

## Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER : résultats préliminaires

### Profile of Language skills among students attending CFERs: Preliminary results

### Perfil de la competencia lingüística de los alumnos que frecuentan los CFER : resultados preliminares

Julie Myre Bisailon, Anick Auger and Marie-Ève Bédard

Volume 35, Number 1, Spring 2007

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1077962ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1077962ar>

[See table of contents](#)

#### Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

#### ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

#### Cite this article

Bisailon, J., Auger, A. & Bédard, M.-È. (2007). Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER : résultats préliminaires. *Éducation et francophonie*, 35(1), 203–215. <https://doi.org/10.7202/1077962ar>

#### Article abstract

Considering the importance of language skills in terms of making one's way through school, as well as for personal, professional, and social development, the objective of this article is to present a portrait of the language skills of students when they first enter the CFERs and after one year of training. A variety of diagnostic tests were used to evaluate the different components of their language skills. More specifically, the article presents results obtained 1) for the reading section, on written comprehension, word identification, and phonological awareness tests, 2) for the writing section, on word production tests, and 3) for the oral section, on tests on the comprehension of statements and story structure, and on functional vocabulary tests. The analyses of the results will allow the researchers to demonstrate the development of language skills among youngsters attending CFERs and the relationships among the results of the different tests.

# Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER : résultats préliminaires

**Julie Myre BISAILLON**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**Anick AUGER**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**Marie-Ève BÉDARD**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Étant donné l'importance des compétences langagières dans le parcours scolaire d'un individu ainsi que dans son développement personnel, professionnel et social, l'objectif de ce texte est de présenter un portrait des compétences langagières des élèves au début de leur parcours dans les CFER et à la suite d'une première année de formation. Différentes épreuves diagnostiques ont été utilisées de manière à évaluer l'ensemble des composantes des compétences langagières. Plus spécifiquement, seront présentés dans cet article les résultats obtenus (1) pour le volet lecture, aux épreuves de compréhension écrite, d'identification de mots et de conscience phonologique; (2) pour le volet écriture, à l'épreuve de production de mots et (3) pour le volet oral, aux épreuves de compréhension d'énoncés et de structure du récit, et de vocabulaire fonctionnel. Les analyses permettront de démontrer l'évolution des

compétences langagières chez les jeunes scolarisés dans les CFER et les relations existantes entre les résultats aux différentes épreuves.

---

## ABSTRACT

### **Profile of Language skills among students attending CFERs : Preliminary results**

Julie Myre BISAILLON  
Anick AUGER  
Marie-Ève BÉDARD  
University of Sherbrooke, Quebec, Canada

Considering the importance of language skills in terms of making one's way through school, as well as for personal, professional, and social development, the objective of this article is to present a portrait of the language skills of students when they first enter the CFERs and after one year of training. A variety of diagnostic tests were used to evaluate the different components of their language skills. More specifically, the article presents results obtained 1) for the reading section, on written comprehension, word identification, and phonological awareness tests, 2) for the writing section, on word production tests, and 3) for the oral section, on tests on the comprehension of statements and story structure, and on functional vocabulary tests. The analyses of the results will allow the researchers to demonstrate the development of language skills among youngsters attending CFERs and the relationships among the results of the different tests.

---

## RESUMEN

### **Perfil de la competencia lingüística de los alumnos que frecuentan los CFER : resultados preliminares**

Julie Myre BISAILLON  
Anick AUGER  
Marie-Ève BÉDARD  
Universidad de Sherbrooke, Québec, Canada

Dada la importancia de la competencia lingüística en el trayecto escolar, el desarrollo personal, profesional y social de un individuo, el presente artículo tiene como finalidad presentar un retrato de la competencia lingüística de alumnos que comienzan su trayectoria en los CFER, después de un año de formación. Diferentes exámenes diagnósticos fueron empleados en la evaluación del conjunto de componentes de la competencia lingüística. Más específicamente, en este artículo se

presentan los resultados obtenidos 1) en lectura, en una prueba de comprensión escrita, identificación de palabras y consciencia fonológica; 2) en escritura, en una prueba de producción de palabras y 3) a nivel oral, en los exámenes de comprensión de enunciados, de estructura narrativa y de vocabulario funcional. Los análisis permitirán demostrar la evolución de la competencia lingüística entre los jóvenes escolarizados en los CFER y las relaciones que se pueden establecer entre los resultados en las diferentes pruebas.

---

## Problématique

Les compétences en compréhension du langage écrit et du langage oral occupent une place fondamentale tant dans le parcours scolaire d'un individu que dans son développement personnel, social et professionnel. Au Québec, aucune recherche scientifique récente n'a permis d'établir le taux de prévalence d'élèves présentant des troubles du langage oral (AQEA, 2004). La seule donnée disponible recensée estime que 15 % des élèves du premier cycle du primaire éprouvent des difficultés sur le plan du développement du langage oral (MEQ, 1987). Ces difficultés ne sont pas sans conséquences pour les autres acquisitions scolaires et plus précisément en ce qui a trait à la compréhension du langage écrit. Elles ont également un impact important sur le plan des relations interpersonnelles (Egaud, 2001). À ce sujet, 90 % des élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent des problèmes en lecture qui prennent naissance au primaire et qui se poursuivent au secondaire (Saint-Laurent, 2002). Ceux-ci constituent d'ailleurs la principale source des échecs au secondaire (MEQ, 2003). Dans une société alphabétisée comme la nôtre, où l'écrit est présent partout (Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller et Conway, 2001), la liberté de choix dans plusieurs domaines de la vie quotidienne se retrouve grandement limitée par une mauvaise maîtrise du langage écrit : la lecture des journaux est difficile, l'obtention du permis de conduire peut s'avérer laborieuse, etc.

En résumé, les difficultés liées à l'acquisition du langage oral ont un impact négatif sur l'intégration sociale et scolaire, et la majorité des élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent également des problèmes en lecture. Ces difficultés constituant la principale source des échecs au secondaire, les efforts dans le but de mieux comprendre et de mieux aider les jeunes concernés doivent être poursuivis (MEQ, 2003; Saint-Laurent, 2002).

Au cours des dernières décennies, plusieurs recherches se sont intéressées à la problématique des difficultés d'acquisition du langage oral et du langage écrit. Par contre, très peu ont cherché à décrire les manifestations de ces difficultés chez les adolescentes et adolescents du Québec. S'il est important d'intervenir tôt afin de minimiser les conséquences négatives entraînées par les difficultés d'acquisition, il n'en reste pas moins que plusieurs jeunes traversent l'adolescence en éprouvant

Ces résultats tendent à étayer l'hypothèse que la dyslexie développementale contribue de façon significative aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes âgés de 16 à 25 ans.

toujours des difficultés dans ce domaine, ce qui représente un obstacle à leur insertion socioprofessionnelle. En France, une étude se penchant sur le problème de l'illettrisme a été réalisée auprès de jeunes âgés de 16 à 25 ans (âge moyen : 21,3 ans et 44 % de sexe masculin) éprouvant des difficultés d'insertion socioprofessionnelle (Delahaie, Billard, Calvet, Tichet et Gillet, 2000). Les résultats de cette étude démontrent que parmi les 124 jeunes rencontrés, 35 % éprouvaient des difficultés avec les mécanismes de base de la lecture (identification des mots écrits). De plus, les résultats aux épreuves phonologiques et aux tests de lecture ont montré que pour 49 % d'entre eux, la dyslexie développementale expliquait les retards d'acquisition. Dans ces cas, les difficultés de lecture étaient accompagnées de difficultés sur le plan des habiletés métaphonologiques. Ces résultats tendent à étayer l'hypothèse que la dyslexie développementale contribue de façon significative aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes âgés de 16 à 25 ans (Delahaie, Billard, Calvet, Tichet et Gillet, 2000). Nous pouvons donc imaginer que de telles difficultés se présentent également chez les jeunes du Québec de cette tranche d'âge et, par le fait même, chez les jeunes qui fréquentent un Centre de formation en entreprise et récupération (CFER).

Au Québec, les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) ont été créés dans le but d'offrir une alternative éducative aux jeunes en grandes difficultés de 16 à 18 ans. De plus, ces centres créent des emplois non spécialisés pour ces jeunes qui n'ont ni diplôme d'études secondaires (DES) ni diplôme d'études professionnelles (DEP). Aujourd'hui, les CFER comptent 19 établissements répartis à travers le Québec. Si les CFER entretiennent des objectifs reliés davantage à l'insertion socioprofessionnelle et à l'employabilité, certaines compétences liées à la formation générale, plus particulièrement concernant la langue maternelle, les mathématiques et les sciences humaines, sont également visées. Concernant les habiletés reliées au langage écrit, les jeunes qui fréquentent les CFER ont en majorité une certaine capacité à lire et à écrire, atteignant en général un niveau 3 d'alphabétisation (Gazaille, Courcy et Langlois, 2001), ce qui représente le niveau de maîtrise minimum pour fonctionner dans notre société. Par ailleurs, Plessis-Bélair et Sorin (2003) notent que si ces données paraissent à première vue rassurantes, « la situation observée dans le quotidien des CFER indique qu'il serait important d'améliorer les capacités des élèves en lecture et en écriture afin de mieux les préparer au marché du travail et à la vie en société » (p. 66).

S'il est vrai que les jeunes qui fréquentent les CFER ont, malgré leur âge et leur scolarisation antérieure, une capacité de lecture parfois limitée (Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002) et n'ont pas atteint un niveau d'alphabétisme suffisamment fonctionnel pour leur permettre d'évoluer harmonieusement dans la société, il est alors essentiel de tenter de mieux répondre à leurs besoins. La réalité de ces jeunes, précédemment décrite, est préoccupante étant donné l'obstacle majeur qu'elle représente pour leur insertion dans le marché du travail (Pelletier, 2004).

Afin d'améliorer les compétences langagières des jeunes, les CFER ont une démarche pédagogique qui leur est propre. À l'intérieur de cette démarche, le journal est utilisé comme principal support de l'écrit et sert à augmenter la capacité de lecture et le vocabulaire de base des jeunes.

### Démarche pédagogique des CFER

Afin d'améliorer les compétences langagières des jeunes, les CFER ont une démarche pédagogique qui leur est propre. À l'intérieur de cette démarche, le journal est utilisé comme principal support de l'écrit et sert à augmenter la capacité de lecture et le vocabulaire de base des jeunes. La lecture quotidienne du journal a été choisie « pour développer la lecture et permettre une meilleure compréhension de l'actualité locale » (Bélanger, Courcy et Mercille, sans date, p.4), car il est admis que : une personne non informée est un sujet, tandis qu'une personne bien informée peut être considérée comme un citoyen. [...] [De plus,] c'est à force de lire tous les jours que ces jeunes développent la compréhension de lecture. (Comité pédagogique du Réseau Québécois des CFER, 1998 dans Henripin, 1999, p.132).

Le journal sert aussi de base à l'élaboration d'un fichier orthographique, car les jeunes qui arrivent au CFER ne possèdent pas tout le vocabulaire nécessaire à la lecture d'un quotidien. L'élaboration et la mise à jour de ce fichier vient s'ajouter à la lecture pour combler ce besoin de vocabulaire (Henripin, 1999; Pelletier, 2004). Le fichier orthographique est donc « une boîte de fiches constituées de nouveaux mots de vocabulaire et de leurs définitions » (Bélanger, Courcy et Mercille, sans date, p. 4). Les stratégies d'utilisation du journal prescrites dans le programme des CFER (Couture, Bélanger et Arsenault, 1995) sont les suivantes : période de lecture quotidienne, identification de trois types de nouvelles (internationale, nationale, régionale), identification systématique des mots de vocabulaire nouveaux ou problématiques (consignés au fichier orthographique), discussion de groupe, échange verbal ou tour de parole après chaque période de lecture, courts résumés écrits des nouvelles identifiées consignées au cartable et réalisation d'activités variées découlant du journal.

## Objectifs

Considérant l'importance des compétences langagières dans notre société et le peu de recherches réalisées au Québec documentant les difficultés dans ce domaine chez les adolescentes et adolescents d'aujourd'hui, l'objectif général du présent projet est d'établir le profil diagnostique détaillé des compétences en langage oral et écrit des jeunes qui fréquentent les CFER.

Dans une perspective longitudinale, l'évolution des profils établie sera documentée. Dans le présent article, les résultats préliminaires du diagnostic initial sont présentés selon trois volets : (1) le volet lecture, qui comprend la compréhension écrite, l'identification de mots et les habiletés métaphonologiques; (2) le volet écriture, qui concerne quant à lui la production de mots et (3) le volet oral, qui inclut la compréhension d'énoncés oraux et le vocabulaire.

## Échantillon

La population à l'étude est composée d'adolescentes et d'adolescents qui fréquentent les CFER du Québec. Une dizaine de jeunes choisis au hasard dans chacun des 7 CFER participant à l'étude ont été rencontrés au début et la fin de l'année scolaire 2004-2005 pour des évaluations en langage oral et écrit. Ils sont pour la plupart âgés de 15 à 16 ans et ce sont majoritairement des garçons (68,5 %). En tout, 54 jeunes étant à leur première année de scolarisation en contexte CFER ont été rencontrés pour la première évaluation et 33 d'entre eux ont pu être rejoints pour la seconde. Ceux qui n'ont pas participé à la deuxième évaluation étaient soit en stage ou absents au moment de la rencontre, ou encore ils avaient abandonné leurs études. Ainsi, seules les données des 33 jeunes qui ont participé aux deux moments de la collecte de données sont analysées. Les difficultés éprouvées par les élèves qui composent l'échantillon sont multiples, les principales étant : difficultés d'apprentissage, doubleurs, décrocheurs et manque de motivation, problèmes ou troubles du comportement, déficience intellectuelle, dyslexie et dysphasie.

## Méthodologie de collecte des données

Afin d'établir le profil diagnostique initial des jeunes composant l'échantillon, ces derniers ont été rencontrés de façon individuelle pour une évaluation du langage oral et écrit au début et à la fin de l'année scolaire 2004-2005. Ils le seront également une dernière fois à la fin de l'année scolaire 2005-2006. Les mêmes mesures d'évaluation seront utilisées pour chaque rencontre, ce qui permettra de décrire l'évolution du profil des difficultés langagières du début à la fin de la formation CFER de ces jeunes, laquelle s'échelonne généralement sur deux ans. Différentes mesures sont utilisées de façon à évaluer l'ensemble des processus sollicités en langage écrit et oral. Le choix des mesures s'inspire des études portant sur l'évaluation d'enfants présentant des difficultés liées au langage écrit et oral (voir, entre autres, Lovett, 2000).

Une première mesure est une évaluation de leur compréhension de lecture qui est faite à l'aide d'une épreuve de niveau 3<sup>e</sup> secondaire, niveau correspondant à leur âge chronologique. Il s'agit d'une compréhension en lecture que le ministère de la Communauté française (1998) a normalisée auprès d'un échantillon représentatif de toutes les classes de la Communauté, soit 2280 élèves de l'enseignement général et technique durant l'année scolaire 2004-2005. Cette épreuve a été sélectionnée puisque au Québec il n'existe, à notre connaissance, aucune épreuve de ce genre qui n'ait été normalisée auprès d'adolescentes et d'adolescents. Les seules épreuves disponibles au Québec s'adressent à des élèves des classes ordinaires suivant un cheminement régulier et sont très difficiles à obtenir. Elles ne pouvaient donc être utilisées auprès d'adolescentes et d'adolescents en grandes difficultés. Après l'étude de cette épreuve, nous avons jugé qu'elle pouvait être utilisée au Québec sans adaptation. Les résultats de cette évaluation nous permettent de déterminer l'évolution

de leur niveau de compréhension écrite entre le début et la fin de leur formation en contexte CFER.

En ce qui concerne l'évaluation des processus spécifiques en lecture et en écriture, l'Outil de dépistage des dyslexies développementales (ODEDYS) (Zorman, Valdois et Jacquier-Roux, 2002) a été utilisé pour évaluer les habiletés d'identification et de production de mots écrits ainsi que les compétences relevant de la conscience phonologique. Cet outil, développé en France, permet de faire une évaluation et une analyse succincte des élèves présentant un retard de lecture et de faire le diagnostic différentié des dyslexies pour orienter la rééducation et l'adaptation pédagogique. Il a été élaboré à partir des épreuves du Bilan analytique du langage écrit (BALE) (Jacquier Roux, Valdois et Zorman, 1999). Le BALE a été validé en France auprès de 536 enfants ne présentant aucune pathologie reconnue influençant leurs apprentissages et n'ayant jamais doublé d'année scolaire. Bien que cet outil soit validé auprès d'enfants, il a été utilisé, dans le cadre de notre étude, pour évaluer des adolescentes et adolescents car aucun autre outil de ce genre n'a été élaboré pour cette population puisque les habiletés évaluées sont habituellement maîtrisées avant la fin du primaire. Ces épreuves nous permettront donc de vérifier ce qui en est chez les adolescentes et adolescents rencontrés.

En fonction des objectifs de recherche, quatre épreuves spécifiques d'ODEDYS ont été sélectionnées; elles servent à évaluer la compétence à identifier les mots écrits et les habiletés métaphonologiques. La première épreuve en est une d'identification de mots écrits. Cette épreuve est composée de trois listes de 20 mots isolés, soit une liste de mots irréguliers, une liste de mots réguliers et une liste de non-mots (ex. : gavin, caldon, vatrice, etc.). Les erreurs et le temps pris pour l'identification des mots sont notés et les résultats sont analysés de façon à identifier le ou les processus d'identification des mots écrits déficitaires chez le jeune. Ayant été utilisées dans une recherche antérieure (Myre-Bisaillon, 2004), les listes ont pu être adaptées en fonction de la langue québécoise. La seconde épreuve est une dictée comportant 10 mots irréguliers, 10 mots réguliers et 10 non-mots. Elle est aussi utilisée pour analyser les procédures alphabétique et orthographique en production de mots. Finalement, deux épreuves métaphonologiques permettent d'évaluer le niveau de conscience phonémique des jeunes rencontrés. La première est une épreuve de suppression du phonème initial de mots prononcés par l'évaluateur (ex. : ouvert = vert). La deuxième est une épreuve d'acronymes où le jeune doit fusionner le phonème initial de deux mots prononcés par l'évaluateur (ex. : photo artistique = fa).

Quant à la compréhension orale, elle a été évaluée à l'aide de l'Épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (É.C.O.S.SE) (Lecocq, 1996). L'épreuve de compréhension porte sur 14 blocs de 4 items comportant des énoncés illustrant une structure syntaxique donnée dont la complexité augmente (des syntagmes nominaux aux relatives complexes). Ce test a été construit pour les enfants de 4 à 12 ans. Encore une fois, puisqu'il n'existe aucune épreuve de ce genre destinée aux adolescentes et adolescents, cette épreuve, s'adressant à des enfants, a été utilisée pour notre étude. Elle a été administrée lors des deux évaluations, soit à l'automne 2004 et au printemps 2005. Puisqu'il s'agit d'évaluer la compréhension orale, lors de l'évalu-

ation, une phrase est présentée au jeune dans sa modalité écrite et elle est lue en même temps à haute voix par l'évaluateur. Aussitôt, l'évaluateur retire la phrase écrite et présente une planche où figurent quatre dessins dont l'un illustre la situation évoquée par l'énoncé et les autres représentent des pièges lexicaux ou grammaticaux. Le jeune doit alors désigner le dessin qui, selon lui, correspond à la phrase qui lui a été lue et présentée précédemment. Pour l'énoncé *Le cheval la regarde*, on retrouvera, par exemple, les pièges illustrés d'une dame qui regarde un cheval et celui d'un cheval qui regarde un homme. Les réponses sont cotées 1 ou 0 et le nombre d'erreurs est comptabilisé pour chacun des blocs de phrases.

La dernière évaluation avait pour but de mesurer le niveau lexical des jeunes rencontrés. Peu de tests sont disponibles pour l'évaluation du niveau lexical. Ainsi, nous avons choisi d'utiliser le test de vocabulaire tiré de l'échelle d'intelligence de Wechsler, une batterie psychométrique standardisée qui est une adaptation française de la *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)* (Wechsler, 1991). Étant donné les besoins de l'étude, seul le test de vocabulaire a été utilisé. Les procédures d'administration et d'analyse du WISC ont été respectées. Lors de la passation, le jeune devait définir un mot prononcé à haute voix par l'examineur. Cette épreuve a été utilisée dans le cadre de notre étude pour vérifier les aptitudes des jeunes à exprimer leurs idées par la richesse du vocabulaire mais également leur capacité à formuler des réponses précises et synthétiques. Une note est attribuée à chacune des définitions : 2 pour une réponse complète correspondant à celle définie par la WISC, 1 pour une réponse incomplète ou erronée et 0 pour une absence de réponse. Le score obtenu, pour un maximum de 60, est ensuite comparé à ceux de l'échelle en fonction de l'âge du jeune.

## Résultats

### Volet lecture : compréhension écrite, identification de mots et conscience phonologique

Tel que mentionné plus haut, la compréhension écrite des élèves a été évaluée à l'aide d'une compréhension de lecture de niveau 3<sup>e</sup> secondaire. Comparés aux résultats de l'étude du ministère de la Communauté française (1998) où la majorité des élèves (56 %) ont eu un score variant entre 51 % et 80 % pour une moyenne de 74,27 % avec un écart-type de 13,36 %, les résultats des élèves des CFER se situent pour la plupart entre 25 et 50 % (52 % des élèves), la moyenne se situant à 45,11 % avec un écart-type de 14,56 %. Malgré tout, ce sont 43,5 % des élèves des CFER qui ont obtenu un score de plus de 50 %. Pour le moment, seuls les résultats obtenus au début de la formation CFER (année scolaire 2004-2005) des jeunes évalués sont disponibles puisque la recherche en cours prévoit une seconde évaluation à la fin de leur formation CFER, soit en 2006.

En ce qui concerne l'identification de mots isolés, il y a eu une amélioration significative entre le prétest et le post-test pour les mots réguliers ( $t [32] = 3,456$ ;  $p = 0,002$ ) et irréguliers ( $t [32] = 2,543$ ;  $p = 0,016$ ). En effet, pour ces deux types de

mots, le temps d'identification a diminué en moyenne de 3,18 % pour les mots réguliers et de 4,24 % pour les mots irréguliers. En ce qui a trait aux non-mots, la différence de moyenne n'est pas assez significative pour être considérée. En résumé, les élèves ont amélioré leur temps de réponse sur les mots réels et leur score sur les non-mots, même si cette amélioration n'est pas significative. Ce résultat peut s'avérer inquiétant dans la mesure où la capacité à identifier les non-mots est un indice important de la capacité à identifier les mots nouveaux.

Pour ce qui est des habiletés métaphonologiques, les jeunes évalués ont amélioré de façon significative ( $t [30] = -2,501$ ;  $p = 0,018$ ) leur score moyen (11,29 %) lors de l'épreuve d'acronymes (fusion de phonèmes). On peut également constater une amélioration des résultats dans l'épreuve de suppression du phonème initial (7,42 %). Alors que chez le jeune lecteur, la compréhension de lecture est étroitement liée aux habiletés métaphonologiques, les corrélations effectuées sur notre échantillon démontrent que ce n'est pas le cas chez les jeunes rencontrés. En effet, les résultats ne sont pas significatifs ( $p > 0,05$ ) en ce qui concerne la suppression de phonèmes et la fusion de phonèmes.

En ce qui concerne les relations entre les différentes habiletés, il existe une relation significative ( $p < 0,05$ ) entre la compréhension de lecture et le score et le temps à l'identification des mots irréguliers ( $r = 0,590$ ;  $r = -0,436$ ) et réguliers ( $r = 0,425$ ;  $r = -0,476$ ) mais pas pour les non-mots. La capacité à identifier les mots réguliers et irréguliers et le temps d'identification seraient donc étroitement liés à la qualité de la compréhension en lecture chez les adolescentes et adolescents.

### **Volet écriture : production de mots**

Pour ce qui est de la production de mots, le score moyen obtenu lors de la dictée de non-mots a augmenté considérablement (9,39 %) comparativement à celui des dictées de mots irréguliers (3,03 %) et réguliers (2,42 %). On peut donc penser que l'utilisation du fichier orthographique aurait une influence positive sur la capacité à orthographier les mots nouveaux puisque la capacité à orthographier des non-mots a augmenté.

### **Volet oral : compréhension d'énoncés et vocabulaire**

La compréhension orale des jeunes s'est améliorée puisque le pourcentage d'erreurs faites lors de la passation de l'É.C.O.S.SE (Lecocq, 1996) a diminué de 3,03 %. Quant à eux, les résultats obtenus lors de l'épreuve de vocabulaire tirée du WISC, analysés selon les critères du WISC, (Wechsler, 1991) varient entre 20,83 % et 64,58 %. La moyenne de l'ensemble des élèves ( $N=33$ ) est de 40,91 % avec un écart-type de 9,95 %. Quelques observations ont été tirées à partir des définitions données par les élèves pour quelques-uns des items et sont présentées dans le tableau suivant (tableau 1).

Tableau 1 : **Observations faites à partir des résultats du WISC**

Types de mots	Observations	Exemples
Mots fréquents (ex. : âne, voleur, quitter, île, brave, ancien)	Les définitions erronées sont souvent liées aux contextes dans lesquels les mots sont utilisés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Île : « un endroit désert que personne n'a découvert »</li> <li>• Brave : « une personne qui a fait quelque chose d'impressionnant »</li> <li>• Voleur : « un humain qui a une cagoule et un fusil »</li> </ul>
Mots peu fréquents (ex. : absurdité, unanime, amendement)	Tendance à se servir des sons contenus dans les mots pour trouver une définition.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absurdité : « les oreilles qui sont sourdes »</li> <li>• Unanime : « quand tu écris une lettre et tu ne sais pas c'est qui »</li> <li>• Amendement : « c'est quand tu as un ticket »</li> </ul>
Mots pour lesquels il est plus difficile de trouver un synonyme	Difficulté à exprimer clairement leur pensée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ancien : « comme l'ancienne Égypte pis... les anciennes affaires là...les affaires antiques... »</li> <li>• Absorber : « quand tu fais un dégât pis tu... ça absorbe... du verbe absorber... »</li> </ul>
L'ensemble des mots	Utilisation du sens figuré.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absorber : « C'est comme quand quelqu'un t'écoeure, tu gardes tout ça à l'intérieur de toi, t'absorbes toutes les affaires qu'il dit... mais à un moment donner, tu vas péter! »</li> </ul>

Des tests de corrélation entre les résultats obtenus au test de compréhension orale (É.C.O.S.SE.), de vocabulaire actif à l'oral (WISC) et de compréhension de lecture permettent de démontrer une relation linéaire significative entre les différentes habiletés sollicitées par ces tests (voc. :  $r = -0,628$ ; c.lect. :  $r = 0,705$ ;  $p = 0,01$ ). C'est donc dire que plus le vocabulaire actif à l'oral est développé, plus la compréhension orale est favorisée, ce qui favorise également la compréhension écrite.

Pour l'instant, il n'est pas possible de comparer les résultats présentés dans cet article à ceux d'un groupe témoin n'ayant pas reçu l'enseignement en contexte CFER. Ainsi, il n'est pas possible d'affirmer hors de tout doute que les différences significatives observées entre le prétest et le post-test sont réellement liées à la pédagogie appliquée par les enseignants des CFER. Cependant, comme les habiletés mesurées sont toutes supposées être maîtrisées au cours de la scolarité primaire, on peut penser que le contexte CFER a des effets positifs sur le développement des compétences langagières des adolescentes et adolescents en difficulté. La comparaison avec des groupes témoins est actuellement en cours et les résultats seront éventuellement disponibles.

## Discussion

L'augmentation des temps de réponse semble démontrer que plus les élèves lisent en contexte de lecture authentique, plus ils développent des habiletés de lecture qui se rapprochent du lecteur expert.

En ce qui concerne l'identification de mots isolés, il y a eu une amélioration significative du temps de réponse entre le prétest et le post-test pour les mots réguliers et irréguliers, ce qui n'est pas le cas pour les non-mots. On peut donc penser que l'augmentation des temps de réponse semble démontrer que plus les élèves lisent en contexte de lecture authentique, plus ils développent des habiletés de lecture qui se rapprochent du lecteur expert. On peut aussi penser que le contexte CFER est intéressant dans la mesure où il offre cette opportunité de lecture dans un contexte authentique quotidiennement. Enfin, il est aussi possible d'avancer que le temps d'identification des mots réguliers et irréguliers serait étroitement lié à la qualité de la compréhension en lecture chez les adolescentes et adolescents étant donné les corrélations significatives observées.

Pour ce qui est de la production de mots, le fichier orthographique permet de mettre l'accent sur l'apprentissage de l'orthographe des nouveaux mots. Comme la capacité à orthographier les non-mots a augmenté (indice de la capacité à orthographier les nouveaux mots), on peut donc penser que l'utilisation du fichier orthographique a une influence positive sur la production de mots.

Malgré les améliorations observées, des difficultés importantes persistent dans les processus de base impliqués en lecture, c'est-à-dire sur le plan des habiletés métaphonologiques et en identification de mots. Plusieurs études réalisées auprès de jeunes lecteurs démontrent des corrélations élevées entre les habiletés en conscience phonologique, l'identification des mots et la compréhension écrite (Braibant, 1996; Giasson et Saint-Laurent, 1998; Courcy et Béland, 1999; Delahaie, Billard et Clavet, 2000). Cependant, les résultats de la présente étude ne nous permettent pas de dresser le même portrait en ce qui concerne le lecteur adolescent. En effet, les résultats de l'étude en cours permettent de croire que ce sont plutôt le vocabulaire actif à l'oral et la compréhension orale qui auraient un impact important en compréhension écrite chez l'adolescente ou l'adolescent. En effet, les corrélations observées démontrent que plus le vocabulaire actif à l'oral est développé, plus la compréhension orale est favorisée, ce qui favorise également la compréhension écrite.

Ces constats peuvent ainsi nous amener à réfléchir aux interventions à privilégier tant chez le jeune lecteur que chez le lecteur adolescent. Pour le jeune lecteur, une forte influence de l'intervention rééducative a primé dans les dernières années, mais les résultats obtenus ouvrent la porte à des interventions à réaliser en contextes authentiques et sur des aspects tels que le développement du vocabulaire actif à l'oral. Plus spécifiquement, ils peuvent questionner la place importante qu'il faudrait peut-être redonner à l'oral pour les élèves qui présentent d'importantes difficultés sur le plan du langage écrit.

## Références bibliographiques

- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR LES ENFANTS AUDIMUETS ET DYSPHASIQUES (2004). *La dysphasie*. <http://www.aqea.qc.ca/dfinito.html>
- ARSENAULT, R., BRUNELLE, D., GOSSELIN, J.-M. et MAURICE, N. (2002). *La tâche globale : Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté*. Drummondville : Réseau québécois des CFER.
- BÉLANGER, S., COURCY, E. et MERCILLE, D. *Les Centres de Formation en Entreprise et Récupération : Une approche novatrice pour les jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage*. Trois-Rivières : Chaire de recherche CFER. Document accessible sur Internet : [http://www.adaptationscolaire.org/themes/diap/documents/textes\\_diap\\_belanger.pdf](http://www.adaptationscolaire.org/themes/diap/documents/textes_diap_belanger.pdf)
- BRAIBANT, J.-M. (1996). La diversité des troubles de la lecture : étude de cas, dans C. Lepot-Froment, *Éducation spécialisée. Recherche et pistes d'intervention*. Paris, Bruxelles : De Boeck, p.70-102.
- COURCY, A. et BELAND, R. (1999). Conscience phonologique et acquisition de la lecture. *Fréquences*, 11 (3), p. 23-27.
- COUTURE, Y., BÉLANGER, M. et ARSENAULT, R. (1995). *Programme de formation en entreprise et récupération*. Victoriaville : Commission scolaire de Victoriaville et le Centre de formation en entreprise et récupération.
- DELAHAIE M., BILLARD C., CALVET C., TICHET J. et GILLET P. (2000). Dyslexie développementale et illettrisme. Quels marqueurs. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages*, 57, p. 43-49.
- EGAUD, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- GAZAILLE, M., COURCY, É. et LANGLOIS, L. (2001). Le CFER : modèle possible d'intervention en alphabétisation? *Actes du Symposium sur la jeunesse*. Hull : Comité organisateur du Symposium international sur la jeunesse, p.162-164.
- GIASSON, J. et SAINT-LAURENT, L. (1998). Conscience phonologique et émergence de la lecture, dans C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques, p.163-187.
- HENRIPIN, M. (1999). *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*. Publication du Conseil Supérieur de l'Éducation. Document accessible par Internet : [http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/dif\\_curr.pdf](http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/dif_curr.pdf)
- JACQUIER-ROUX, M., VALDOIS, S. et ZORMAN, M. (1999). *Bilan analytique du langage écrit (BALE)*. Académie de Grenoble : Laboratoire Cogni-Sciences et Laboratoire de Psychologie et Neuro-cognition.

- LECOCQ, P. (1996). *Épreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique (É.C.O.S.SE)*. Presses Universitaire du Septentrion.
- LOVETT, M. W., LACERENZA, L. et BORDEN, L. (2000). Putting Struggling Readers on the PHAST track : A Program to Integrate Phonological and Strategy-Based Remedial Reading Instruction and Maximize Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (5), p. 458-476.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1998). *Évaluation externe, 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire général et technique : Test de lecture, résultats et commentaires*, doc. n° 4. Communauté française de Belgique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1987). *Les services d'orthophonie à l'école*. Québec : Ministère de l'Éducation, direction générale des programmes.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MYRE-BISAILLON, J. (2004). *L'identification des mots écrits chez des enfants dyslexiques de deuxième et troisième cycles du primaire : évaluation des effets d'un programme d'intervention en fonction des différents profils de dyslexie*. Thèse inédite. Université de Sherbrooke.
- PELLETIER, K. (2004). *Démarche d'alphabétisation en contexte CFER. ABC. Quels outils et quelles utilisations?* Saint-Raphaël : Réseau Québécois des CFER.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. et SORIN N. (2003). De l'alphabétisation à la littératie : le rôle des CFER, dans N. Rousseau, *Les Centres de Formation en Entreprise et Récupération : pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 65-84.
- ROUSSEAU, N. (2003). *Les Centres de Formation en Entreprise et Récupération : pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- SAINT-LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- TORGESSEN, J. K., ALEXANDER, A. W., WAGNER, R. K., RASHOTTE, C. A., VOELLER, K. et CONWAY, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities : Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Learning Disabilities*, 34, p.33-58.
- WECHSLER, D. (1991). *WISC : Wechsler Intelligence Scale for Children*, 3<sup>e</sup> édition. Toronto : The Psychological Corporation. Adaptation française faite par les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA), 1996.
- ZORMAN, M., VALDOIS, S. et JACQUIER-ROUX, M. (2002). *Un outil de dépistage des dyslexies développementales (ODEDYS)*. Diffusé en accès libre sur le site Internet du laboratoire Cogni-Sciences et Apprentissage de l'IUFM de Grenoble : <http://www.grenoble.iufm.fr/recherch/cognisciences/index.html>