

Le rendement en lecture dans les écoles franco-ontariennes (6^e, 7^e et 8^e années)

Jean Brassard

Volume 4, Number 3, Fall 1978

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900087ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900087ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brassard, J. (1978). Le rendement en lecture dans les écoles franco-ontariennes (6^e, 7^e et 8^e années). *Revue des sciences de l'éducation*, 4(3), 389–401.
<https://doi.org/10.7202/900087ar>

Article abstract

Ce bref document constitue le sommaire d'une recherche d'envergure provinciale effectuée durant l'année académique 1975-76. Plus de 2,000 élèves furent soumis à des tests de capacité en lecture. L'analyse des résultats démontre l'urgence de renforcer considérablement les programmes de l'élémentaire visant à la maîtrise progressive de cet outil de base et de prévoir des modalités fermes de récupération de tous les élèves susceptibles d'afficher des déficits majeurs à la fin de leur cycle d'études élémentaires.

Le rendement en lecture dans les écoles franco-ontariennes

(6^e, 7^e et 8^e années)

Jean Brassard *

RÉSUMÉ

Ce bref document constitue le sommaire d'une recherche d'envergure provinciale effectuée durant l'année académique 1975-76. Plus de 2,000 élèves furent soumis à des tests de capacité en lecture. L'analyse des résultats démontre l'urgence de renforcer considérablement les programmes de l'élémentaire visant à la maîtrise progressive de cet outil de base et de prévoir des modalités fermes de récupération de tous les élèves susceptibles d'afficher des déficits majeurs à la fin de leur cycle d'études élémentaires.

LE PROBLÈME

Beaucoup d'enseignants œuvrant au niveau post-élémentaire se plaignent de l'incapacité d'un certain nombre de leurs élèves d'évoluer avec un minimum d'aisance en lecture. Le but de cette recherche consistait justement à inventorier la situation prévalente au niveau des 6^e, 7^e et 8^e années d'un échantillon représentatif d'écoles franco-ontariennes. Plus spécifiquement, il s'agissait de déterminer le calibre du rendement en lecture, d'identifier la proportion de la clientèle scolaire de ces niveaux affectée de déficits marqués, de qualifier ces déficits et de décrire les facteurs et conditions susceptibles de jouer un rôle dans l'occurrence du phénomène.

Suite à une revue honnête de la littérature pertinente, l'équipe de chercheurs a pu élaborer un schéma d'enquête apte à mettre en relief la situation du rendement déficitaire en lecture et à démontrer un certain nombre de relations significatives entre ce phénomène et quelques facteurs psychologiques, sociologiques, culturels, professionnels et pédagogiques (cf. Schéma d'enquête).

* Brassard, Jean : professeur, Université d'Ottawa.

SCHÉMA D'ENQUÊTE

390

I. Echantillon provincial des élèves francophones de 6^e, 7^e et 8^e années

II. Évaluation du rendement en lecture :

- Test « A » (compréhension x stimulus A-V*)
- Test « B » (compréhension x stimulus visuel **)
- Test « C » (décodage : saisie des phonèmes)

NIVEAU D'INDÉPENDANCE

NIVEAU INSTRUCTIONNEL

NIVEAU DE FRUSTRATION

TEST « A » vs TEST « C »

Effet de (V)
sur compréhension

III. Facteurs à valeur descriptive et/ou explicative :

- Les élèves : Âge — sexe — niveau scolaire.
- Les maîtres : Variables personnelles — variables professionnelles — perceptions didactiques.
- Le milieu : Régional :

Urbain — rural	— Familial :	Socio-économique
Selon densité ethnique		Culturel

* A-V réfère à un test présenté en conjuguant des stimuli audio-visuels.

** V réfère à un test présenté avec le seul stimulus écrit, donc visuel.

LES MODALITÉS D'ENQUÊTE

L'échantillon de répondants fut tiré de 59 écoles disséminées à la grandeur de l'Ontario, ce nombre correspondant à 22% de la population totale des écoles franco-ontariennes concernées (N = 259). Trente classes de 6^e, 28 classes de 7^e et 26 classes de 8^e année furent retenues aux fins de l'enquête. Ces 84 classes constituaient donc un peu plus de 10% des 818 classes en opération à ces niveaux. Ainsi, 2093 élèves furent rejoints par l'enquête et 57 enseignants sur les 84 impliqués dans l'échantillon (i.e. près de 70%) ont consenti à remplir tous les questionnaires qui leur étaient destinés en tant que responsables de classes considérées comme régulières, toute classe dite « spéciale » étant délibérément évitée.

La recherche d'instruments de mesure valides et appropriés au contexte évalué s'étant avérée infructueuse, une batterie de tests diagnostics dut être élaborée par l'équipe de chercheurs. Une fois ces tests dûment éprouvés auprès d'un échantillon restreint, ils furent administrés à l'échantillon provincial d'élèves.

Des normes rationnellement défendables furent édictées afin de pouvoir qualifier le rendement des élèves en lecture-compréhension et en lecture-décodage (i.e. maîtrise des phonèmes). Ces normes ont permis de regrouper les répondants selon trois catégories de rendement en lecture : les indépendants, les instructionnels et les déficients.

Le Test A visait à mesurer l'habileté en lecture-compréhension. Il fut administré dans des conditions pédagogiques délibérément facilitées, c'est-à-dire en utilisant des stimuli auditif et visuel. Le Test B mesurait aussi cette habileté fondamentale en lecture-compréhension mais laissait beaucoup plus l'élève évoluer selon son potentiel réel puisque seul le stimulus écrit lui était fourni. Toute différence significative entre le rendement au Test A et celui au Test B pouvait donc s'expliquer par l'influence de l'écoute « in se ». Le Test C comportait des items dont l'objet était de mesurer la capacité en décodage phonétique des mots.

Un questionnaire d'informations générales fut aussi rempli par tous les élèves et les maîtres rejoints aux fins de l'enquête. Ces derniers, cependant, furent appelés à fournir sur chacun de leurs élèves une foule d'informations relatives à leur capacité réelle et aux lacunes qui pouvaient les affliger sous l'angle lecture. Il leur fut aussi demandé de décrire les conditions générales de l'enseignement de la lecture dans leur classe et dans leur institution.

LES RÉSULTATS

La masse des données recueillies fut soumise au traitement statistique par ordinateur et près d'une soixantaine de Tableaux et Figures ont été analysés et interprétés. Voici, en liste sommaire, les constatations principales qui en ont découlé.

1. L'usage combiné de plusieurs stimuli d'ordre didactique engendre une différence significative et positive dans le rendement en lecture des élèves.

Corollaire : Les élèves déficients en lecture démontrent une faiblesse majeure dans la capacité d'écoute.

2. Les élèves des milieux urbains démontrent un net avantage en lecture comparativement aux élèves des milieux dits « ruraux ».

3. Les élèves appartenant à des milieux à forte densité francophone présentent un meilleur rendement en lecture que les élèves provenant de milieux où la proportion de francophones est moins importante. Toutefois, là où la proportion de francophones est très faible on remarque un rendement en lecture supérieur à celui démontré dans les régions à densité francophone moyenne. (Cf. Tableaux VIII et IX).

Corollaire : Le phénomène de « contamination linguistique » semble être plus conséquentiel dans les milieux à densité francophone moyenne (i.e. comptant entre 15 et 44,9% de francophones).

4. Les Tests ont permis d'identifier la présence d'environ 15% de déficients dits « chroniques » aux niveaux de 6^e, 7^e et 8^e année. Cependant, les maîtres en exercice jugent que 36% des élèves de 6^e, 38% des élèves de 7^e et 42% des élèves de 8^e année sont affligés de troubles importants en capacité de lecture. (Cf. Tableau XXVIII).

Corollaire : Une prise en considération raisonnable des deux types de verdict laisse entendre que si le taux de déficience en lecture augmente avec l'avance dans les degrés scolaires, il y a confirmation de l'absence de mesures adéquates de récupération des élèves démontrant des handicaps majeurs en lecture.

5. Dans l'ensemble, les filles affichent un meilleur rendement en lecture que les garçons car plus de filles se retrouvent dans la catégorie des lecteurs indépendants et moins de filles sont classées parmi les lecteurs déficients.

6. En général, les élèves plus âgés que la moyenne de leurs condisciples de classe se retrouvent parmi les lecteurs déficients et les élèves plus jeunes que la moyenne des élèves de leur classe ont un rendement supérieur en lecture.

7. La plupart des élèves ayant déjà connu des échecs au cours de leur scolarité démontrent des faiblesses majeures en lecture.

Corollaire : Deux hypothèses explicatives peuvent être formulées : a) l'expérience de l'échec scolaire peut avoir engendré une baisse de motivation pour la lecture ; b) l'incapacité en lecture a probablement été une cause majeure des échecs survenus.

8. On retrouve des élèves déficients en lecture à tous les paliers de l'échelle sociale mais un plus grand nombre sont issus de familles dont le niveau socio-économique est inférieur.

TABLEAU VIII

Comparaison du rendement en lecture-compréhension (Test A) selon la densité relative de la population francophone des municipalités regroupées en régions.

Niveaux	Région A (1)			Région B			Région C			Région D			F*
	N	M	S	N	M	S	N	M	S	N	M	S	
6 ^e	67	60.43	13.95	310	63.34	13.07	141	63.61	11.52	246	64.95	12.63	2.33 n.s.
7 ^e	52	63.75	15.44	266	68.24	12.36	158	62.03	18.64	220	71.22	11.66	14.41 sign. pour A-D, B-C, et C-D
8 ^e	63	70.57	9.77	198	74.59	11.80	88	66.24	11.69	284	78.26	10.45	12.88 sign. pour B-C et C-D

* $P < .05$; valeur critique = 3.12

1 Région A = moins de 15% de fr.

Région B = entre 15% et 29.9%

Région C = entre 30% et 44.9%

Région D = 45% et plus de fr.

TABLEAU IX

Comparaison du rendement en lecture-décodage (Test C) selon la densité relative de la population francophone des municipalités regroupées en régions.

Niveaux	Région A (1)			Région B			Région C			Région D			
	N	M	S	N	M	S	N	M	S	N	M	S	
6 ^e	67	87.37	20.01	310	88.50	16.65	141	86.02	20.40	246	92.10	15.39	4.26 sign. pour C-D
7 ^e	52	94.10	12.58	266	93.08	15.89	158	94.00	18.26	220	97.44	16.09	3.04 n.s.
8 ^e	63	97.54	14.68	198	99.55	16.37	88	92.43	18.07	284	103.50	11.91	13.84 sign. pour B-C et C-D

* $P < .05$; valeur critique = 3.12

1 Région A = moins de 15% de fr.
 Région B = entre 15% et 29.99%
 Région C = entre 30% et 44.99%
 Région D = 45% et plus de fr.

TABLEAU XXVIII

Comparaison, par niveau scolaire, entre le verdict des tests objectifs en lecture-compréhension et en lecture-décodage et le verdict des enseignants quant au rendement des mêmes élèves, sous ces deux aspects, selon les catégories « faibles », « moyens », « forts » et « déficients », « instructionnels », « indépendants », selon le cas. (N = 1339 él/2093 = 57 cl/81)

Jugement objectif		TESTS OBJECTIFS							
		lecture - compréhension (Test A)				lecture - décodage (Test C)			
		IND	INSTR	DEF	total	IND	INSTR	DEF	total
6 ^e	FAIBLES	10	124	43	177	4	120	50	174
	MOYENS	19	182	23	224	21	160	20	201
	FORTS	26	46	1	73	39	61	3	103
	sans rép.	1	11	3	15	0	10	1	11
	Total	56	363	70	489	64	351	74	489
7 ^e	FAIBLES	6	101	45	152	3	123	44	170
	MOYENS	18	141	8	167	21	148	10	179
	FORTS	5	27	3	35	10	29	4	43
	sans rép.	11	26	2	39	0	1	0	1
	Total	40	295	58	393	34	301	58	393
8 ^e	FAIBLES	12	133	47	192	3	130	51	184
	MOYENS	23	148	18	189	22	162	17	201
	FORTS	25	30	3	58	22	46	0	68
	sans rép.	1	14	3	18	0	3	1	4
	Total	61	325	71	457	47	341	69	457

9. Les élèves démontrent un meilleur rendement en lecture si la langue française est d'usage prépondérant ou exclusif en milieu familial. L'emploi indifférent de la langue française et de la langue anglaise ou l'usage exclusif de la langue anglaise à la maison engendre deux à trois fois plus de lecteurs déficients que le fait d'employer la langue française en milieu familial.

10. Les élèves s'en tirent mieux en lecture s'ils ont ou prennent l'occasion d'écouter régulièrement des programmes de télévision diffusés en français.

11. Les meilleurs lecteurs démontrent une plus grande motivation pour la lecture personnelle que les lecteurs déficients.

12. Une classe moyenne et régulière (à classement hétérogène) compte environ quatre élèves forts en lecture et quatre élèves affectés de déficiences majeures.

13. On rencontre moins de cas de déficience majeure en lecture dans les classes où le ratio maître/élèves est bas.

14. On trouve plus de lecteurs indépendants dans les classes où le ratio maître/élèves est élevé.

TABLEAU XXI

Répartition des répondants selon leur niveau scolaire, leur rendement en lecture et la langue usuellement parlée en milieu familial.
Calcul de la signification des différences.

langue parlée maison	6 ^e			7 ^e			8 ^e			Total
	IND	INST	DEF	IND	INST	DEF	IND	INST	DEF	
FR	47	180	26	44	179	22	42	166	29	735
ANG	9	82	18	5	48	19	6	45	15	247
Les 2	40	288	45	34	275	53	31	244	49	1059
Total	96	550	89	83	502	94	79	455	93	2041
SIGN.	12.57 *			23.89 *			12.53 *			

* P < .05 ; seuil critique = 9.49

TABLEAU XXIX

Synthèse des tendances majeures démontrées par la comparaison entre le jugement évaluatif des enseignants quant au rendement de leurs élèves en lecture et le jugement objectif par les résultats aux Tests A et C.

Niveau	Catégorie	Verdict enseignants		Verdict Test A	Verdict enseignants		Verdict Test C	Tendances majeures
6 ^e	FAIBLES	177	>	70	174	>	74	Enseignants > Tests A et C
	MOYENS	244	<	363	201	<	351	Enseignants < Tests A et C
	FORTS	73	>	56	103	>	64	Enseignants > Tests A et C
	sans rép.	15		—	11		—	
	Total	489		489	489		489	
7 ^e	FAIBLES	152	>	58	170	>	58	Enseignants > Tests A et C
	MOYENS	167	<	295	179	<	301	Enseignants < Tests A et C
	FORTS	35	<	40	43	>	34	Enseignants < Test A Enseignants > Test B
	sans rép.	39		—	1		—	
	Total	393		393	393		393	
8 ^e	FAIBLES	192	>	71	184	>	69	Enseignants > Tests A et C
	MOYENS	189	<	325	201	<	341	Enseignants < Tests A et C
	FORTS	58	<	61	68	>	47	Enseignants < Test A Enseignants > Test C
	sans rép.	18		—	4		—	
	Total	457		457	457		457	

Corollaire : Si l'élève déficient a moins de chance d'effectuer une solide récupération dans une classe nombreuse, il faut supposer que les bons lecteurs, suite à un apprentissage adéquat aux niveaux inférieurs, sont nantis d'un potentiel ou d'un acquis moins vulnérable sous le poids d'un grand nombre d'élèves en classe.

15. Les maîtres de 6^e année ont tendance à surestimer le nombre d'élèves forts en lecture-compréhension alors que ceux de 7^e et 8^e années ont tendance à surestimer le nombre de faibles en cette matière.

Corollaire : Il semble que ce soit le phénomène du renvoi de la balle ; des perceptions aussi opposées permettent de supposer qu'il existe un « vide pédagogique » entre l'élémentaire et le post-élémentaire auquel une saine articulation des programmes pourrait remédier. (Cf tableau XXIX).

16. Les maîtres concentrent plus leurs doléances sur l'incapacité d'une bonne partie de leurs élèves de raisonner de façon efficace que sur leur manque de maîtrise des techniques de base en lecture.

Corollaire : Il faut peut-être se demander dans quelle mesure les maîtres des niveaux concernés sont aptes à diagnostiquer les capacités techniques des élèves déficients en lecture, ignorant ainsi, possiblement, les causes des effets reconnus. (Cf tableau XXXIV).

17. Près de 70% des maîtres se plaignent d'un manque flagrant de matériel didactique adéquat, du temps trop limité qui leur est réservé à l'horaire pour l'enseignement de la lecture et des objectifs par trop nébuleux des programmes.

18. Environ 60% des maîtres des niveaux concernés consacrent moins d'une heure par semaine à l'enseignement systématique de la lecture.

19. Plus des $\frac{2}{3}$ des enseignants réclament une meilleure formation de base pour l'enseignement du français et de la lecture et requièrent la présence de spécialistes en enseignement correctif pour traiter les cas-problèmes qu'ils perçoivent hors de leur compétence.

20. Un niveau plus élevé de qualifications académiques de même qu'une plus vaste expérience pédagogique ne garantissent pas un meilleur rendement en lecture chez les élèves.

Corollaire : Il est fort probable que, dans la plupart des cas, le perfectionnement recherché ne se situe pas dans la ligne d'un enrichissement de la capacité didactique en français, langue maternelle, ou de la lecture. Il est possible aussi que les maîtres plus expérimentés démontrent plus de difficulté à s'adapter aux innovations méthodologiques que les enseignants plus jeunes.

21. Il appert que plus on consacre de temps de classe à l'enseignement de la lecture, aux niveaux de 6^e, 7^e et 8^e année, moins on a de bons lecteurs et plus on retrouve de lecteurs déficients.

TABLEAU XXXIV

Importance relative des besoins des élèves en lecture
selon la perception des enseignants.

BESOINS DES ÉLÈVES	Pourcentage d'enseignants	
	important	peu important
— habileté en orthographe.	98.2	1.8
— élargissement du répertoire de vocabulaire.	96.5	3.5
— compréhension de textes.	96.4	3.6
— compréhension du sens des phrases.	94.6	5.4
— compréhension de paragraphes.	90.6	9.1
— connaissance des règles de grammaire.	90.9	9.1
— motivation pour la lecture d'agrément.	90.3	9.7
— motivation pour la recherche en bibliothèque.	88.0	12.0
— habileté en lecture orale (intonation, rythme, ...)	87.0	13.0
— capacité d'analyse structurale des mots.	87.0	13.0
— vitesse en lecture silencieuse	84.6	15.4
— capacité en techniques de décodage.	76.5	23.5

Corollaire : L'hypothèse de l'existence d'un seuil critique de « saturation motivationnelle » a été avancée et suggère qu'aux niveaux concernés, l'enseignement de la lecture devrait plutôt être intégré à l'apprentissage des diverses disciplines au programme que de faire l'objet d'un enseignement méthodique strict. (Cf tableau XLIII page suivante).

22. Les principales suggestions des enseignants relatives à l'amélioration du rendement en lecture concordent avec les constatations déjà mises en relief, à savoir : requête pour un meilleur support du milieu social ambiant ; révision majeure des programmes de français en vigueur ; de meilleures ressources didactiques ; un système

TABLEAU XLIII

Répartition des enseignants selon le niveau scolaire, l'importance de la proportion de temps affectée à l'enseignement de la lecture et le nombre d'élèves indépendants, instructionnels et déficients en lecture sous leur responsabilité. (N. ens. = 57)

TEMPS ENS. LECT.	NIV	N ENS	rendement en lecture (n. d'élèves)			Total
			IND.	INSTR.	DEF.	
3 heures par sem. ou —	6 ^e	13	40	251	47	338
	7 ^e	12	29	193	41	263
	8 ^e	13	48	241	37	326
	tot.	38	117	685	125	927
+ de 3 heures par sem.	6 ^e	7	16	112	23	151
	7 ^e	6	11	102	17	130
	8 ^e	6	13	84	34	131
	tot.	19	40	198	74	412
Grand total		57	157	883	199	1339

plus efficace de prévention, de dépistage et de remédiation des troubles de lecture chez les élèves et l'instauration d'un climat culturel plus riche dans les institutions scolaires françaises.

Suite aux constats que l'enquête a révélés, les chercheurs ont jugé que la situation était suffisamment critique pour recommander la considération, par les autorités intéressées, de politiques d'allure systémique plutôt que spécifiquement reliées aux détails du phénomène étudié.

Il est suggéré, entre autres choses, de procéder à une révision minutieuse des programmes d'enseignement du Français, langue maternelle, au niveau élémentaire. Il semble aussi nécessaire que les autorités compétentes formulent et mettent en force des standards élevés de compétence linguistique pour les enseignants des écoles françaises. Une attention particulière devrait être accordée à la qualité de la formation professionnelle des maîtres tant en formation qu'en exercice. On entrevoit aussi l'urgente nécessité de doter au moins chaque région de la province de spécialistes en enseignement correctif de la lecture regroupés en équipes itinérantes au service du personnel enseignant des diverses écoles élémentaires et intermédiaires françaises. L'attention est aussi attirée sur l'importance d'étudier et d'évaluer le climat culturel actuel des écoles franco-ontariennes et d'entreprendre dans les meilleurs délais une action concernée d'enrichissement culturel des institutions scolaires. Enfin, un plaidoyer est formulé en faveur d'un accroissement des efforts de recherche au bénéfice des écoles franco-ontariennes dont les problèmes d'ordre éducatif et pédagogique sont suffisamment particuliers pour justifier la création et le maintien de structures fermes d'intervention scientifique.