

La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire

Marie-France Morin, Isabelle Montésinos-Gelet, Jennifer Parent, Nathalie Prévost, Annie Charron, Geneviève Ling and Véronique Valiquette

Volume 9, Number 2, 2006

Intervention auprès de l'élève à risque : approches multiples et différenciées

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016878ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016878ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. & Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135–145. <https://doi.org/10.7202/1016878ar>

Article abstract

This study aimed to verify the impact of an integrated approach to written language that involves relying on young people's literature centred on a unifying theme, the wolf. Altogether, 93 subjects, distributed in five grade one classes, were assessed for reading skills (decoding and comprehension) and writing skills (spelling and text production) with a pre-test and a post-test. All the teachers in the study group (consisting of three classes) adopted the integrated approach for six weeks, and the other teachers (two classes) used textbooks. Our findings reveal the value of adopting this approach at the point when children begin their schooling, even for pupils at risk of experiencing difficulties with written language.



La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire

Marie-France MORIN

Université de Sherbrooke

Isabelle MONTÉSINOS-GELET

Université de Montréal

Jennifer PARENT et Nathalie PRÉVOST

Université de Sherbrooke

Annie CHARRON

Université de Montréal

Geneviève LING et Véronique VALIQUETTE

Université de Sherbrooke

Résumé – Cette recherche vise à vérifier l’impact d’une approche intégrée du langage écrit qui implique le recours à la littérature jeunesse autour d’un thème unificateur (le loup). Au total, 93 sujets, répartis dans cinq classes de première année du primaire, ont été évalués en lecture (décodage et compréhension) et en écriture (orthographe et production de texte) lors d’un prétest et d’un post-test. Toutes les enseignantes du groupe expérimental (3 classes) ont adopté pour une période de dix semaines l’approche intégrée, les autres enseignantes (2 classes) ont utilisé des manuels. Nos résultats montrent l’intérêt d’adopter une telle approche lors de l’entrée dans la scolarisation, et ce, même pour les élèves à risque de vivre des difficultés avec la langue écrite.

Abstract – This study aimed to verify the impact of an integrated approach to written language that involves relying on young people’s literature centred on a unifying theme, the wolf. Altogether, 93 subjects, distributed in five grade one classes, were assessed for reading skills (decoding and comprehension) and writing skills (spelling and text production) with a pre-test and a post-test. All the teachers in the study group (consisting of three classes) adopted the integrated approach for six weeks, and the other teachers (two classes) used textbooks. Our findings reveal the value of adopting this approach at the point when children begin their schooling, even for pupils at risk of experiencing difficulties with written language.

1. Problématique

Le débat scientifique et pédagogique relatif à l'enseignement de la langue écrite en début de scolarisation, entamé il y a de nombreuses années, mais encore tout à fait actuel, met de l'avant la dichotomie évidente entre une vision intégrée du lire-écrire dans un contexte signifiant de communication et un enseignement systématique des correspondances graphophonétiques. Toutefois, avec l'évolution des recherches, on peut constater que cette dichotomie entre les deux approches tend à s'amenuiser dans la mesure où il est de plus en plus avancé que l'accès aux codes graphophonologiques n'est pas incompatible avec une approche qui place la langue écrite au cœur de préoccupations communicatives (Dahl et Scharer, 2000; Freppon et McIntyre, 1999). À cet égard, Hurry (2004) souligne que «généralement, les enfants apprennent mieux si les enseignements sont contextualisés et si ceux-ci les aident à saisir les principes qui sous-tendent les règles à apprendre» (p. 557).

Comme le rapportent Snow, Burns et Griffin (1998), l'évolution des recherches pour favoriser un meilleur apprentissage de la langue écrite dès les débuts de la scolarisation tend à montrer qu'un enseignement optimal est celui qui présente la langue écrite à l'enfant de façon, d'une part, à établir des liens avec la langue orale pour le développement du vocabulaire, la compréhension, la conscience phonologique, le code alphabétique et, d'autre part, à faire interagir les activités sur la reconnaissance de mots, sur les processus textuels, sur l'orthographe et sur l'écriture. Ces considérations ont ainsi conduit certains chercheurs à privilégier le support du livre de littérature jeunesse en classe pour encourager cette vision interactive des composantes soutenant les activités en lecture et en écriture. En effet, l'utilisation de la littérature pour la jeunesse en début d'apprentissage suscite de nombreuses relations oral-écrit, d'une part, parce que le texte est souvent oralisé et, d'autre part, parce qu'il encourage les interactions verbales. Une récente étude menée par Morris, Bloodgood, Lomax et Perney (2003) qui a montré une relation entre la construction du concept du mot et la conscience phonémique et chez les lecteurs débutants (N = 102) suggère même que ces habiletés pourraient être favorisées par un contexte pédagogique qui intègre la lecture interactive en classe.

Dans une perspective socioconstructiviste, le livre pour la jeunesse est de plus en plus considéré comme un outil de médiation pour le développement des habiletés langagières. Par exemple, Sipe (2000) a mené une étude ayant pour but de décrire la nature de la compréhension des élèves faisant la lecture à voix haute de livres de littérature jeunesse dans une classe multi-niveaux de 1^{re} et de 2^e années (N = 26; durée: 7 mois). En analysant 45 heures de lecture à voix haute et d'interactions suscitées par ces lectures, Sipe (*Ibid.*) a étudié la nature des verbalisations des élèves. Globalement, cette étude descriptive montre la richesse et la complexité de la réflexion qui peut être suscitée par la lecture à voix haute en classe. En outre, Sipe (*Ibid.*) suggère que dès le début du primaire, les élèves sont à même de témoigner et de développer des compétences relatives à l'appréciation d'œuvres littéraires. D'autres études ont également relevé l'impact positif du travail en classe à partir du livre de jeunesse pour différents profils d'élèves, notamment ceux à risque de vivre des difficultés d'apprentissage (Bus, Van Ijzendoorn, et Pellegrini, 1995).

2. Des travaux francophones en nombre restreint

Dans les pays francophones, des chercheurs ont eux aussi suggéré le recours à la littérature pour la jeunesse dans les pratiques pédagogiques des enseignants afin de tenir compte de l'ancrage socioculturel des activités de lecture et d'écriture (Gervais, 1997 ; Tauveron, 2002). Toutefois, les pratiques fondées sur une approche littéraire et fonctionnelle de l'enseignement de la lecture-écriture sont encore marginales et restent peu nombreuses en comparaison avec les travaux anglophones (Fijalkow, Fijalkow et Pasa, 2004 ; Fijalkow, 2003).

Une recherche menée en France par Pasa et Fijalkow (2000) avait pour but de comparer les performances en lecture et en écriture dans deux classes de première année qui adoptaient des pratiques contrastées pour l'enseignement de la langue écrite. Les résultats obtenus par les élèves des deux classes, l'une fondée sur un enseignement traditionnel des correspondances graphophonétiques et l'autre sur une approche de type langage intégré, ont montré que les élèves appartenant à la dernière classe font significativement moins d'erreurs de décodage (p. 5) et produisent davantage d'écritures correctes en fin d'année. Ces résultats (Pasa et Fijalkow, 2000) ainsi que ceux rapportés par Fijalkow, Fijalkow et Pasa (2004) vont dans ce sens en montrant que des élèves de première année du primaire, qui reçoivent des enseignements qui favorisent un travail sur la langue dans toutes ses dimensions et sur la complexité des contextes de communications écrites, sont plus à même de développer leurs compétences de lecteur et scripteur.

Même si les quelques travaux suggèrent des impacts positifs du recours à des pratiques novatrices qui sollicitent une vision globale et complexe de la langue écrite dès le début de la scolarisation, le débat à propos des pratiques d'enseignement les plus optimales pour le développement du lecteur-scripteur est encore actuel. Ces recherches sont en effet essentielles compte tenu de l'importance, d'une part, de privilégier une vision globale de l'écrit où lire et écrire sont en interaction et, d'autre part, de proposer un enseignement différencié qui conduirait à offrir une plus grande variété de textes à lire et de situations d'écriture. De plus, des travaux menés auprès d'apprenants francophones sont nécessaires, notamment parce que les caractéristiques linguistiques du français écrit amènent certaines spécificités dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Morin et Montésinos-Gelet, 2005 ; Seymour, Aro et Erskine, 2003) et, plus spécifiquement en contexte québécois, parce que certaines recherches ont déjà montré que la quantité et la qualité des pratiques et du matériel de lecture étaient trop souvent déficitaires dans les classes primaires (Giasson et St-Laurent, 1999).

La présente recherche vise à enrichir ce domaine en vérifiant l'impact d'une approche intégrée du langage écrit qui implique le recours à la littérature jeunesse lors de la première année du primaire. Dans la mesure où l'appropriation de la langue écrite en début de scolarisation est un enjeu majeur de la réussite scolaire, nous aurons soin d'accorder une attention particulière à deux élèves à risque de vivre des difficultés en lecture et en écriture.

3. Méthodologie

3.1 Population

Notre recherche a été menée auprès de cinq classes de première année du primaire (3 classes expérimentales et 2 classes contrôles), qui regroupent 93 sujets (âge moyen : 6,3) et dont la langue maternelle est le français. Ces sujets proviennent d'une même école primaire de la région de Montréal (Québec, Canada) qui est classée de niveau socio-économique moyen.

3.2 L'approche intégrée de l'écrit

Cette étude adopte un cadre expérimental avec prétest, situation intermédiaire mettant ou non en jeu la variable de notre étude (projet didactique selon une approche intégrée de l'écrit) et post-test. Toutes les enseignantes du groupe expérimental ont adopté pour une période de dix semaines l'approche¹ basée sur la réalisation de dix séquences didactiques visant à développer des compétences langagières à l'écrit : culture littéraire, compréhension en lecture, écriture, syntaxe, orthographe et vocabulaire (Gouvernement du Québec, 2001). Dans cette approche, un travail particulier a constamment été réalisé en classe pour mobiliser les élèves dans des tâches d'écriture, individuelles et collectives, dans la mesure où certaines études ont indiqué que ces situations contribuaient à l'appropriation de l'écrit en première année du primaire (Sipe, 1998 ; Hertz-Lazarowitz, 2004).

Dans une vision intégrée de l'écrit, ces activités, que nous avons conçues, favorisent toutes le recours à des œuvres de littérature pour la jeunesse, lesquelles constituent un canal privilégié pour travailler la compréhension et l'interprétation dès le début du primaire (Sipe, 2000). De plus, toutes ces œuvres se rapportent à un thème rassembleur, celui du loup (Leblanc, 2000), qui a été retenu parce qu'il permet l'exploration de différents genres de textes (narratif, informatif) tout en favorisant la présentation d'œuvres traditionnelles et d'œuvres plus récentes.

Pour la sélection des ouvrages, certains critères ont été retenus : richesse linguistique et textuelle (vocabulaire, syntaxe, type de narration, intertextualité), originalité des illustrations, diversité du type de livres (album, roman, livre informatif), variété culturelle (auteurs canadiens, européens, américains), profils variés du personnage du loup (méchant, distrait, tendre, maladroit, drôle, etc.). En considérant que les participants à cette étude sont des lecteurs débutants, certaines œuvres ont également été sélectionnées pour leur structure répétitive qui s'avère un facteur facilitant de compréhension.

3.3 Instruments de mesure

Dans le cadre de cette recherche, les sujets ont été soumis à des épreuves lors du prétest et du post-test.

1 Pour une présentation détaillée de cette approche et des principes didactiques qu'elle suppose, consulter Morin, Montésinos-Gelet, Parent et Charron (2005).

3.3.1 Épreuves en écriture

La dictée - Ce bilan orthographique, qui permet de situer le niveau de compétences des élèves du point de vue de différents aspects de l'orthographe française (orthographe lexicale et grammaticale) consiste à proposer dans le contexte de la classe un texte lacunaire, dans lequel 10 mots sont absents, extrait d'un livre de littérature pour la jeunesse. L'analyse des données a permis de distinguer deux types de scores: 1) le score «orthographe lexicale»; 2) le score «accords et indices paraorthographiques», qui détermine la capacité du sujet à produire des marques liées à la morphologie verbale (accords grammaticaux) et des marques en périphérie du système linguistique (emploi de majuscules).

À la suite des propositions méthodologiques qui ont découlé de l'étude récente de Maki, Voeten, Vauras et Poskiparta (2001), il nous semble important de distinguer cette tâche qui vise à évaluer les compétences orthographiques de la suivante qui sollicite ce type de compétences ainsi que d'autres permettant la mise en texte.

La production-révision de texte (inspirée d'Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller, 2001) – Pour l'analyse des productions réalisées par les élèves, nous nous sommes inspirées de l'analyse propositionnelle prédicative (Denhière, 1983) pour faire une description sémantique de la production qui consiste à identifier les propositions et les arguments énoncés. Les micropropositions ainsi dégagées ont été comptabilisées. Les productions ont également été évaluées du point de vue de la qualité de la description des personnages demandée aux élèves et de la cohérence du texte produit à l'aide d'une échelle Likert en quatre points.

3.3.2 Épreuves en lecture

Nous avons utilisé les deux épreuves standardisées de lecture du K-ABC (Kaufman et Kaufman, 1995). La première consiste à identifier des lettres et des mots devenant progressivement de moins en moins réguliers sur le plan phonographique, ce qui permet de dégager un niveau de décodage. La seconde demande de mimer les actions décrites dans de courts énoncés se complexifiant d'items en items, de manière à évaluer le degré de compréhension des élèves.

4. Présentation et analyse des résultats

Dans un premier temps, nous nous attarderons à la présentation des résultats recueillis aux épreuves évaluant les compétences en lecture et en écriture, en distinguant les résultats obtenus par le groupe expérimental, celui ayant adopté l'approche préconisée par cette étude, et le groupe contrôle au prétest et au post-test. Ensuite, nous présenterons une analyse qualitative de deux sujets appartenant au groupe expérimental qui, au prétest, manifestaient des difficultés particulières en orthographe² et, donc, pour lesquels on peut deviner des difficultés particulières en français. L'étude de ces deux cas d'élèves complétera le profil des groupes précédemment présenté.

2 Ces élèves, qui ont obtenu des scores nettement inférieurs à la moyenne, sont ceux dont le résultat est inférieur à la moyenne moins un écart-type.

4.1 Impact de l'approche centrée sur la littérature pour la jeunesse en lecture

Les résultats obtenus au volet évaluant les capacités en décodage à l'épreuve K-ABC indiquent, que les élèves du groupe expérimental³, au prétest, obtiennent un score standardisé moyen plus élevé que pour ceux du groupe contrôle (GC : 103,43 ; GE : 109,8). Cette différence en faveur du groupe expérimental se maintient au post-test (GC : 106,57 ; GE : 113,46), en même temps que nous observons que les deux groupes progressent de façon similaire.

Cette même épreuve (K-ABC) a également permis de situer les capacités de compréhension, et les résultats du prétest et du post-test indiquent une relative stabilité des résultats (scores standardisés) entre les deux moments de passation, mais aussi peu de différence entre les deux groupes, que ce soit au prétest (GC : 88,19 ; GE : 90,89) ou au post-test (GC : 89,7 ; GE : 91,71).

Il est important, par ailleurs, de souligner que toutes les différences, plus ou moins marquées, entre les scores moyens obtenus par les deux groupes au prétest et au post-test à l'épreuve de K-ABC (décodage et compréhension) ne sont statistiquement pas significatives.

4.2 Impact de l'approche centrée sur la littérature pour la jeunesse en écriture

Concernant l'épreuve de dictée qui vise à évaluer les compétences orthographiques des élèves, on observe d'abord qu'au prétest, les sujets appartenant au groupe expérimental et au groupe contrôle témoignent d'un degré similaire de connaissances dans cette tâche (orthographe lexicale = GE : 57,24 % ; GC : 57,36 % ; accords et indices paraorthographiques = GE : 33,45 % ; GC : 36,67 %). Au post-test, on remarque que les performances des deux groupes traduisent une progression similaire pour le score « orthographe lexicale » (GE : 71,25 % ; GC : 69,14 %). Toutefois, un portrait différent se présente pour le score « accords et indices orthographiques » pour lequel le groupe contrôle reste stable, tandis que le groupe expérimental progresse en passant d'un score moyen de 33,45 % à 47,24 %. Les tests *t* (de Student) réalisés indiquent que le groupe expérimental obtient un score significativement plus élevé ($p < 0,05$) que le groupe contrôle ; de plus, la progression du groupe expérimental est aussi statistiquement significative ($p < 0,001$).

Outre les résultats obtenus à la dictée, d'autres résultats découlent de la tâche de rédaction à laquelle les élèves ont été soumis. Plus précisément, l'analyse prédictive réalisée a permis d'examiner l'aspect sémantique de ces productions en identifiant notamment le nombre de propositions et d'arguments. Les résultats permettent ainsi de constater, qu'au prétest, le groupe expérimental produit une quantité moindre de propositions (GC : 9,17 ; GE : 7,17) et d'arguments (GC : 4,61 ; GE : 3,81) et ces différences entre les deux groupes sont d'ailleurs significatives sur le plan statistique en montrant la supériorité des performances obtenues par le groupe contrôle (respectivement, $p < 0,05$ et $p = 0,05$). Malgré cela, le groupe expérimental améliore de façon telle ces performances qu'il en arrive à obtenir au post-test un nombre

3 Pour la présentation des résultats, les initiales GC et GE seront utilisées pour parler, respectivement, du groupe contrôle et du groupe expérimental.

moyen de propositions qui s'avère supérieur (GE : 11,04) à celui obtenu par le groupe contrôle (GE : 10,03) ainsi qu'un nombre équivalent d'arguments (GC : 5,42 ; GE : 5,32). Des analyses statistiques (test *t* de Student) indiquent qu'il n'y a plus de différence significative au post-test entre les deux groupes, que ce soit pour la production de propositions ou pour la production d'arguments.

Globalement, l'analyse des résultats obtenus dans le cadre de cette étude semble indiquer des progrès chez le groupe expérimental qui sont en faveur d'un impact positif de l'approche centrée sur le livre pour la jeunesse en première année du primaire, en particulier en ce qui concerne les performances en écriture. En effet, les résultats obtenus à l'épreuve de dictée indiquent que les élèves du groupe expérimental, même s'ils progressent tout autant que le groupe contrôle du point de vue des connaissances sur le code écrit, progressent de façon plus importante du point de vue des accords grammaticaux. Ces résultats nous incitent d'abord à appuyer d'autres études (Dahl et Schärer, 2000 ; Freppon et Mc Intyre, 1999 ; Hurry, 2004) qui indiquent qu'une approche privilégiant une vision globale du lire-écrire n'empêche pas le développement des connaissances grapho-phonétiques, au contraire, elle contribue à ce développement tout autant que dans le cadre d'un enseignement plus systématique qui s'appuie sur un manuel scolaire. De plus, le gain significatif à l'égard de l'orthographe grammaticale manifesté par le groupe expérimental au post-test nous conduit à émettre l'hypothèse que l'approche préconisée a permis aux élèves de ce groupe de travailler la langue écrite dans toute sa complexité.

Il semble ainsi que l'approche centrée sur le livre pour la jeunesse donne l'occasion de prendre en considération non seulement la dimension phonographique de l'écriture (correspondances graphophonétiques), mais aussi la dimension morphographique. Dans cette perspective, nous proposons qu'un travail didactique orienté vers différentes dimensions de l'écriture facilite l'appropriation de la langue écrite par les élèves en considérant la langue telle qu'elle est, un système (Pasa et Fijalkow, 2000 ; Fijalkow *et al.*, 2004). Cette façon de faire s'oppose à un procédé didactique qui tente de restreindre la langue à sa seule dimension phonographique en début d'apprentissage. Ce procédé, qui se concrétise souvent par une gradation de l'enseignement des correspondances graphophonétiques (du simple au complexe), peut, contrairement à l'intention de l'enseignant, conduire l'élève à élaborer des conceptions erronées du système écrit qui ralentissent sa progression (Pasa et Fijalkow, 2000).

Les résultats obtenus à l'épreuve de rédaction peuvent eux aussi être mis en relation avec l'approche adoptée par le groupe expérimental. Alors que ce dernier témoignait au prétest d'un contenu sémantique (propositions et arguments) moins élaboré que chez le groupe contrôle, les élèves du groupe expérimental progressent de manière à produire un nombre moyen de propositions qui est supérieur au groupe contrôle lors du post-test et qu'ils produisent un nombre d'arguments équivalant à ce même groupe. À l'instar d'autres études (Sipe, 1998 ; Hertz-Lazarowitz, 2004), cette progression remarquée du groupe expérimental en si peu de temps (10 semaines) tend à montrer que les approches didactiques ont un impact sur le développement en écriture. À cet égard, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une approche valorisant les moments d'écriture à partir de la lecture de livres pour la jeunesse placent les élèves dans des situations de communication signifiantes qui contribuent à élaborer une vision intégrée du lire-écrire et à enrichir la qualité des productions écrites.

4.3 Deux cas d'élèves présentant des difficultés orthographiques

Afin d'enrichir le portrait global qui vient d'être présenté, nous procédons maintenant à l'analyse de deux cas d'élèves à risque⁴ en décrivant leur profil respectif de progression en lecture-écriture⁵.

4.3.1 Le cas d'Alice

En observant les résultats en décodage, nous constatons tout d'abord qu'Alice démontre une progression entre le prétest et le post-test. Considérant que l'outil utilisé (K-ABC) comporte une échelle standardisée où le score 100 équivaut à la moyenne, nous pouvons observer que l'élève était légèrement sous la moyenne au premier temps de passation (96), tandis qu'au second temps, ses habiletés en décodage ont surpassé les performances moyennes d'élèves de son âge (122). Cette élève témoigne ainsi d'une compréhension de plus en plus marquée du principe alphabétique qui gère le français écrit. Par contre, cette progression n'est pas observée lors de l'épreuve de compréhension d'énoncés (K-ABC), pour laquelle une baisse de performance est observable entre le prétest (77) et le post-test (61) au regard des scores standardisés. À cet égard, nous émettons l'hypothèse que cette difficulté persistante en compréhension peut être expliquée par le phénomène de surcharge cognitive qui est souvent constaté chez les lecteurs débutants ou en difficulté lorsque ces derniers consacrent beaucoup d'énergie au décodage qui n'est pas encore automatisé. Cette surcharge cognitive a malheureusement comme effet de ne pas laisser suffisamment d'énergie à l'élève pour la gestion de la compréhension (Fayol, 1992).

Concernant le volet écriture, Alice démontre des progrès à plusieurs égards. En particulier, les résultats à l'épreuve de la dictée montrent un score nettement supérieur pour l'orthographe lexicale, passant d'un score de 15 % au prétest à 50 % au post-test. De façon plus spécifique, Alice a écrit trois des dix mots en respectant les correspondances graphophonétiques. Toutefois, l'élève n'a pas respecté la norme orthographique dans l'écriture des mots. Lors du post-test, nous observons que cette élève a écrit davantage de mots en respectant les correspondances graphophonétiques, soit huit mots sur dix, et deux d'entre eux, cette fois-ci, respectent la norme orthographique. Il faut, par ailleurs, noter qu'il n'y a aucun changement entre le prétest et le post-test en ce qui a trait au sous-score de la dictée associé aux accords et aux indices paraorthographiques.

Donc, en écriture, nous observons un progrès chez Alice qui se concrétise par une plus grande mobilisation des connaissances des correspondances graphophonétiques. Cette hypothèse est appuyée, notamment, par les verbalisations et les comportements en relecture de l'élève lors d'un entretien individuel réalisé à la suite de l'épreuve de la rédaction. En effet, lors de la relecture de ses écrits, Alice lit davantage ses écrits lors du post-test en utilisant la stratégie graphophonétique. Nous remarquons que cette stratégie est davantage mobilisée

4 Les deux élèves, Alice et Yann (noms fictifs), ont été ciblés à partir d'une présélection de 6 sujets ayant obtenu des scores en deçà de la moyenne moins l'écart-type à l'épreuve de dictée lors du prétest.

5 Cette progression est observable à partir des résultats obtenus aux prétests et au post-test pour les tâches présentées précédemment dans la méthodologie. Pour cette description, davantage qualitative, nous avons ajouté la prise en compte des verbalisations, aussi appelées commentaires métagraphiques, lors d'un entretien individuel avec les élèves à risque dans le cadre de la révision de l'épreuve de rédaction de texte.

lors du post-test tant en lecture qu'en écriture, puisque l'élève a obtenu un meilleur score à l'épreuve de décodage (K-ABC), et que ses écrits respectent davantage les correspondances graphophonétiques.

Outre les résultats obtenus à la dictée, la tâche de rédaction a aussi permis d'observer une progression dans les compétences rédactionnelles de l'élève. En considérant l'analyse propositionnelle prédicative, nous observons une augmentation importante de propositions (prétest, 1 ; post-test, 8) et d'arguments (prétest, 1 ; post-test, 4) entre les deux temps de passation. Ainsi, le contenu sémantique des écrits d'Alice est plus important lors du post-test. Finalement, toujours à propos de la qualité de la production, nous constatons qu'Alice a produit, au prétest, un discours écrit incohérent du point de vue des enchaînements entre les idées énoncées, tandis qu'au post-test, nous constatons une cohérence dans la suite logique des idées.

4.3.2 Le cas de Yann

Les résultats obtenus à l'épreuve de décodage (K-ABC) au prétest et au post-test indiquent que les performances de Yann ont diminué. Plus précisément, au prétest, Yann a obtenu une note légèrement inférieure à la moyenne (97) et au post-test, ses performances de décodage ont diminué (88). Par ailleurs, à l'épreuve de compréhension, nous pouvons observer une légère augmentation des performances entre le prétest (77) et le post-test (85), même si Yann demeure en deçà de la moyenne du groupe. Or, en comparant les résultats obtenus pour les activités de décodage et de compréhension, nous pouvons émettre l'hypothèse que cet élève a recours à des stratégies autres que celles liées au décodage pour construire le sens des énoncés présentés dans l'épreuve telles que les stratégies de reconnaissance globale et d'anticipation sémantique.

Ensuite, concernant les épreuves d'écriture (dictée et production écrite), les performances de Yann ont augmenté entre les deux moments de passation. Premièrement, dans l'épreuve de dictée, les performances de Yann passent de 0 % au prétest à 35 % au post-test pour l'orthographe lexicale, et sa performance reste stable entre les deux moments pour les accords et les indices paraorthographiques. Malgré le résultat nul obtenu au prétest, il faut par ailleurs noter que les mots écrits par l'enfant manifestent certaines connaissances sur les correspondances graphophonétiques (par exemple, « lre » pour le mot livre), mais la manifestation de ces connaissances est trop partielle pour l'attribution de points⁶.

Concernant les performances de Yann à la tâche de production écrite, on observe d'abord que cet élève ne produit que des pseudo-mots au prétest, ce qui rend illisible sa production. On constate néanmoins une progression chez Yann qui, au post-test, a été en mesure de formuler certaines idées qui se traduisent par la présence de trois arguments et de sept propositions lors de l'analyse propositionnelle. Globalement, nous pouvons constater que le progrès de Yann se situe davantage en écriture, tant en dictée (orthographe lexicale) qu'en production écrite.

Après l'analyse des performances de ces deux élèves à risque, nous pouvons affirmer qu'il y a eu progrès entre les deux temps de passation en lecture-écriture. En effet, dans les deux

6 Il est à noter que les enfants obtenaient 0,5/1 point pour chaque mot qui était produit en respectant les règles de correspondances graphophonétiques (p. ex. : ansanble) et 1/1 pour chaque mot qui respecte la norme orthographique.

cas, même si les performances restent en deçà de la moyenne globale, celles-ci s'en approchent progressivement. Toutefois, on remarque des différences interindividuelles dans le développement des compétences littéraires. Par exemple, dans les tâches de lecture et d'écriture, Yann semble manifester des comportements liés à la construction de sens, tandis qu'Alice semble davantage centrée sur les stratégies de décodage.

5. Conclusion

Pour résumer le traitement quantitatif et qualitatif que nous avons réalisé sur la base des données recueillies pour cette étude, nous constatons plusieurs résultats qui semblent en faveur d'une approche centrée sur le livre pour la jeunesse lors de l'entrée dans la scolarisation. En particulier, nous avons pu constater que l'approche qui a été privilégiée dans le groupe expérimental témoigne d'une progression notable en dictée et en production écrite. À la suite de l'examen particulier de deux cas d'élèves, nous pouvons par ailleurs nuancer la nature des effets de notre approche selon le niveau d'appropriation de l'écrit des élèves. Sur ce point, nous avons ainsi pu constater que, dans l'ensemble, si l'impact du progrès était significativement plus important pour le score de dictée qui concerne la présence des accords et des indices paraorthographiques, il n'en est pas ainsi pour les deux élèves à risque. Il semble que pour ces élèves, le projet ait eu davantage d'impact sur d'autres aspects de l'écrit. Cette différence nous semble importante dans la mesure où elle révèle qu'une approche globale de l'écrit qui est ancrée dans des situations réelles de lecture et d'écriture semble contribuer au développement des connaissances littéraires des élèves manifestant différents niveaux, y compris ceux les plus à risque de rencontrer des difficultés en lecture et en écriture (Bus, Van Ijzendoorn, et Pellegrini, 1995).

Enfin, en considérant que les changements pédagogiques pour l'enseignement du français doivent trouver leur ancrage dans les résultats de recherche, nous terminons en soulignant l'importance d'enrichir ce domaine de recherche qui est encore en émergence dans la francophonie. En ce sens, d'autres recherches avec un nombre de sujets plus élevé seraient pertinentes pour compléter les données présentées. Nous croyons également qu'il serait intéressant de comparer différents contextes scolaires au sein de pays francophones afin, notamment, d'être plus à même de comprendre ce qui relève des particularités de la langue et celles qui pourraient relever du contexte scolaire ou culturel.

Références

- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Éditions universitaires de Fribourg.
- Bus, A.G., Van Ijzendoorn, M.H. et Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Dahl, K.L. et Scharer, P.L. (2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms: New evidence from research. *Reading teacher*, 53(7), 584-594.
- Denhière, G. (1983). Ouvrir (x, fenêtres) et ouvrir (x, yeux): de l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la lecture et de la compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 21(133), 431-451.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.É. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p. 107-140). Paris: Presses universitaires de France.

- Fijalkow, E. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au CP: entre tradition et innovation*. Paris: L'Harmattan.
- Fijalkow, J., Fijalkow, Y. et Pasa, L. (2004). Littératie et culture écrite. In C. Barré-de-Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littératie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 53-68). Paris: L'Harmattan.
- Freppon, P.A. et Mc Intyre, E. (1999). A comparison of young children learning to read in different instructional settings. *Journal of educational research*, 92(4), 206-218.
- Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature: bilan et perspectives* (p. 33-45). Québec: Nuit blanche.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Hertz-Lazarowitz, R. (2004). Storybook writing in first grade. *Reading and Writing*, 17, 267-299.
- Hurry, J. (2004). Comparative studies of instructional methods. In T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of children's literacy* (p. 557-574). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Kaufman, A. et Kaufman, N. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC. Pratique et fondements théoriques*. Aubenas: La Pensée Sauvage.
- Leblanc, G. (2000). Le loup: un exemple d'unité littéraire. *Québec Français*, 116, 63-69.
- Maki, H.S., Voeten, M.J.M., Vauras, M.M.S. et Poskiparta, E.H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14, 643-672.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle: Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 1-23.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J. et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *Lettre de l'AIRDF*, 37, 24-29.
- Morris, D., Bloodgood, J., Lomax, R. et Perney, J. (2003). Developmental steps in learning to read: A longitudinal study in kindergarten and first grade. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 302-323.
- Pasa, L. et Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit: simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 33, 45-66.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. et Erskine, J.N. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Sipe, L.R. (2000). The construction of literacy understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.
- Sipe, L.R. (1998). Transitions to the conventional: An examination of a first grader's composing process. *Journal of Literacy Research*, 30(3), 357-388.
- Snow, C., Burns, M.W. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.