

LA RELATION ENTRE LE STYLE D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANTE EN LECTURE ET LE PROGRÈS DES ÉLÈVES À RISQUE EN PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE

CATHERINE TURCOTTE *Université d'Ottawa*

JOCELYNE GIASSON, LISE SAINT-LAURENT *Université Laval*

RÉSUMÉ. Cette étude vise à identifier les styles d'intervention efficaces en lecture en première année. Des observations mensuelles ont été effectuées dans 18 classes lors d'activités de lecture en début de première année. Les progrès des élèves (n=143) ont été évalués en conscience phonologique et en écriture provisoire. Les résultats révèlent que les enseignantes utilisant les styles Explication, Modelage et Étayage favorisent le progrès en conscience phonologique des élèves plus que celles empruntant les styles Information et Questionnement fermé.

THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERVENTION STYLES IN THE TEACHING OF READING AND THE PROGRESS OF FIRST YEAR PRIMARY STUDENTS AT RISK

ABSTRACT. This study aims at identifying effective intervention styles for reading in first grade. Early in the first year, monthly observations were completed in 18 classes during reading activities. Students' progress (n=143) in phonological awareness and invented spelling was evaluated. Results show that teachers using Explanation, Modeling and Support enhance progress in students' phonological awareness more so than those using Information and Closed Questioning styles.

L'apprentissage de la lecture en première année est un sujet qui retient de plus en plus l'attention puisque plusieurs études ont révélé qu'une bonne partie des élèves qui échouent en lecture en première année continuent à être en situation d'échec au cours du primaire et risquent de ne pas terminer leurs études secondaires. Plusieurs pistes de recherche ont été explorées dans le but d'enrayer ce phénomène d'échec en lecture. Bon nombre de chercheurs se sont penchés sur les caractéristiques des élèves en difficulté (Purcell-Gates, 2001; Vellutino, 2003) et sur les meilleurs moyens d'identifier leurs problèmes. D'autres ont exploré le rôle des parents dans la réussite en lecture au primaire en examinant les pratiques de littératie familiale dans différents milieux (Neuman et Celano, 2001 ; Sénéchal, 2000). Mais au cours des dernières années, l'intérêt des chercheurs s'est orienté plus nettement vers

la variable « enseignement ». Un des facteurs qui a motivé cette orientation est sans doute le rapport du comité du *National Research Council* sur la prévention des difficultés de lecture qui conclut qu'un enseignement de qualité au début du primaire est la meilleure arme contre l'échec en lecture (Snow, Burns et Griffin, 1998). Cette constatation a donné l'impulsion à un courant de recherches orienté vers l'observation des enseignantes dans le milieu naturel de leur classe. Il est important de souligner que ce courant est tout à fait différent de celui qui était à la base des études des années 1970 et 1980 : à cette époque, plusieurs chercheurs ont procédé à des observations en classe en vue d'identifier des variables liées au succès en lecture, mais leurs études étaient athéoriques, car les comportements étaient observés séparément sans être intégrés dans un modèle. Il était alors difficile de poser un jugement sur la valeur relative de chaque intervention pédagogique. Aujourd'hui, les chercheurs essaient plutôt d'observer l'enseignement de la lecture en situant chaque composante à l'intérieur d'un modèle cohérent d'enseignement de la lecture.

La présente étude se situe dans ce courant et veut apporter une contribution à l'analyse du lien entre les styles d'intervention adoptés par les enseignantes en classe et les progrès en lecture des élèves au début de la première année du primaire, et ce, en observant les enseignantes dans la réalité quotidienne de leur salle de classe.

RECENSION DES ÉCRITS

Dans cette partie, nous ferons état des recherches en lecture qui ont été effectuées au cours des dernières années à partir de l'observation en classe d'enseignantes exemplaires ; nous tenterons de mettre en évidence certaines caractéristiques communes aux enseignantes efficaces en première année.

Une des premières études d'observation en classe a été celle de Pressley et de ses collègues (1998) qui ont cherché à identifier les caractéristiques d'un enseignement exemplaire de la lecture-écriture auprès de 30 enseignantes de première année : la moitié de celles-ci étaient considérées comme d'excellentes enseignantes et se démarquaient par les bons résultats de leurs élèves, l'autre moitié étaient représentatives de l'ensemble des enseignantes. On observa les enseignantes à plusieurs reprises au cours de l'année. Les caractéristiques des cinq enseignantes les plus efficaces ont été relevées, ce qui a permis de dresser une liste de caractéristiques d'un enseignement exemplaire de la lecture. D'après les résultats de cette étude, les enseignantes les plus efficaces favorisent l'engagement des élèves dans les tâches de lecture, elles planifient et gèrent des activités de lecture et d'écriture nombreuses et variées en explicitant les stratégies et en mettant l'accent sur la littérature et, enfin, elles ont des attentes élevées envers les élèves tout en leur fournissant un étayage approprié.

Wharton-McDonald, Pressley et Hampton (1998) ont également examiné les comportements qui caractérisent les enseignantes exemplaires en première année. Dans cette étude, cinq enseignantes de première année ont été identifiées comme étant expertes et quatre enseignantes comme étant représentatives dans leurs façons d'aider les enfants à développer des habiletés de lecture. Des observateurs se rendaient dans les classes pendant une période de lecture pour noter les interactions. Certaines caractéristiques distinguent les trois enseignantes dont les classes ont obtenu les meilleurs résultats en lecture. Ces enseignantes intègrent de façon cohérente et constante l'enseignement des habiletés de base à l'intérieur d'expériences de lecture et d'écriture de haute qualité, elles incluent plusieurs objectifs à l'intérieur d'une leçon et elles font une utilisation importante de l'étagage, tout en conservant des attentes élevées envers tous les élèves.

Morrow, Tracey, Woo, et Pressley (1999) se sont intéressés aux caractéristiques de l'enseignement de la lecture en première année auprès de six enseignantes considérées exemplaires par leur directeur. Des observateurs ont visité chacune des classes 10 fois pour un total de 25 heures. L'analyse de l'ensemble des données révèle que l'environnement physique de ces classes est riche en écrits, les enseignantes fournissent des lectures pertinentes et enseignent des stratégies de lecture. Les expériences en écriture vécues dans ces classes prennent plusieurs formes et sont rattachées à la lecture. L'enseignement des habiletés de lecture est à la fois planifié et spontané. Les habiletés de décodage sont enseignées à l'intérieur de mini-leçons, mais elles sont consolidées par des activités contextualisées, centrées sur la littérature pour enfants.

Juel et Minden-Cupp (2000) ont aussi observé l'enseignement en classe afin d'identifier des interventions pédagogiques qui favorisent l'apprentissage de la lecture chez des élèves en difficulté. Quatre enseignantes de première année estimées comme de bonnes enseignantes par leur directeur et pratiquant dans des milieux défavorisés ont été observées une heure par semaine durant une année. Dans toutes les classes, les élèves étaient divisés en sous-groupes selon leurs habiletés en lecture. Tous les élèves ont été évalués en septembre, décembre et mai avec des épreuves de lecture. Les résultats de l'étude ont révélé des variations considérables à l'intérieur des quatre classes concernant les pratiques d'enseignement de la lecture. Il ressort de l'étude que l'enseignement explicite du décodage est essentiel pour certains élèves. Les enfants qui, au début de la première année, avaient les résultats les plus faibles ont mieux réussi leur apprentissage de la lecture si leur enseignante leur présentait le décodage de façon structurée dans les premiers mois. Le type d'enseignement du décodage est également important : les enseignantes qui font le plus progresser les élèves à risque sont celles qui misent sur le modelage des stratégies d'identification de mots, le développement des

habiletés en conscience phonologique, la manipulation de matériel, l'utilisation de l'écriture provisoire dans l'enseignement du décodage.

Enfin, Taylor, Pearson, Clark et Walpole (2000) ont examiné les pratiques pédagogiques susceptibles d'expliquer comment certaines écoles favorisent davantage la réussite des élèves à risque en lecture. Au total, 104 enseignantes provenant de 11 écoles participèrent à la recherche. Dans chaque classe, deux élèves à risque et deux élèves moyens ont été évalués à l'automne et au printemps par des épreuves de lecture. Des observations en classe ont été réalisées une fois par mois dans chacune des classes, et ce, durant une heure. L'observateur enregistrait tout ce que l'enseignante et les enfants disaient et faisaient pendant la leçon. Toutes les cinq minutes, l'observateur notait le style d'enseignement observé parmi les suivants : 1- Information, 2- Explication, 3- Modelage, 4- Étayage, 5- Questionnement fermé, 6- Discussion. Les chercheurs ont ensuite calculé l'efficacité des classes à partir du rendement en lecture des élèves. Les résultats révèlent que les facteurs reliés aux enseignants les plus efficaces sont : une gestion de la classe cohérente, une place importante accordée à l'enseignement par petits groupes et à la lecture autonome, l'enseignement explicite du décodage associé à un soutien donné à l'enfant lors de l'application de ses habiletés dans la lecture de textes signifiants, des questions de haut niveau, des attentes de performance élevées envers les élèves. Quant aux styles d'intervention, les résultats révèlent que les enseignantes efficaces utilisent plus l'étayage auprès des élèves que les enseignantes moins efficaces et qu'à l'inverse ces dernières utilisent davantage le style qui consiste à donner de l'information.

Dans les études que nous venons de présenter, une des constantes qui se dégage est l'importance des stratégies ou des styles d'intervention des enseignantes. On peut constater que la majorité des enseignantes exemplaires font usage de l'étayage et de l'enseignement explicite auprès de leurs élèves. L'étude de Taylor et al. (2000) fait même ressortir les styles plus fréquents chez les enseignantes moins efficaces. Cependant, aucune de ces études n'aborde la question de la combinaison des styles. Les six styles proposés par Taylor (Information, Explication, Démonstration, Modelage, Questionnement fermé et Discussion) sont considérés isolément alors qu'il serait possible de les regrouper de façon cohérente. Ainsi, dans une première catégorie, seraient classés les quatre styles qui visent à soutenir concrètement l'enfant, c'est-à-dire les styles qui consistent à expliquer, modeler, étayer et discuter. Une deuxième catégorie regrouperait les deux styles qui consistent à donner de l'information sans explication et à poser des questions fermées dont l'objectif est plus d'évaluer que d'enseigner. Une question de recherche qui reste donc à explorer serait de vérifier si une combinaison de styles explique mieux les progrès des élèves que les styles considérés isolément.

OBJECTIF DE L'ÉTUDE

L'objectif de cette étude est de mettre en relation les styles et les combinaisons de styles d'intervention d'enseignantes de première année avec les progrès des élèves en langage écrit.

Comme mesure de progrès en langage écrit, nous avons choisi deux épreuves qui peuvent être administrées dès le début de la première année et qui sont sensibles aux progrès des élèves, soit la conscience phonologique et l'écriture provisoire.

Les habiletés en conscience phonologique sont de bons prédicteurs du succès de l'apprentissage de la lecture. Les études des vingt dernières années ont montré que la très grande majorité des enfants qui possèdent de bonnes habiletés de conscience phonologique en maternelle réussissent à apprendre à lire sans problème. Ce lien entre la conscience phonologique et la lecture a été mis en évidence dans les études portant autant sur la langue anglaise (Blachman, 2000; Ehri et Nunes, 2002) que sur la langue française (Armand, 2000; Giasson et Saint-Laurent, 1998; Sprenger-Charolles, Béchennec et Lacert, 1998; Ziarko et al., 2000).

L'écriture provisoire, qui consiste à demander à l'enfant d'écrire des mots à sa façon, apporte un éclairage sur le niveau de compréhension du principe alphabétique de l'enfant. Au début de l'apprentissage de la lecture, les mécanismes de lecture et d'écriture sont intimement liés et l'écriture provisoire peut être considérée comme une mesure de lecture puisque ce qui est évalué n'est pas la maîtrise de l'orthographe standard mais les hypothèses faites par l'enfant sur le fonctionnement de la langue écrite. L'écriture provisoire a fait l'objet de nombreuses études auprès d'enfants de différentes langues (Fijalkow et Fijalkow, 1993; Montesinos-Gelet, 2002; Richgels, 1995).

Dans la présente étude, les questions suivantes seront examinées : 1- Peut-on prédire les progrès des élèves de première année en conscience phonologique et en écriture provisoire d'après les styles d'intervention privilégiés des enseignantes ? 2- Peut-on prédire les progrès des élèves de première année en conscience phonologique et en écriture provisoire d'après les combinaisons de styles privilégiés des enseignantes?

MÉTHODOLOGIE

Les classes

L'étude comprend 18 classes primaires situées dans sept écoles. Le milieu socioéconomique des écoles est moyen selon la classification du MEQ (2000). Le nombre de classes par école varie de une à quatre. Les 18 enseignantes observées avaient en moyenne 21,7 années d'expérience.

Les élèves

Dans chacune des 18 classes, quatre élèves à risque et quatre élèves moyens dont la langue maternelle est le français ont été ciblés pour des évaluations et des observations, pour un total de 72 élèves moyens et 71 élèves à risque. Les élèves ont été choisis par les enseignantes de chaque classe en septembre à partir des critères suivants : a) les élèves moyens sont des élèves représentatifs de la classe, b) les élèves à risque sont ceux qui ne manifestent pas d'intérêt pour la lecture et l'écriture, qui n'ont pas été stimulés à la lecture dans leur milieu familial, qui ne voient pas l'utilité de la lecture, qui ont une conscience phonologique peu développée, qui présentent des retards de langage, etc. Ne sont pas inclus les élèves qui présentent un handicap physique, sensoriel ou intellectuel.

Les observations en classe

Les 18 classes furent visitées une fois tous les mois, de septembre à décembre, l'objectif étant d'observer chacune des classes trois fois. Les enseignantes devaient faire une leçon de français d'une durée de 35 à 70 minutes. Les observatrices, deux étudiantes graduées en éducation, notaient tout ce que l'enseignante et les enfants disaient ou faisaient. À toutes les cinq minutes, elles indiquaient si les styles d'interactions suivants avaient été observés : 1- Donner de l'information abstraite (ou des directives sans explication). 2- Expliquer comment faire quelque chose (donner des explications claires). 3- Modeler/démontrer (montrer comment faire quelque chose en réalisant concrètement la tâche). 4- Procéder par étayage (soutenir /aider /superviser l'élève pendant qu'il essaie de réaliser une tâche). 5- Questionner sans demander d'élaboration (questions fermées de type littéral). 6- Engager une discussion avec les élèves (discussion réelle avec échange entre les participants). Avant le début des observations en classe, les observatrices ont reçu un entraînement de deux jours à l'aide de leçons de lecture enregistrées sur vidéocassettes. L'accord interjuge a été effectué en octobre et novembre pour chacune des séances d'observation en classe, il a été vérifié sur 20% des notes prises par les observatrices avec la procédure suivante : le nombre d'accords divisé par le nombre d'accords et de désaccords. Le pourcentage d'accord est de 87 % pour l'ensemble des cotations.

DÉROULEMENT DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

En septembre, une épreuve d'écriture provisoire a été administrée de façon collective dans les classes ainsi qu'une épreuve individuelle de conscience phonologique. Les deux mêmes épreuves ont été administrées de façon individuelle en janvier.

Épreuve d'écriture provisoire

L'examinatrice remet aux élèves une page contenant les illustrations de cinq animaux. Elle identifie les animaux avec les élèves (girafe, abeille, escargot, hibou, éléphant) et leur demande d'écrire le nom de ces animaux comme ils pensent qu'ils s'écrivent. Cette épreuve dure environ 15 minutes. La cotation se fait sur une échelle de six points à partir des phonèmes représentés. Chaque mot possède sa propre échelle puisque le nombre de phonèmes varie selon les mots. Le pourcentage d'accord obtenu lors de la vérification interjuge est de 97,2%.

Épreuve de conscience phonologique

Cette épreuve consiste en une adaptation de celle de Yopp (1995) et porte sur une tâche de segmentation de mots. L'épreuve comporte 22 mots dont 10 mots de deux phonèmes et 12 mots de trois phonèmes. La grande majorité des phonèmes de la langue française sont représentés dans les mots. Le score est le nombre total d'items correctement segmentés (sur 22). On ne donne pas de note partielle.

RÉSULTATS

L'analyse des données s'est effectuée en deux parties. D'abord, des analyses de variance des résultats en conscience phonologique ainsi qu'en écriture provisoire ont été réalisées pour deux groupes distincts : les élèves à risque et les élèves moyens. Pour chacun de ces groupes, les élèves furent divisés selon le degré d'utilisation par leur enseignante (faiblement, moyennement, fortement) de chacun des styles et des combinaisons de styles. Ensuite, des analyses de régression pour les mesures en conscience phonologique et en écriture provisoire ont été effectuées, avec les élèves à risque et moyens, selon les mêmes styles et combinaisons de styles des enseignantes.

Données descriptives

Le nombre de fois que chacune des 18 enseignantes a utilisé l'un ou l'autre des six styles d'intervention (Information, Explication, Modelage, Étayage, Questionnement fermé, Discussion) a d'abord été compilé à partir des observations en classe de septembre à décembre. Par la suite, le pourcentage d'utilisation de chacun des styles fut calculé. L'analyse des données révèle que trois styles sont utilisés plus fréquemment que les autres, soit Information (28,52%), Étayage (30,75%) et Questionnement fermé (33,88%). Les trois autres styles sont peu utilisés et parfois même absents chez certaines enseignantes (Explication 2,14%, Modelage 3,35% et Discussion 1,34%). Les données descriptives permettent de constater que les enseignantes utilisent à la fois deux ou même trois styles de façon plus marquée.

TABLEAU 1 : Analyse de la covariance des résultats en conscience phonologique selon le style de l'enseignante avec le pré-test comme covariable

| | Groupe 1 Élèves dont l'enseignante utilise peu ce style | | | Groupe 2 Élèves dont l'enseignante utilise moyennement ce style | | | Groupe 3 Élèves dont l'enseignante utilise fréquemment ce style | | | Groupe 1 Élèves dont l'enseignante utilise peu ce style | | | Groupe 2 Élèves dont l'enseignante utilise moyennement ce style | | | Groupe 3 Élèves dont l'enseignante utilise fréquemment ce style | | |
|-------------------|---|------|---------------------|--|------|---|--|------|---|---|------|---------------------|--|------|---|--|------|---|
| | M | SD | F | M | SD | F | M | SD | F | M | SD | F | M | SD | F | M | SD | F |
| | élèves à risque | | | | | | | | | élèves moyens | | | | | | | | |
| Information | 9,13 | 6,38 | 4,417* ¹ | 13,27 | 6,80 | | 9,38 | 4,97 | | 11,52 | 4,09 | 1,303 | 12,83 | 4,17 | | 12,74 | 6,16 | |
| Explication | 10,41 | 7,18 | ,078 | 10,58 | 5,69 | | 10,80 | 6,38 | | 12,04 | 5,80 | ,015 | 12,71 | 4,04 | | 12,26 | 4,95 | |
| Modelage | 7,58 | 6,45 | 4,558* ² | 12,57 | 4,92 | | 10,47 | 7,32 | | 10,61 | 5,24 | 2,076 | 13,69 | 3,87 | | 11,85 | 5,52 | |
| Étayage | 9,82 | 6,51 | ,308 | 11,43 | 6,17 | | 10,48 | 6,49 | | 11,71 | 5,58 | ,258 | 12,23 | 5,33 | | 13,17 | 3,55 | |
| Questions fermées | 10,78 | 5,83 | 2,445 | 11,57 | 6,02 | | 9,44 | 6,84 | | 15,17 | 5,27 | 5,745* ⁴ | 12,94 | 4,38 | | 10,38 | 4,55 | |
| Discussion | 10,88 | 6,49 | ,358 | 8,70 | 5,91 | | 11,50 | 5,57 | | 12,40 | 4,51 | ,465 | 13,00 | 6,27 | | 9,33 | 5,69 | |
| Exp.Mod. Étay | 7,59 | 5,32 | 6,367* ³ | 10,57 | 6,93 | | 13,76 | 5,19 | | 10,17 | 6,16 | 2,983 | 13,13 | 3,99 | | 13,75 | 3,43 | |
| Inf. et Quest. | 13,22 | 5,12 | 2,264 | 8,39 | 6,95 | | 10,10 | 6,02 | | 12,91 | 3,67 | 1,764 | 13,18 | 5,07 | | 10,53 | 5,51 | |

NOTE. ¹Bonferroni Gr.2 > Gr.1 $p < ,05$; ²Bonferroni Gr.2 > Gr.1 $p < ,05$; ³Bonferroni Gr.3 > Gr.1 $p < ,05$; ⁴Bonferroni Gr.1 > Gr.3 $p < ,05$; * $p < ,05$; ** $p < ,01$

Les analyses de variance

Le tableau 1 présente les résultats de l'analyse de la variance comparant les résultats en conscience phonologique des élèves à risque et des élèves moyens (janvier) en fonction du style et des combinaisons de styles de l'enseignante avec le pré-test en covariable.

L'analyse présentée au tableau 1 révèle plusieurs différences significatives entre les groupes. En premier lieu, auprès des élèves à risque, une différence significative est obtenue quant à l'utilisation du style Information ($F = 4,417, p < ,05$). On constate que les enseignantes qui utilisent moyennement ce style obtiennent de meilleurs résultats que celles qui l'utilisent peu. Une autre différence significative est obtenue en ce qui concerne le style Modelage. Les enseignantes qui l'utilisent moyennement obtiennent de meilleurs résultats que celles qui l'utilisent peu ($F = 4,558, p < ,05$). De plus, les groupes se distinguent significativement pour la combinaison des styles Explication, Modelage et Étayage. En effet, les enseignantes utilisant cette combinaison fréquemment obtiennent de meilleurs résultats que celles qui l'utilisent peu ($F = 6,367, p < ,01$). En ce qui concerne les élèves moyens, les enseignantes qui font fréquemment appel au style Questionnement fermé obtiennent de moins bons résultats que celles qui le font moins ($F = 5,745, p < ,01$). Aucun résultat avec les tests d'écriture provisoire n'est présenté puisque les analyses ne révèlent pas d'effet significatif.

Les analyses de régression

Des régressions multiples ont été effectuées pour vérifier si on peut prédire les progrès des élèves en fonction des six styles de l'enseignante. Le tableau 2 présente les analyses de régression pour les résultats en conscience phonologique avec le pré-test en covariable. Aucune analyse de régression avec l'écriture provisoire n'est présentée car les styles expliquent une trop faible variance dans les scores des élèves à cette mesure.

Les analyses rapportées au tableau 2 révèlent qu'auprès des élèves à risque, c'est le style Questionnement fermé qui a la plus grande importance dans la régression, et ce, négativement ($\beta = -,54$), suivi du style Information ($\beta = -,29$) qui va dans le même sens. Le Modelage ($\beta = ,23$) est la variable positive la plus élevée dans cette analyse. Ce qui veut dire que lorsque les enseignantes misent surtout sur le Questionnement fermé et l'Information, on peut prédire que le progrès des élèves est moins élevé, tandis que lorsque les enseignantes font du Modelage, on peut prédire un plus grand progrès en conscience phonologique. Pour les élèves moyens, le Questionnement fermé est le style important dans cette analyse ($\beta = -,43$) et il demeure négatif. Cela signifie que le Questionnement fermé prédit les résultats des élèves moyens : plus les enseignantes utilisent ce style, moins les élèves tendent à réussir.

TABLEAU 2 : Résultats des analyses de régression pour les mesures en conscience phonologique avec le pré-test en covariable

| Première analyse | Élèves à risque $R^2=,240^{**}$ | Élèves moyens $R^2=,188^*$ |
|-------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| | β | β |
| Information | -,29 | ,00 |
| Explication | ,14 | ,07 |
| Modelage | ,23 | -,03 |
| Étayage | ,02 | ,05 |
| Questions fermées | -,54 | -,43 |
| Discussion | -,14 | ,05 |

| Deuxième analyse | Élèves à risque $R^2=,203^{**}$ | Élèves moyens $R^2=,179^{**}$ |
|-------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| | β | β |
| Information | ,01 | ,05 |
| Questions fermées | -,33 | -,36 |
| Discussion | -,03 | ,08 |
| Explication, Modelage et Étayage | ,25 | ,08 |

NOTE. * $p < ,05$; ** $p < ,01$

La deuxième partie du tableau 2 présente les résultats d'une analyse effectuée à partir du regroupement des stratégies Explication, Modelage et Étayage et des autres styles seuls. D'après cette analyse, auprès des élèves à risque et des élèves moyens, la variable ayant le plus d'importance est encore le style Questionnement fermé et cela, de façon négative (respectivement $\beta = -,33$ et $\beta = -,36$). Cela confirme donc que le Questionnement fermé n'est pas un style efficace chez les élèves à risque ni chez les élèves moyens. Auprès des élèves à risque, la combinaison Explication, Modelage et Étayage, apparaît également importante ($\beta = ,25$) dans la régression; cette combinaison favoriserait donc la réussite des élèves à risque.

DISCUSSION

Cette étude poursuivait l'objectif de vérifier quels sont les styles et les combinaisons de styles d'intervention des enseignantes qui sont les plus

efficaces auprès des élèves moyens et des élèves à risque au début de la première année. Les enseignantes de cette étude utilisent en majorité trois styles dominants, soit le style Questionnement fermé (33,88%), Étayage (30,75%) et Information (28,52). Ces résultats sont cohérents avec ceux de la recherche de Taylor et al. (2000) qui a révélé que les styles privilégiés des enseignantes sont Information (39%), Questionnement fermé (31%) et Étayage (24%). Dans notre étude, les enseignantes ont donc une préférence pour les mêmes trois styles, mais les moyennes d'utilisation divergent quelque peu. En effet, les enseignantes de notre étude utilisent plus l'Étayage que celles de l'étude de Taylor et inversement pour ce qui est de donner de l'information.

La première question de recherche concernait le lien entre les progrès des élèves de première année en conscience phonologique et en écriture provisoire et les styles d'interaction privilégiés des enseignantes. Des analyses de la variance ont été effectuées en comparant les enseignantes réparties en trois groupes. Les analyses révèlent certaines différences entre les groupes pour les progrès en conscience phonologique. Des analyses de régressions multiples portant sur des styles ont ensuite été réalisées. Celles-ci montrent que certains styles ont plus d'importance que d'autres en ce qui concerne les progrès des élèves en conscience phonologique. Nous n'avons pas trouvé de relation entre l'écriture provisoire et les styles d'enseignement : il semble que cette épreuve ne soit pas assez puissante pour évaluer les progrès des élèves, à tout le moins selon les résultats de la présente étude.

Trois styles distinguent les groupes d'enseignantes. Le style qui a donné lieu aux différences les plus nombreuses dans cette étude est le Questionnement fermé. L'analyse de variance montre que les élèves moyens font plus de progrès en conscience phonologique lorsque l'enseignante utilise peu ce style que lorsqu'elle l'utilise fréquemment. Dans toutes les analyses de régression effectuées sur les mesures en conscience phonologique, c'est le Questionnement fermé qui a le plus d'importance auprès des élèves à risque et des élèves moyens, toujours de façon négative. L'analyse de la variance et l'analyse de régression donnent donc des résultats cohérents et confirment la même idée : l'insistance sur le Questionnement fermé par les enseignantes ne favoriserait pas les progrès chez les élèves.

Le second style à distinguer les enseignantes entre elles est le style Information qui a donné des différences au plan de la conscience phonologique chez les élèves à risque. Les enseignantes utilisant moyennement ce style obtiennent de meilleurs résultats que celles en faisant peu ou fréquemment usage. Ces différences présentent beaucoup d'intérêt puisqu'elles montrent qu'un certain dosage est nécessaire dans l'utilisation de ce style. Les enseignantes donnant peu de directives et d'informations ne favorisent pas le progrès de leurs élèves à risque, peut-être par manque de clarté et de précision dans leur intervention, tandis que celles qui en font trop négligent

d'autres styles qui rendraient les élèves plus actifs dans l'apprentissage. Toujours chez les élèves à risque, lors de l'analyse de régression pour les mesures en conscience phonologique, le style Information est la deuxième variable à montrer le plus d'importance dans la régression et ce, de façon négative (-,29). Cela confirme donc que lorsque ce style est privilégié par les enseignantes au détriment d'autres styles plus efficaces, les progrès des élèves à risque sont plus faibles.

Bref, les différentes analyses concernant les styles Information et Questionnement fermé ont révélé que les enseignantes les utilisant fortement ne stimulent pas le progrès des élèves. On peut donc penser que ces styles caractérisés par la transmission de connaissances et non par le développement de stratégies chez les élèves ne sont pas caractéristiques d'un enseignement efficace.

À l'inverse, le troisième style présentant des différences fait partie des styles qui suscitent l'engagement des élèves; il s'agit du Modelage. Les différences reliées au Modelage sont à l'opposé de celles observées avec le Questionnement fermé et l'Information. Les enseignantes qui utilisent le modelage moyennement sont plus efficaces que celles qui l'utilisent peu. Pour prédire les progrès en conscience phonologique, le Modelage est la seule variable positive d'importance apparaissant dans la régression. Le Modelage est donc une variable à prendre en considération en ce qui concerne le progrès des élèves à risque. Aucune différence n'apparaît chez les élèves moyens, ce qui est digne d'intérêt puisque le Modelage est une stratégie d'enseignement dont la caractéristique est de démontrer une démarche, ce qui aide particulièrement les élèves dont les besoins dépassent les simples informations.

Les résultats présentés précédemment révèlent la présence de liens entre les progrès des élèves et les styles d'intervention considérés isolément, cependant la présente étude visait à voir au-delà du style unique privilégié par les enseignantes en portant attention aux combinaisons de styles d'intervention. Deux combinaisons ont été analysées, une première regroupait trois styles dont la caractéristique est de soutenir concrètement l'élève dans son apprentissage, soit Explication, Modelage et Étayage et une seconde regroupait les deux styles centrés sur le contenu et la transmission de connaissances, Questionnement fermé et Information. Des analyses de variance et des analyses de régression ont donc été réalisées pour ces deux combinaisons. Les résultats de l'analyse de variance montrent que les enseignantes qui empruntent fréquemment la combinaison Explication, Modelage et Étayage obtiennent de meilleurs progrès chez les élèves à risque en conscience phonologique que celles qui l'utilisent peu. Les analyses de régression révèlent également que cette combinaison de styles a un effet positif auprès des élèves à risque en conscience phonologique. De plus, les résultats confirment que

l'utilisation de ce regroupement de styles est plus efficace que l'utilisation d'un seul de ces styles, même lorsque considéré efficace.

Il apparaît donc que la combinaison des styles Explication, Modelage et Étayage soit particulièrement profitable aux élèves à risque. Elle permet aux élèves d'obtenir à la fois des explications claires sur les stratégies, d'avoir accès à des modèles et d'être soutenus dans leur apprentissage de la lecture. Ces résultats sont cohérents avec ceux des recherches antérieures. En effet, les cinq études présentées dans la recension des écrits (Juel et Minden-Cupp, 2000; Morrow et al., 1999; Pressley et al., 1998; Taylor et al., 2000; Wharton-McDonald et al., 1998) arrivent toutes à la conclusion qu'un enseignement explicite des stratégies ainsi que l'utilisation de l'étaillage sont des stratégies d'enseignement exemplaire auprès des élèves à risque en lecture. Notre étude non seulement confirme cette idée, mais va plus loin puisque les résultats montrent que les styles Explications, Modelage et Étaillage sont des styles qui, utilisés fréquemment par une même enseignante, sont encore plus efficaces qu'utilisés seuls. Il semble donc que les enseignantes qui varient leur enseignement et qui adaptent leurs stratégies en fonction de la tâche à accomplir soient plus efficaces. Puisque cette combinaison de styles profite particulièrement aux élèves à risque, cette étude suggère également qu'une différenciation de l'enseignement de la lecture est souhaitable en première année, ce qui rejoint les conclusions de Juel et Minden-Cupp (2000).

Soulignons en terminant que cette étude est une des rares études québécoises en lecture à fournir des données provenant d'observations directes en classe. Il nous apparaît important de continuer à observer l'enseignement tel qu'il est prodigué en classe. Des recherches futures pourraient examiner l'efficacité des styles d'enseignement sur une plus longue période, par exemple pendant tout le premier cycle. Des études pourraient également comparer l'effet distinctif des styles d'intervention sur les progrès des filles et des garçons en difficulté de lecture.

RÉFÉRENCES

- Armand, F. (2000). Rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue maternelle et langue seconde. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56, 471-497.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 483-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. C. & Nunes, R. S. (2002). The role of phonemic awareness in learning to read. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, Third edition (pp.110-139). Newark, DE: International Reading Association.
- Fijalkow, J. & Fijalkow, É. (1993). L'écriture provisoire des enfants au cycle des apprentissages: étude génétique. In G. Boudreau (Ed.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (pp.103-134). Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (1998). Conscience phonologique et émergence de la lecture. In C. Préfontaine, L. Godard & G. Fortier (Eds.), *Pour mieux comprendre l'apprentissage de la lecture* (pp. 163-189). Montréal: Logiques.
- Juel, C. & Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35, 458-492.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Indice socio-économique des écoles et des bâtiments 1999-2000*. MEQ: Direction de la recherche.
- Montesinos-Gelet, I. (2002). Approche pluraliste du développement et étude des variations procédurales en production d'orthographe inventées. *Journal of Infancy and Early Childhood*, 9, 41-54
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D., & Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*, 52, 462-476.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities. *Reading Research Quarterly*, 36, 8-26.
- Pressley, M., Allington, R., Baker, K., Brooks, G., Collins Block, C., Cronin, J., Morrow, L., Nelson, E., Tracey, D., Wharton-McDonald, R., & Woo, D. (1998). *The nature of effective first-grade literacy instruction*. University at Albany, CELA (rapport # 11007).
- Purcell-Gates, V. (2001). What we know about readers who struggle. In R. F. Flippo (Ed.), *Reading researchers in search of common ground* (pp. 118-128). Newark, DE: International Reading Association.
- Richgels, D. J. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30, 96-109.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 52, 169-186.
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National academy Press.
- Sprenger-Charolles, L., Béchennec, D., & Lacert, P. (1998). Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 51-67.
- Taylor, B. M., Pearson, D. P., Clark, K. F., & Walpole, S. (2000). Effective Schools and Accomplished Teachers: Lessons about Primary-Grade Reading Instruction in Low-Income Schools. *The Elementary School Journal*, 101, 121-165.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A. P. Sweet, et C. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampton, M. J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teachers characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99, 101-128.
- Yopp, H. K. (1995). A test for assessing phonemic awareness in young children. *The Reading-Teacher*, 49, 20-29
- Ziarko, H., Gagnon, M.-C., Mélançon, J., & Morin, M.-F. (2000). Manipuler les aspects morphologiques et syntaxiques à l'oral pour améliorer la compréhension de l'écrit. *Québec Français*, 116, 44-47.

REMERCIEMENT

Cette étude a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la recherche (FCAR-AC 99-LE-1003)

La relation entre le style d'intervention de l'enseignante

CATHERINE TURCOTTE est étudiante au doctorat en psychopédagogie à l'Université D'Ottawa, Ottawa, Ontario. Elle a fait sa maîtrise à l'Université Laval.

JOCELYNE GIASSON est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval.

LISE SAINT-LAURENT est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage et vice-doyenne aux études à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval.

CATHERINE TURCOTTE is a doctoral candidate in Psychopedagogy at Ottawa University, Ottawa, Ontario. She obtained her Masters degree from Laval University, Quebec.

JOCELYN GIASSON is Full professor in the Learning and Teaching Studies Department at the School of Educational Sciences at Laval University.

LISE SAINT-LAURENT is Full professor in the Learning and Teaching Studies Department and Assistant Dean for studies at the School of Educational Sciences at Laval University.



AN INVITATION TO OUR READERS

Our journal presents a wide range of topics and issues in the field of education. The content, while being primarily Canadian in nature, also deals with research and theoretical issues in education that are of world-wide importance, as well as topics unique to Quebec education.

We invite our readers to submit articles for publication.

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
is a refereed journal. Submissions are read by 3 referees.
Publication Guidelines are located at the end of each issue.

INVITATION À NOS LECTEURS

Notre journal traite de tout un éventail de sujets dans le domaine des sciences de l'éducation. Même si les articles traitent avant tout de la situation canadienne, certains portent également sur des recherches et des problèmes théoriques revêtant une importance mondiale, ainsi que sur des sujets propres au Québec.

Nous invitons nos lecteurs à nous soumettre des articles à publier.

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
est une revue avec comité de lecture.
Les articles soumis sont lus par 3 examinateurs.
Vous trouverez les directives de publication à la fin de chaque numéro.

PLEASE ADDRESS YOUR MANUSCRIPTS TO
VEUILLEZ ADRESSER VOS MANUSCRITS À

ANN KEENAN
MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION
MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
3700 McTAVISH
MONTRÉAL, QC, CANADA H3A 1Y2

VISIT US / VISITEZ NOUS <http://mje.mcgill.ca>