périodes de 50 minutes Harlacher et al., (2014) Abbott et al., (2008); Vaughn et al., (2007)

# PROGRAMME D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES NIVEAU 1

- **L'orthopédagogue en classe ordinaire**

- Enseignement explicite de stratégies de compréhension de lecture et modélisation des interventions (Bissonnette et al.2010; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009)

## **Programme d'interventions pédagogiques (octobre à mai)**

- La lecture répétée orale (Samuels, 1997; Therrien, 2004)
  - Le cornet de lecture (Rasinski, Flexer, Szypulski, 2006)
  - La lecture à l'unisson (Giasson, 2003)
  - La lecture en duo (Brown, 2007, Bissonnette et *al.*,2010)
- **Le théâtre de lecteurs (janvier)** (Rasinski, 2003)

# L'ORTHOPÉDAGOGUE EN CLASSE ORDINAIRE

## LES STRATÉGIES EN COMPRÉHENSION DE LECTURE

- **Au niveau 1 du modèle RAI:** de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année
  - Visualiser
  - Faire des liens
  - Se poser des questions
- Faire des inférences (3<sup>e</sup> et +)
  - Transformer sa pensée

(Gear, 2007)

# LE PROGRAMME D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES AU NIVEAU 1

- **Jour 1**

- Présentation et lecture du texte par l'enseignant.
  - L'enseignant explique les mots difficiles.
  - Lecture du texte par la classe.

- Exemple d'un texte:

- Éloi va au parc avec son ami Félix.// Il y a plusieurs jeux amusants.// Ensuite,/ Éloi s'élance sur la glissoire.// Il va en arrière, / il va en avant.//

# LE PROGRAMME D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES AU NIVEAU 1

- **Jour 2**

- Lecture du texte par l'enseignant.
- L'élève lit seul avec son cornet de lecture.
- L'élève lit à un ami et l'ami relit à son tour (lecture en duo).

- Exemple d'un texte:

- Éloi va au parc avec son ami Félix.// Il y a plusieurs jeux amusants.// Ensuite,/ Éloi s'élance sur la glissoire.// Il va en arrière, / il va en avant.//

# LE PROGRAMME D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES AU NIVEAU 1

## • **Jour 3**

- L'élève lit le texte sans les traits.
- L'élève lit seul avec son cornet de lecture.
- L'élève lit à un ami et l'ami relit à son tour (lecture en duo).

## • Exemple d'un texte:

- Éloi va au parc avec son ami Félix. Il y a plusieurs jeux amusants. Ensuite, Éloi s'élance sur la glissoire. Il va en arrière, il va en avant.

# LE PROGRAMME D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES AU NIVEAU 1

- **Jour 4**

- Lecture à l'unisson

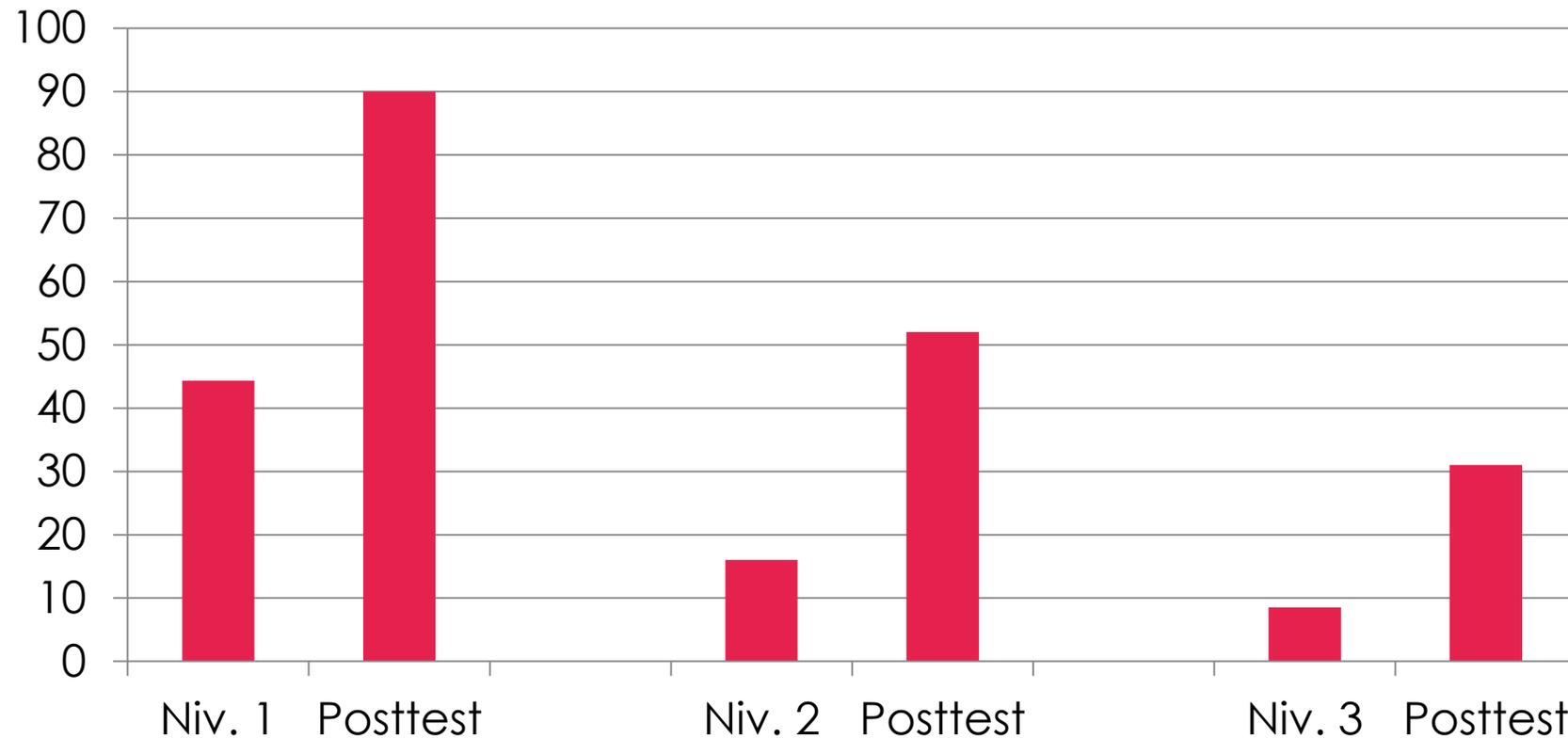
- Questions de compréhension (facultatif)

- Exemple d'un texte:

- Éloi va au parc avec son ami Félix. Il y a plusieurs jeux amusants. Ensuite, Éloi s'élance sur la glissoire. Il va en arrière, il va en avant.

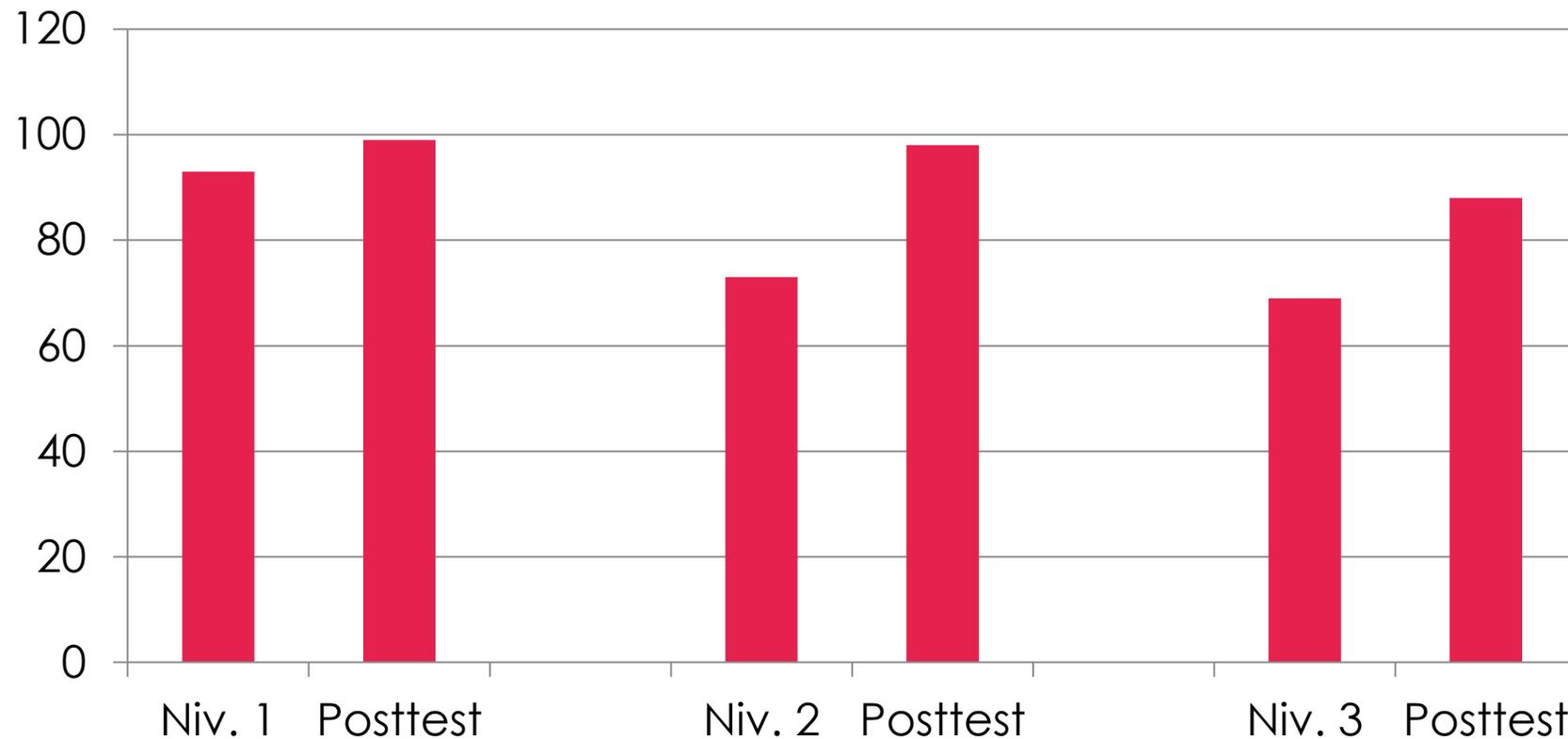
PRÉTEST ET POSTTEST- GROUPES EXPÉRIMENTAUX  
ÉLÈVES EN 2<sup>E</sup> ANNÉE  
AU NIVEAU 1 (N= 39) AU NIVEAU 2 (N=8) AU NIVEAU 3 (N= 4)

**Rapidité**



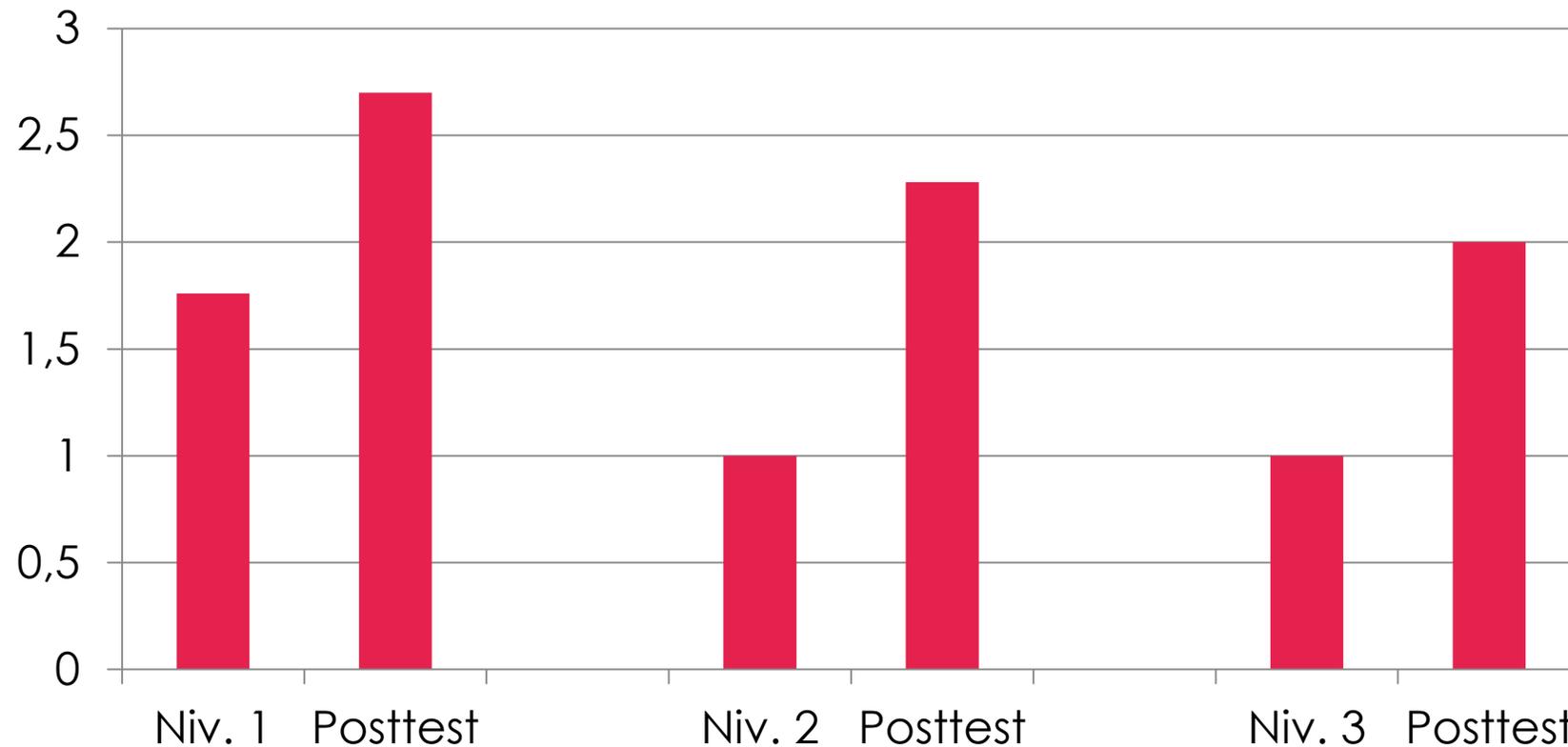
PRÉTEST ET POSTTEST- GROUPES EXPÉRIMENTAUX  
ÉLÈVES EN 2<sup>E</sup> ANNÉE  
AU NIVEAU 1 (N= 39) AU NIVEAU 2 (N=8) AU NIVEAU 3 (N= 4)

**Exactitude**



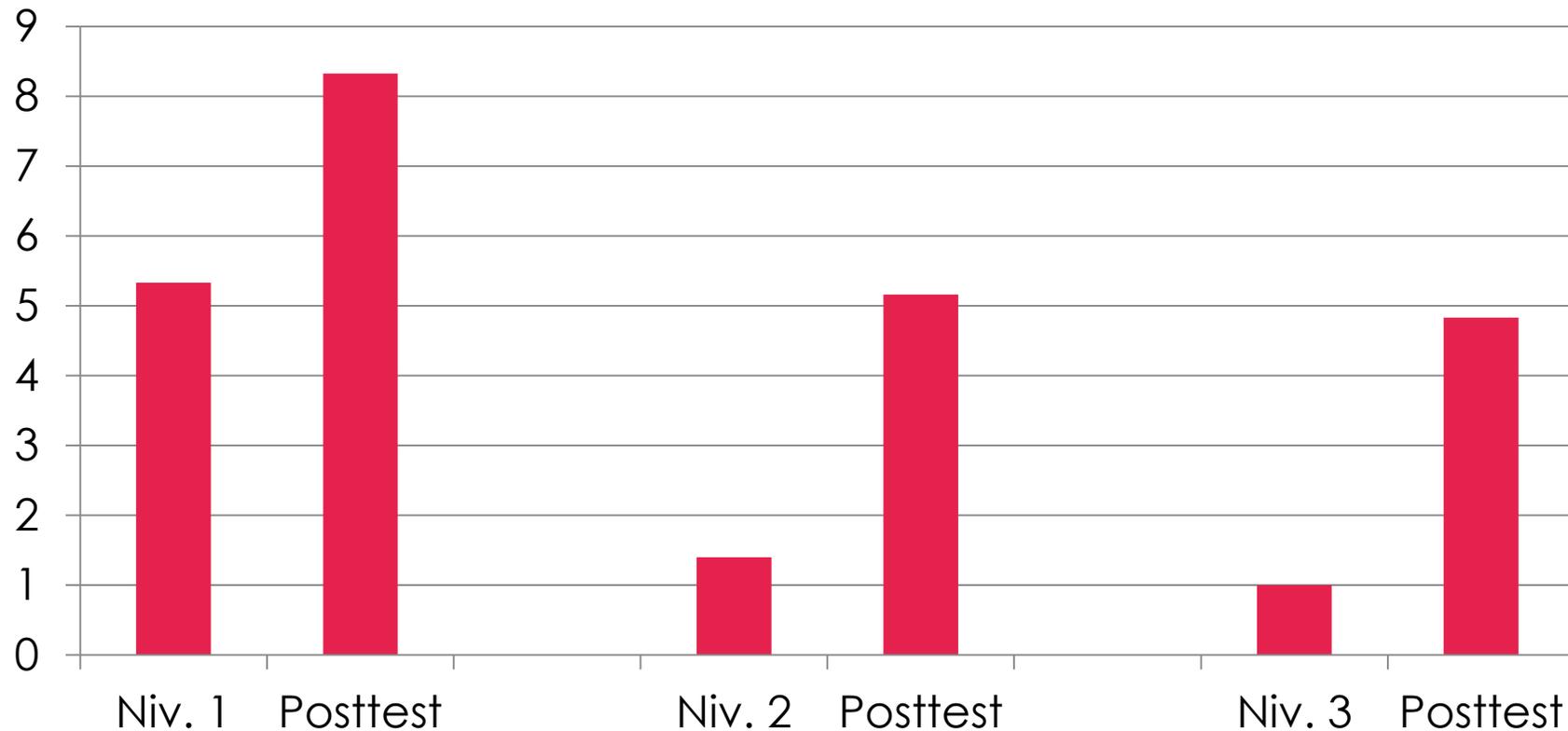
PRÉTEST ET POSTTEST- GROUPES EXPÉRIMENTAUX  
ÉLÈVES EN 2<sup>E</sup> ANNÉE  
AU NIVEAU 1 (N= 39) AU NIVEAU 2 (N=8) AU NIVEAU 3 (N= 4)

**Expression**

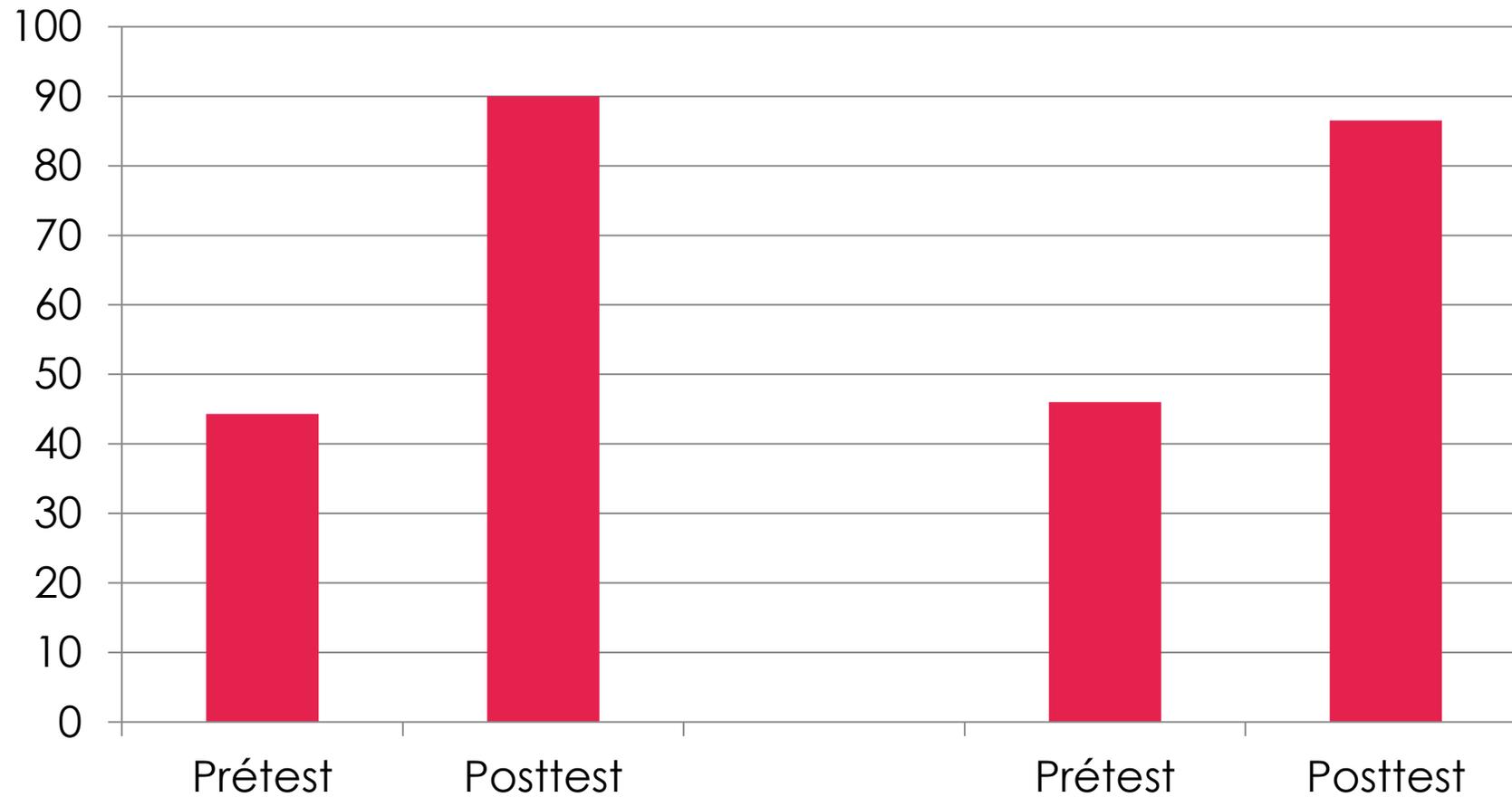


PRÉTEST ET POSTTEST- GROUPES EXPÉRIMENTAUX  
ÉLÈVES EN 2<sup>E</sup> ANNÉE  
AU NIVEAU 1 (N= 39) AU NIVEAU 2 (N=8) AU NIVEAU 3 (N= 4)

**Compréhension**

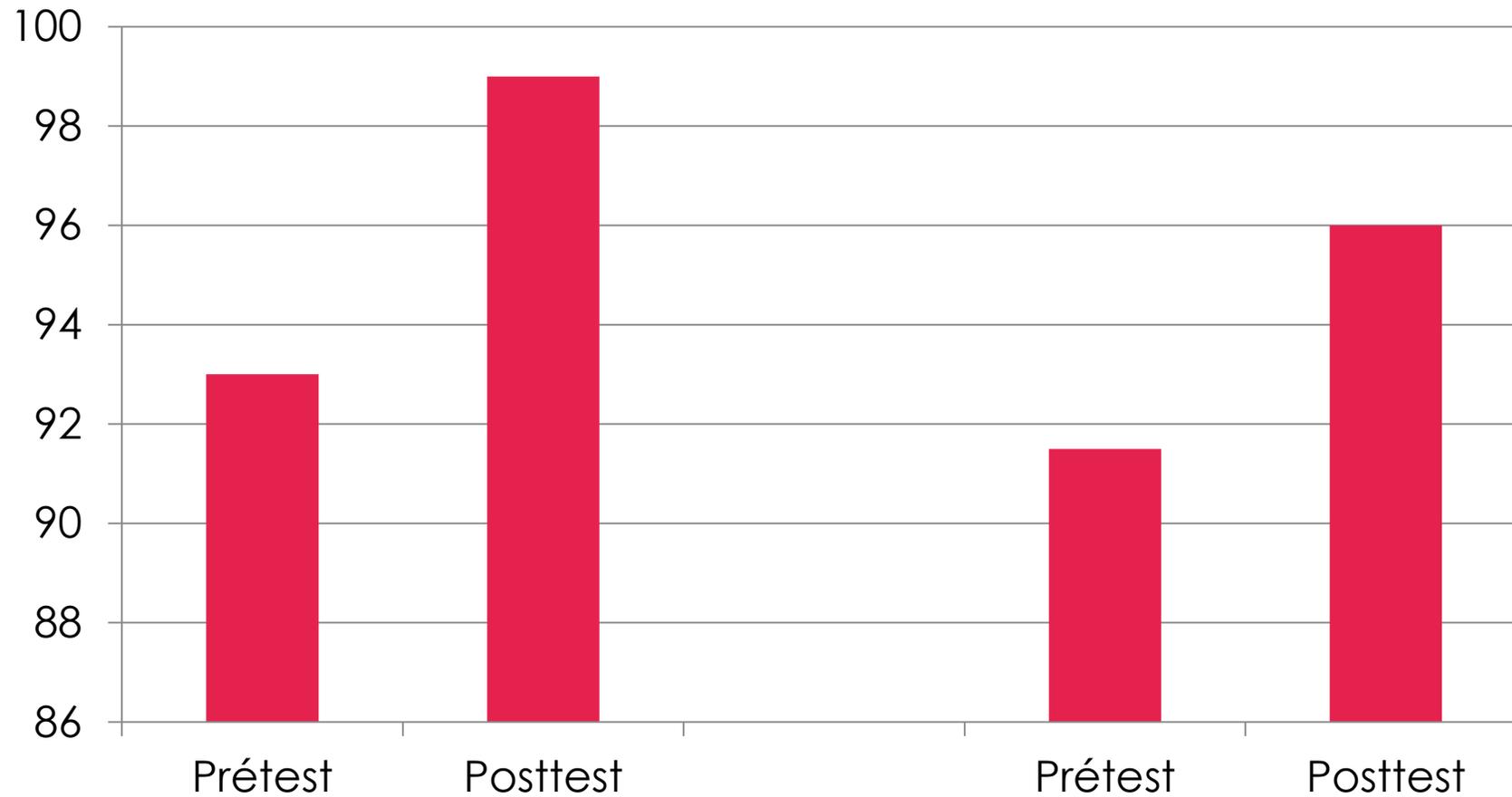


PRÉTEST ET POSTTEST EN RAPIDITÉ DE LECTURE  
GROUPES EXPÉRIMENTAUX VS GROUPE CONTRÔLE  
ÉLÈVES EN 2<sup>E</sup> ANNÉE (N= 88)

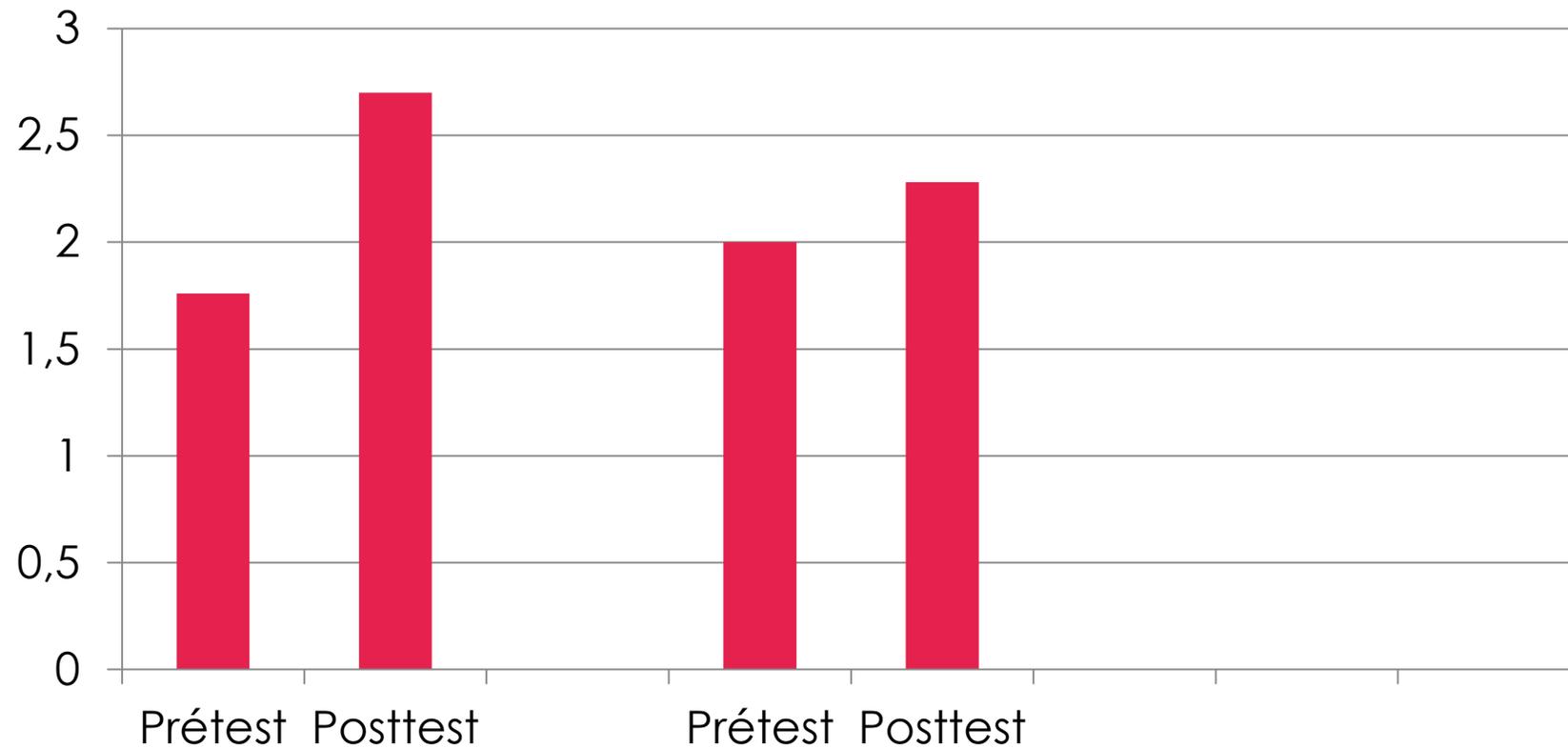


**PRÉTEST ET POSTTEST EN EXACTITUDE DE LECTURE  
GROUPES EXPÉRIMENTAUX VS GROUPE CONTRÔLE**

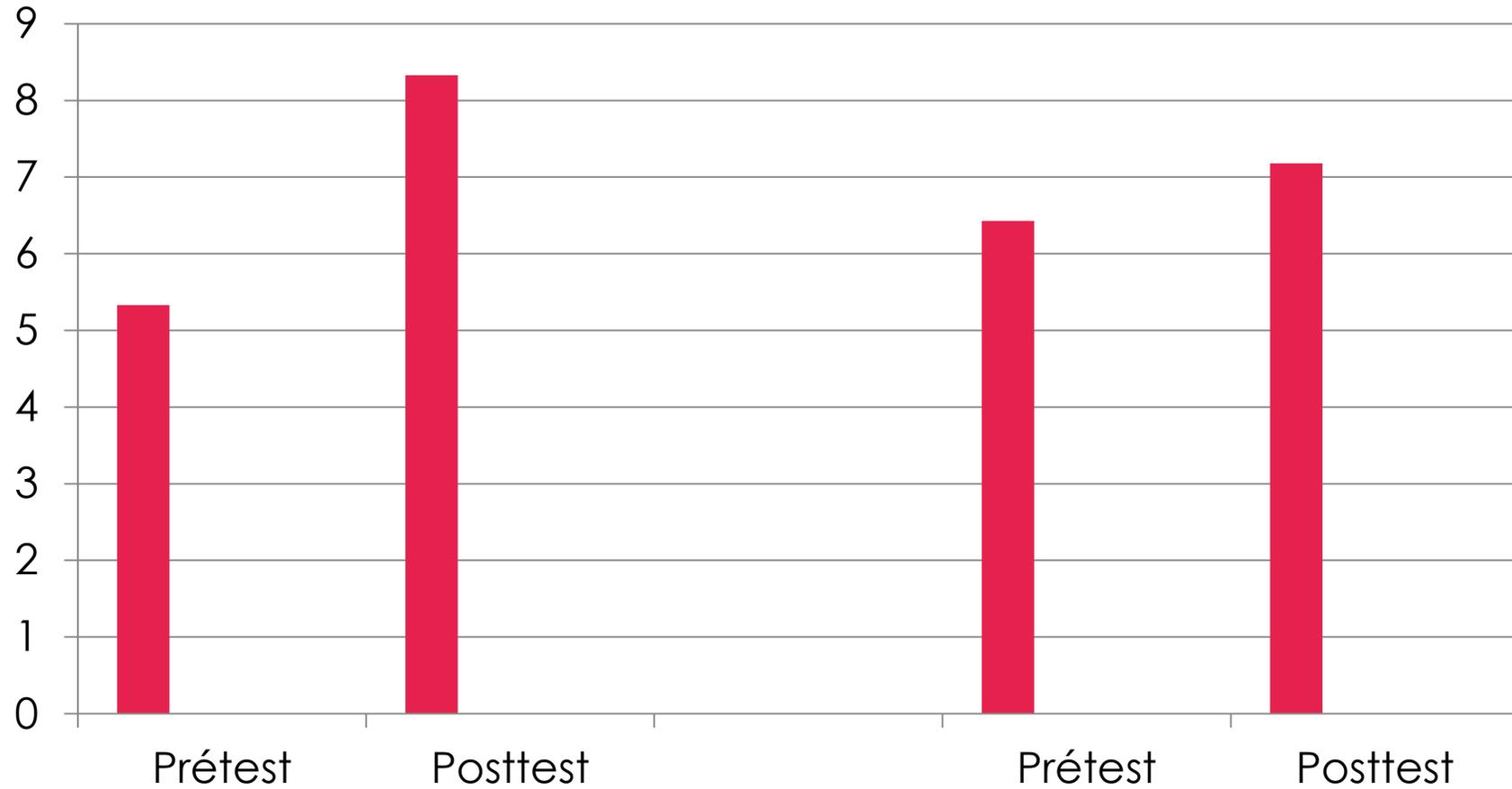
ÉLÈVES EN 2<sup>E</sup> ANNÉE (N= 88)



**PRÉTEST ET POSTTEST EN EXPRESSION DE LECTURE  
GROUPE EXPÉRIMENTAL VS GROUPE CONTRÔLE  
ÉLÈVES EN 2<sup>E</sup> ANNÉE (N= 88)**



# PRÉTEST ET POSTTEST EN COMPRÉHENSION DE LECTURE GROUPES EXPÉRIMENTAUX VS GROUPE CONTRÔLE (N=88)



# L'ANALYSE DES DONNÉES FLUIDITÉ ET COMPRÉHENSION EN LECTURE

- Comparaison entre les données obtenues lors du prétest et du posttest pour chacun des groupes aux trois niveaux du modèle RAI (réponse à l'intervention)
- Comparaison des données obtenues entre les groupes expérimentaux et contrôle
- Tests statistiques en vue de constater si les différences sont significatives
- Compilation des données recueillies lors de l'entrevue semi-dirigée

# LES RETOMBÉES SCIENTIFIQUES

- Contribuer au développement des connaissances scientifiques ayant trait à la fluidité et à la compréhension en lecture
- Réduire le nombre d'élèves en difficulté en lecture en ciblant davantage nos interventions pédagogiques
- Diffuser le programme d'interventions pédagogiques aux orthopédagogues

# LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

- Les coupures budgétaires engendrent des coupures dans les services, donc 2 périodes au lieu de 3, tel que recommandé par les chercheurs au niveau 2 du modèle RAI (réponse à l'intervention)
- La composante «expression» nécessite que l'évaluateur use de son bon jugement pour attribuer un niveau spécifique à chacun des élèves
- Différences individuelles des enseignants

# MERCI DE VOTRE ATTENTION



Apprenants en  
difficulté et littératie

Éducation,  
Enseignement  
supérieur  
et Recherche

Québec 



Suivez nos activités via le site

<http://www.adel.uqam.ca/>

et notre page Facebook «Équipe de  
recherche Apprenants en Difficulté et  
Littératie - ADEL»

# LES RÉFÉRENCES

- Allington, R.L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York: Addison Wesley Longman.
- Allington, R.L. (2009). *What really matters in response to intervention: Research-based designs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). 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*, 3 (1), 1-35.
- Brown, S. (2007). *La lecture partagée*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. et Baldwin, L.E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chard, D.J., Vaughn, S. et Tyler, B.J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (5), 386-406.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique 2<sup>e</sup> édition*. Montréal : Gaétan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaétan Morin.
- Gillet, J.W. et Temple, C. (2000). *Understanding reading problems (5th Ed.)*. New York: Longman.
- Gear, A. (2007). *Lecteurs engagés, cerveaux branchés. Comment former des lecteurs efficaces*. Groupe Modulo: Mont-Royal.
- Good, R.H., Gruba J. et Kaminski, R.A. (2002). Best practices in using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in an outcomes-driven model. Dans A. Thomas et J. Grimes (éd.) *Best practices in school psychology IV*. (p.679-700). Washington (DC): National Association of School Psychologist.

# LES RÉFÉRENCES

- Hernandez, D.J. (2011). *How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation*. ERIC: ED518818.
- Landerl, K. et Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 150-161.
- National Assessment of Educational Progress. (1995). NAEP's oral reading fluency scale. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: US.
- National Assessment of Educational Progress. (2002). Percentage of students, oral reading fluency scale level. (<http://nces.ed.gov/nationreportcard/studies/fluency.asp>).
- Peebles, J.L. (2007). Incorporating movement with fluency instruction: A motivation for struggling readers. *The reader teacher*, 6, 578-581.
- Plaza, M. et autres (2002). Validation longitudinale d'un outil de dépistage des troubles du langage écrit étude d'une cohorte d'enfants dépistés en fin de CP et réévalués en fin de CE1. *Glossaire*, 81, 22-23.
- Rasinski, T.V., (2002). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151.
- Rasinski, T.V. et Padak, N. (2005). Three-minute reading assessments: Word recognition, fluency and comprehension. New York Scholastic.
- Rasinski, T., Flexer, C. et Szypulski, T. (2006). *The sound of learning. Why self-implication matters*. Harebrain. Minneapolis.

# LES RÉFÉRENCES

- Rasinski, T.V. (2010). *The Fluent Reader: oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, 25, 252-261.
- Vaughn, S. et Klinger (2007). Overview of the three-tier model of reading intervention. Dans D.H. Haager, S. Vaughn, & J.K. Klinger (Eds.), *Evidence-based reading practices for response to intervention*. (p. 3-9). Baltimore: Brookes.
- Young, C. et Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as a approach to classroom fluency instruction. *The reading teacher*. 63(1), 4-13.
- Whitten, E. Esteves, K.J. et Woodrow, A. (2012). La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation. Montréal: Chenelière Education.