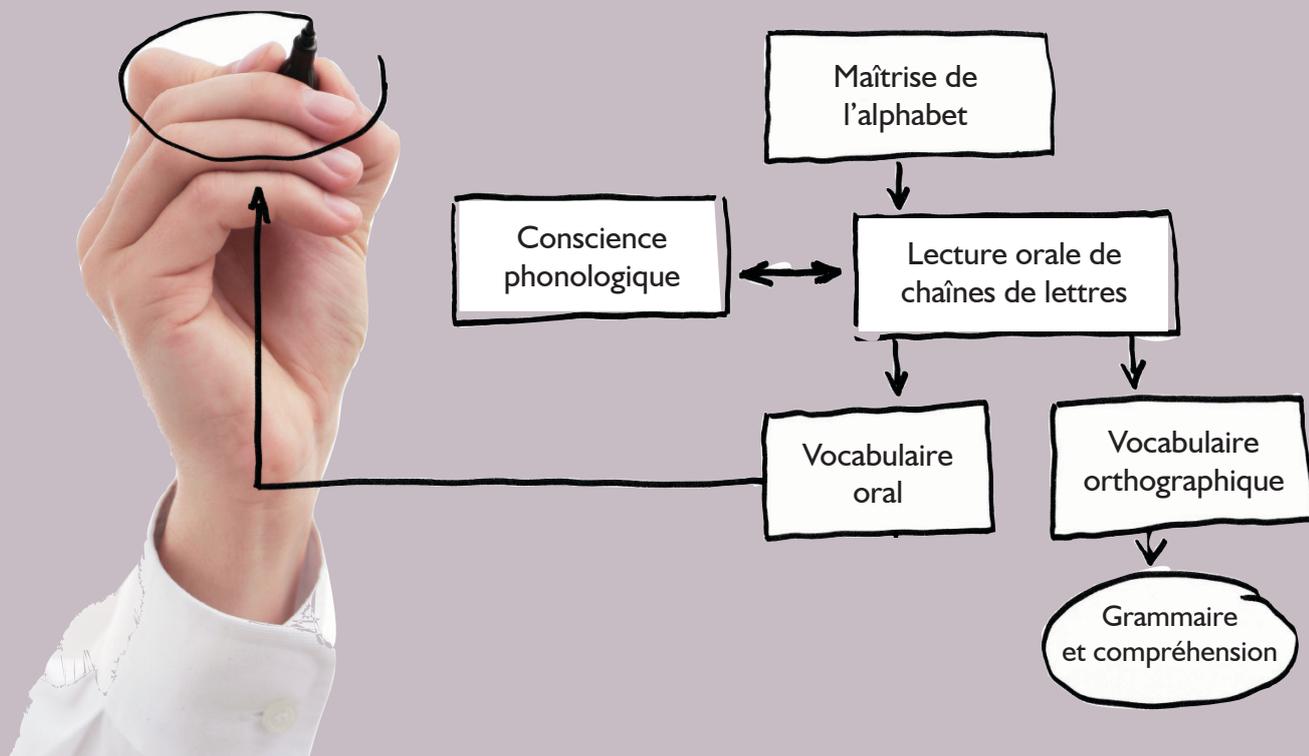


Apprendre à lire à l'âge adulte



Alain Desrochers



Coalition ontarienne de
formation des adultes



CENTRE FORA

Apprendre à lire à l'âge adulte

Alain Desrochers

Coalition ontarienne de formation des adultes
en collaboration avec le Centre FORA

Centre FORA
Sudbury (Ontario)
2009

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Desrochers, Alain M., 1951-
Apprendre à lire à l'âge adulte / Alain Desrochers.

ISBN 978-2-922911-09-1

I. Lecture (Éducation des adultes). 2. Adultes--Enseignement primaire. 3. Alphabétisation fonctionnelle--Ontario. 4. Canadiens français--Éducation--Ontario. I. Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation II. Titre.

LC5225.R4D48 2009

448.4071'5

C2009-902477-2

Recherche

Alain Desrochers et le Groupe de recherche sur l'apprentissage de la lecture

Laboratoire de psychologie cognitive du langage

Université d'Ottawa

125, rue Université, pièce 404A Ottawa (Ontario) K1N 6N5

Révision linguistique

Sylvie Rodrigue

Coordination du projet et distribution

Coalition ontarienne de formation des adultes

235, chemin Montréal, pièce 201 Ottawa (Ontario) K1L 6C7

Téléphone : 877-464-0504 ou 613-842-5369

Télécopieur : 613-842-5371

Courriel : coalition@coalition.on.ca

Site Internet : www.coalition.on.ca

Édition et distribution

Centre FORA

432, avenue Westmount, unité H Sudbury (Ontario) P3A 5Z8

Téléphone : 888-524-8569 ou 705-524-8569, poste 232

Télécopieur : 705-524-8535

Courriel : lianer@centrefora.on.ca

Site Internet : www.centrefora.on.ca

Ce projet est financé par Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Les opinions et les interprétations figurant dans la présente publication sont celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.



Tous droits réservés. © Coalition ontarienne de formation des adultes, 2009

Dépôt légal - 3^e trimestre 2009

Bibliothèque et Archives Canada

Bibliothèque nationale du Québec

Dans ce document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination dans le but d'alléger le texte, sauf pour le mot «formatrice», où la forme du féminin est utilisée pour refléter l'apport important des femmes dans la prestation des services dans les centres de formation des adultes.

Table des matières

Introduction

La présentation du contexte	5
La problématique	6
Notre approche à la lecture	7
Les objectifs de la recherche	9
L'équipe de recherche	9
Les partenaires	10

Méthodologie

Les participants	11
Les outils d'évaluation	12
La conscience phonologique	12
La maîtrise de l'alphabet	13
La lecture orale de chaînes de lettres	14
Le vocabulaire oral	15
Le vocabulaire orthographique	15
La grammaire à l'écrit	16
La compréhension en lecture	16
Le déroulement de la recherche	17

Résultats et interprétation

La cohérence interne des réponses aux items.....	19
La convergence des épreuves associées à une habileté commune	21
Le rendement par niveau d'avancement dans le programme	23
Remarques générales	24
Les relations entre les compétences associées à la lecture	27
En résumé	33

Considérations andragogiques

L'évaluation des compétences en lecture chez les apprenants adultes	35
La trajectoire d'apprentissage de la lecture chez les apprenants adultes	36
Le ciblage des interventions pédagogiques en lecture	36

Conclusions	41
--------------------------	----

Annexe A	43
-----------------------	----

Références	45
-------------------------	----

Légende

COFA	Coalition ontarienne de formation des adultes
EIAA	<i>Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994</i>
EIACA	<i>Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003</i>
ELCA	<i>Étude internationale sur la littératie et les compétences des adultes</i>
ÉVIP	Échelle de vocabulaire en images Peabody
GRAL	Groupe de recherche sur l'apprentissage de la lecture
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction

La présentation du contexte

Les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) mènent depuis quelques années une *Étude internationale sur la littératie et les compétences des adultes* (ELCA). La composante canadienne de cette étude s'appelle l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003* (EIACA) et son rapport sur la littératie a été rendu public le 30 novembre 2005 (EIACA, 2005). Les résultats de cette enquête permettent de comparer un vaste échantillon d'adultes canadiens à des adultes d'autres nations industrialisées, de comparer les provinces et les territoires canadiens entre eux et de comparer la situation des francophones et des anglophones du Canada. Plus de 23 000 Canadiens, d'expression anglaise ou française, de 16 à 65 ans, ont participé à cette enquête.

Le concept de littératie auquel on se réfère dans les enquêtes internationales est conforme à la définition proposée par les experts de l'UNESCO : «la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant des matériels imprimés et écrits associés à des contextes variables. [La littératie] suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière» (2008, p. 27). La capacité de lire ne constitue donc qu'un aspect du concept de littératie (pour une élaboration, voir Desrochers & Major, 2008). Par ailleurs, la littératie est conçue, non pas comme une variable dichotomique qui oppose les lettrées aux illettrées, mais comme un continuum de compétences. Le rang occupé par chaque adulte sur ce continuum dépend de sa capacité à utiliser efficacement l'information écrite dans des épreuves de lecture. Dans ces épreuves, les informations sont présentées dans des textes suivis ou dans des textes schématiques (ex. un horaire d'autobus).

Le rang occupé par chaque adulte sur ce continuum dépend de sa capacité à utiliser efficacement l'information écrite dans des épreuves de lecture.

Dans l'enquête de l'EIACA, l'échelle composite de compétences en lecture varie de 0 à 500 points. Cette échelle est utilisée pour diviser les répondants en cinq grandes catégories où 1 (0 à 225 points) désigne le niveau de littératie le plus faible (c'est-à-dire une situation d'illettrisme ou de quasi-illettrisme) et où 5 (376 à 500 points) désigne le niveau de littératie le plus élevé qu'on puisse trouver dans un pays industrialisé. Le nombre d'individus qui se classent dans la catégorie 5 est typiquement si faible qu'on groupe généralement les catégories 4 et 5 dans les rapports d'enquête. Le groupe 3 (276 à 325 points) est particulièrement intéressant, car il rassemble, selon les experts en littératie, les individus qui possèdent le niveau de littératie minimum pour bien fonctionner en société. Il constitue donc un point de référence utile pour identifier les Canadiens dont le niveau d'habiletés en lecture est insuffisant pour répondre adéquatement aux exigences du marché du travail actuel.

La situation canadienne en matière de littératie nationale présente un curieux paradoxe. Bien que le Canada se situe parmi les cinq premiers pays industrialisés pour son haut niveau de littératie, le nombre d'adultes au niveau 1 (très faibles compétences en lecture) représente 17 % de l'échantillon de l'enquête et ceux du niveau 2 (faibles compétences en lecture) représente 25 % de cet échantillon. C'est-à-dire que 42 % des adultes canadiens ont un niveau de compétences insuffisant pour occuper un emploi de base sur le marché du travail. Comparativement aux résultats de 1994 (OCDE, 1995), ceux de 2003 montrent très peu d'amélioration sur une période d'environ 10 ans.

Bien que les écarts entre les anglophones et les francophones sur le plan des compétences en lecture varient dans les provinces où on les a étudiés (l'Ontario, le Québec, le Nouveau-Brunswick et le Manitoba), le niveau de littératie des francophones est généralement plus bas que celui des anglophones (Corbeil, 2006). Les résultats de ces comparaisons indiquent que ces écarts sont principalement associés à des différences entre les deux groupes sur le plan de la scolarité et sur le plan de la pratique de la lecture dans la vie quotidienne. Ces observations nous placent devant une interrogation : est-ce que les francophones lisent moins parce que leur maîtrise de la lecture est plus faible? Ou est-ce que les francophones maîtrisent moins bien la lecture parce que leur niveau de scolarisation est plus faible ou qu'ils investissent moins de temps à pratiquer cette activité? Tous ces facteurs pourraient agir en interaction les uns avec les autres.

Veillez noter que dorénavant dans ce rapport, les programmes et niveaux de lecture soulignés se réfèrent à ceux qui ont été identifiés pour le programme d'alphabétisation (AFB) de l'Ontario, à moins d'avis contraire. Les niveaux 1 à 5 correspondent aux niveaux 1 et 2 de l'EIAA (voir l'Annexe A pour plus de détails).

La problématique

Il est clair que les résultats mis en lumière dans l'enquête canadienne de 2003 appellent à la réflexion et à l'action. Mais pour passer des résultats à la mise en œuvre d'un plan d'action, il faut pouvoir projeter adéquatement ces résultats sur des considérations andragogiques. Pour mettre ces résultats en perspective, il faut savoir que les épreuves de lecture utilisées dans les enquêtes internationales sont axées sur la littératie fonctionnelle. Ces épreuves ont été construites de manière à pouvoir mesurer la capacité des répondants à interpréter des informations écrites dans des textes continus ou schématiques qui ressemblent à ceux auxquels nous sommes exposés dans la vie quotidienne (ex. : un horaire d'autobus ou de train; des directives pour effectuer une tâche). Ces épreuves n'ont pas été conçues pour identifier les aspects spécifiques de la langue écrite non maîtrisés par les lecteurs qui ont été sondés.

C'est spécifiquement pour pallier cette limite des données de sondage que nous avons été conduits à réaliser notre étude. Cette étude se distingue des sondages sur la littératie à deux égards :

- a) sur le plan des lecteurs ciblés;
- b) sur le plan de l'approche à l'évaluation des compétences en lecture.

Les lecteurs ciblés dans notre étude sont des adultes qui présentent des difficultés en lecture et qui ont pris l'initiative de s'inscrire à un programme d'alphabétisation dans un centre de formation des adultes situé en Ontario. Il s'agit donc d'apprentis lecteurs qui, pour la plupart, n'avaient pas atteint la barre du niveau 3 des sondages internationaux au moment de leur inscription dans un centre de formation des adultes. Par ailleurs, au lieu de centrer notre évaluation sur la littératie fonctionnelle, nous avons plutôt cherché à évaluer les opérations cognitives de base en lecture. Ce choix est justifié par notre souci d'établir un lien direct entre les résultats de l'évaluation des composantes de la lecture et la mise en œuvre d'une intervention andragogique ciblée auprès des apprentis lecteurs.

Notre approche à la lecture

L'apprentissage de la lecture fluide est possible grâce au concours de plusieurs habiletés cognitives. Ces habiletés renvoient à des processus spécialisés dans le traitement d'informations spécifiques pendant la lecture. Par exemple, un lecteur habile a appris à :

- reconnaître les lettres de l'alphabet;
- décoder les mots qu'il voit pour la première fois;
- reconnaître, dans leur intégralité, les mots connus;
- identifier le sens des mots et des phrases.

Il s'agit là d'un ensemble d'habiletés fondamentales qui contribuent à assurer une lecture juste et fluide de la langue écrite (pour un traitement plus détaillé, voir Coltheart, 2005; Desrochers & Thompson, 2008; Desrochers, Kirby & Thompson, 2008; Ecalle & Magnan, 2002; Lecocq, Casalis, Leuwers, & Watteau, 1996).

Tout obstacle au développement d'une ou de plusieurs de ces habiletés fondamentales peut freiner l'apprentissage de la lecture. Les habiletés qui ne se développent pas normalement peuvent varier considérablement d'un individu à l'autre. C'est pourquoi les troubles de lecture peuvent prendre une variété de formes. Pour comprendre pourquoi un individu éprouve des difficultés en lecture, il est essentiel de comprendre la nature des connaissances et des habiletés fondamentales qu'il apporte à l'apprentissage de la lecture. La figure 1 à la page 8 résume schématiquement une partie des connaissances et des habiletés fondamentales pertinentes à l'apprentissage de la lecture.

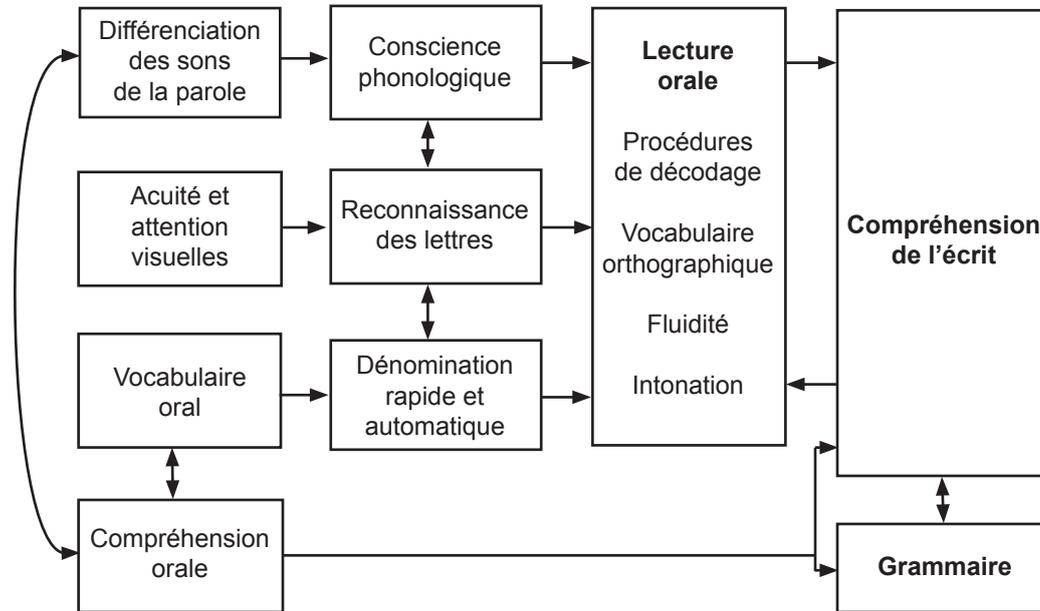
Tout obstacle au développement d'une ou de plusieurs de ces habiletés fondamentales peut freiner l'apprentissage de la lecture.

Les adultes n'arrivent pas dans une situation d'apprentissage de la lecture les mains vides. Ils ont typiquement acquis la capacité de différencier les sons de la parole. Cette capacité constitue une condition essentielle à la prise de conscience des unités fines de la parole, qu'on appelle conscience phonologique. Ils ont également appris à analyser les objets visuels et à détecter leurs similitudes et leurs différences. Il s'agit là d'une condition essentielle à la reconnaissance des lettres de l'alphabet. À leur tour, la différenciation des sons de la parole et la reconnaissance des lettres constituent des ingrédients essentiels au développement du principe alphabétique,

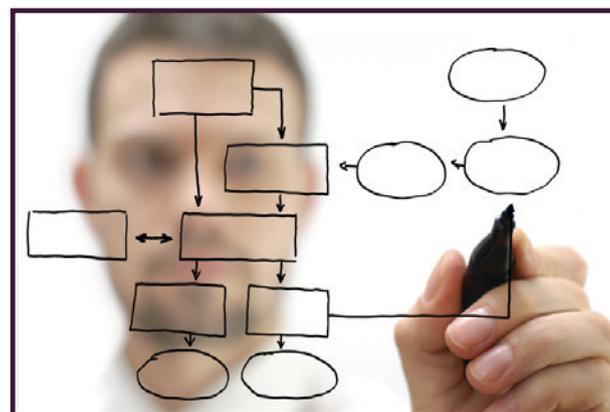
Les adultes n'arrivent pas dans une situation d'apprentissage de la lecture les mains vides. Ils ont typiquement acquis la capacité de différencier les sons de la parole.

l'idée selon laquelle les lettres représentent symboliquement des sons de la parole. C'est sur ce principe que s'appuie la capacité de décoder des mots nouveaux ou inventés. Les apprentis lecteurs connaissent typiquement des centaines de mots à l'oral avant de commencer à apprendre à les lire et ils maîtrisent déjà la compréhension orale des phrases simples. Ces noyaux de connaissances fournissent un point d'appui essentiel à l'apprentissage explicite de la grammaire et à celui de la compréhension de l'écrit.

Figure 1. Représentation schématique de quelques habiletés qui contribuent au développement de la lecture fluide



En résumé, ce qui distingue notre étude des sondages internationaux sur la littératie est notre souci de disséquer les habiletés qui, par leur jeu d'ensemble, assurent le développement normal de la lecture fluide. En retour, cette approche nous permet d'identifier les forces et les faiblesses des lecteurs ainsi que les causes immédiates de leurs difficultés en lecture.



Les objectifs de la recherche

Cette recherche a été menée par le Groupe de recherche sur l'apprentissage de la lecture (GRAL) de l'Université d'Ottawa pour la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA). Devant les connaissances très limitées que nous avons actuellement des capacités en lecture des apprenants inscrits aux centres de formation des adultes en Ontario, nous nous sommes donné plusieurs objectifs dans ce projet. Certains de ces objectifs sont généraux et d'autres spécifiques.

Objectifs généraux

Les objectifs généraux sont les suivants :

- élaborer une méthode rigoureuse pour dresser un profil des forces et des faiblesses des apprenants en lecture du français;
- étudier les habiletés des apprenants à chaque niveau du programme d'alphabétisation;
- avancer des recommandations à partir des résultats de la recherche.

Objectifs spécifiques

Les travaux sur l'évaluation des compétences en lecture auprès des enfants sont riches et abondants. Par contre, nous savons actuellement peu de choses sur les difficultés éprouvées par les apprenants adultes. Les tests que nous avons utilisés dans cette recherche peuvent, en principe, servir autant à l'évaluation des enfants qu'à celle des adultes. Toutefois, cette extension des outils d'évaluation aux adultes soulève plusieurs questions auxquelles nous avons cherché à répondre.

Entre autres, nous avons veillé à :

- vérifier si les outils d'évaluation utilisés présentent le même niveau de fidélité auprès des adultes qu'auprès des enfants;
- nous assurer que les mesures d'un même concept (ex. : la conscience phonologique) sont également corrélées entre elles chez les adultes;
- vérifier si les adultes inscrits au programme d'alphabétisation en Ontario progressent de manière continue d'un niveau à l'autre;
- étudier, chez les apprenants adultes, les relations entre les composantes de base de la lecture.

L'équipe de recherche

En tant qu'instigatrice de ce projet, la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA) a fait les démarches nécessaires pour obtenir son financement. Le Groupe de recherche sur l'apprentissage de la lecture (GRAL) s'est chargé du soutien technique, de la construction des instruments de mesure, de la collecte des données auprès des apprenants, de la saisie, de la vérification, de l'analyse des données et de la rédaction du rapport de recherche. Le GRAL est dirigé par Alain Desrochers, professeur titulaire à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa.

Plusieurs personnes ont participé à l'élaboration de la démarche dans cette recherche : Suzanne Benoit, directrice générale de la COFA, Yolande Clément, directrice générale du Centre FORA, Louise Lalonde, directrice du Centre Moi j'apprends et Linda Hamelin, directrice du Centre À LA PAGE. Suzanne Benoit a pris à sa charge le premier contact avec tous les centres de formation des adultes participants et Alain Desrochers s'est chargé des contacts ultérieurs et des détails de logistique.

Les partenaires

Neuf centres de formation des adultes en Ontario ont participé à cette recherche. Ces centres sont présentés dans le tableau 1 avec leur emplacement géographique d'est en ouest. Les directions des neuf centres ont joué un rôle essentiel dans le déroulement de ce projet. Ils ont participé directement à la gestion interne du projet : la présentation du projet aux formatrices, l'établissement de l'horaire de la collecte des données, la vérification des renseignements personnels sur les apprenants, l'accueil et le soutien à l'équipe de recherche. Sans l'appui soutenu des directions des centres et des formatrices, la réalisation de ce projet n'aurait pas été possible. Nous leur adressons nos sincères remerciements.

Tableau 1. Liste des centres de formation des adultes qui ont participé à l'étude

Centre	Direction	N ^{bre} de participants	Lieu
Centre À LA PAGE	Linda Hamelin	31	Alexandria
Centre Moi j'apprends	Louise Lalonde	8	Casselman
Centre Moi j'apprends	Louise Lalonde	10	Rockland
Centre Moi j'apprends	Louise Lalonde	41	Ottawa
La Route du Savoir	Marc Bissonnette	11	Kingston
Le Centre d'alphabétisation ALEC du Nipissing*	Denyse De Bernadi	3	North Bay
La Clé à Mots-Lettres	Linda Garant-Dufour	8	Kirkland Lake
L'ABC Communautaire	Normand Savoie	6	Welland
Le Collège du Savoir	Anna M. Veltri	7	Brampton
TOTAL		125	

* Maintenant Le Centre de formation du Nipissing.

Méthodologie

Les participants

Le nombre total des apprenants qui ont participé à cette étude s'élève à 125 personnes, dont 85 femmes et 40 hommes. L'âge des participants variait entre 17 et 79 ans. Leur répartition par tranche d'âges est présentée au tableau 2.

Tableau 2. Répartition des participants par tranche d'âges et par sexe

Tranche d'âges	Sexe		Total
	Femmes	Hommes	
17 à 30 ans	16	14	30
31 à 40 ans	12	7	19
41 à 50 ans	27	6	33
51 à 60 ans	17	5	22
61 à 70 ans	11	5	16
71 à 80 ans	2	3	5

Comme ce groupe n'est pas parfaitement homogène sur le plan de la langue maternelle, nous rapportons la distribution à cet effet au tableau 3. Environ 65 % des participants sont de langue maternelle française et ceux qui ne le sont pas résidaient en majorité à Ottawa. Cette répartition confirme que la diversification ethno-linguistique des grandes villes canadiennes se reflète également dans la composition démographique de la population étudiante dans les centres de formation des adultes.

Tableau 3. Répartition des participants par langue maternelle

Langue maternelle	Sexe		Total
	Femmes	Hommes	
Français	53	28	81
Créole	10	11	21
Anglais	4		4
Lingala (Congo)	4		4
Français et anglais	2		2
Swahili	2		2
Somalien		1	1
Roumain	1		1
Kina-Rwanda		1	1
Maleki		1	1
Hawakuba		1	1
Piait		1	1
Allemand		1	1
Non précisée	3	1	4

Ces participants sont répartis en cinq niveaux selon leur degré d'avancement dans l'apprentissage de la lecture. L'affectation de chaque personne à un niveau particulier est basée sur l'appréciation globale de ses capacités en lecture par la formatrice, en prenant parfois en compte d'autres considérations. Le tableau 4 présente la répartition des apprenants par niveau d'avancement en lecture.

Tableau 4. Répartition des apprenants par niveau d'avancement en lecture

Niveau d'avancement	Sexe		Total
	Femmes	Hommes	
Niveau 1	16	15	31
Niveau 2	27	12	39
Niveau 3	21	10	31
Niveau 4	13	2	15
Niveau 5	8	1	9

Les outils d'évaluation

Les outils d'évaluation sont constitués de tests standardisés qui, pour la majorité, ont été conçus par le GRAL. En principe, ces outils peuvent servir à évaluer les habiletés en lecture auprès des enfants ou des adultes. Ces tests sont répartis en sept catégories, selon le domaine d'habiletés ciblé :

- a) la conscience phonologique;
- b) la maîtrise de l'alphabet;
- c) la lecture orale de chaînes de lettres;
- d) le vocabulaire oral;
- e) le vocabulaire orthographique;
- f) la grammaire à l'écrit;
- g) la compréhension en lecture (de mots, de phrases et de passages de texte).

Nous décrivons ces catégories et leurs épreuves constitutives plus bas.

Les épreuves de grammaire et de compréhension ont été administrées en groupe, car elles nécessitent une lecture silencieuse. Les autres épreuves ont été administrées individuellement, à une personne à la fois.

La conscience phonologique

La conscience phonologique fait référence à la capacité d'identifier et de manipuler mentalement les sons de la parole. On estime que cette capacité joue un rôle important dans la maîtrise de l'alphabet, car les graphèmes du français doivent être associés à des sons de la parole bien différenciés pour appuyer le décodage des mots (pour un traitement détaillé de cette question, voir Desrochers, Cormier & Thompson, 2005; Desrochers et coll., 2009). Les épreuves de conscience phonologique ne sont donc pas des épreuves de lecture à proprement parler, mais elles mesurent un aspect essentiel de la capacité à convertir des lettres en sons de la parole en lecture orale.

Identification du phonème initial. Cette épreuve est constituée de 20 mots rangés en ordre croissant de difficulté. On présente chaque mot à l'apprenant, on lui demande de le répéter pour vérifier qu'il a été bien mémorisé, puis on lui demande de prononcer le premier son constitutif du mot (ex. : neuf = /n/; rouge = /r/).

Identification du phonème final. Cette épreuve est constituée de 20 mots rangés en ordre croissant de difficulté. La procédure d'administration est identique à celle de l'épreuve précédente, sauf qu'on demande à l'apprenant de prononcer le dernier son du mot (ex. : chaud = /o/; poule = /l/).

Élision syllabique. Cette épreuve est constituée de 30 mots rangés en ordre croissant de difficulté. On présente chaque mot à l'apprenant, puis on lui demande de le répéter et de dire ce qui reste de ce mot lorsqu'on lui retranche une syllabe particulière (ex. : (par)fumer = fumer; bâ(ton) = bas; ca(ba)non = canon).

Élision phonémique. Cette épreuve est constituée de 40 mots rangés en ordre croissant de difficulté. La procédure d'administration est identique à celle de l'épreuve précédente sauf que l'unité qui doit être retranchée est plus fine que la syllabe. Il s'agit, dans ce cas, du phonème (ex. : (v)entre = entre; b(r)osse = bosse; coup(l)et = coupait).

La maîtrise de l'alphabet

L'alphabet du français présente plusieurs embûches aux apprentis lecteurs :

- a) la ressemblance visuelle entre certaines lettres (ex. : *b, p, d, q; é, è*);
- b) la complexité de certains graphèmes (ex. : *f vs ph; o vs eau*);
- c) l'association entre le nom des lettres et leur prononciation (ex. : *p = [pe] → [p]; m = [ɛm] → [m]*);
- d) la pluralité des prononciations admissibles (ex. : *c → [s] ou [k]*);
- e) la fréquence d'occurrence réduite de certains graphèmes (ex. : *ph, gn*).

Le GRAL a élaboré plusieurs indicateurs de maîtrise de l'alphabet pour évaluer la mesure dans laquelle les apprentis lecteurs parviennent à surmonter ces obstacles.

Différenciation entre les lettres et les non-lettres. Cette épreuve a été conçue à l'intention des débutants en lecture. Elle comprend 16 lettres et 16 symboles qui ne sont pas des lettres (ex. : %, \$) présentés en ordre aléatoire sur une page. On demande aux apprenants d'examiner chaque symbole et de déterminer s'il s'agit d'une lettre ou non. Cette épreuve n'est utile qu'après des apprenants peu alphabétisés.

Dénomination rapide de lettres. On présente aux apprenants 109 lettres, ordonnées aléatoirement, sur une page. Les lettres sont disposées en 10 rangées. On demande aux apprenants de nommer chaque lettre, de la première à la dernière rangée, aussi rapidement que possible, et on calcule le nombre de lettres nommées correctement en 45 secondes.

Son des graphèmes simples. On présente aux apprenants 35 graphèmes constitués d'une seule lettre (ex. : *a, p, i, é*) et on leur demande de fournir le son associé à chacun de ces graphèmes.

Son des graphèmes complexes. Cette épreuve est identique à la précédente sauf que les graphèmes présentés sont constitués de plusieurs lettres (ex. : *ch, ph, gn, au, ou, in*).

La lecture orale de chaînes de lettres

Nous faisons lire deux types de chaînes de lettres aux apprenants : des mots réels et des mots inventés (aussi appelés «pseudomots»; ex. : *pruvier, cronteau*). Les mots inventés sont conformes aux règles de construction des mots français, sauf qu'ils ne figurent pas dans un dictionnaire et ils n'ont aucune signification. Ils sont particulièrement utiles pour évaluer l'habileté des apprenants à décoder des chaînes de lettres sans l'apport des connaissances lexicales.

Lecture de mots réels simples. Cette épreuve a été conçue à l'intention des débutants en lecture. Elle est constituée de 36 mots courts rangés en ordre croissant de difficulté. Chaque mot est présenté aux apprenants et on leur demande de le lire à voix haute.

Lecture de mots réels avec graphèmes simples. Cette épreuve et sa procédure d'administration sont identiques à la précédente sauf que les mots sont plus longs et toujours constitués de graphèmes simples (ex. : *abri, manière, propriété*).

Lecture de mots réels avec graphèmes complexes. Cette épreuve est identique à la précédente sauf que chacun des 36 mots contient au moins un graphème complexe (ex. : *lundi, mouton*).

Lecture de mots réels avec graphèmes contextuels. Cette épreuve est identique à la précédente sauf que chacun des 36 mots contient au moins un graphème contextuel, dont la prononciation dépend de ses lettres avoisinantes (ex. : *c* ou *g*).

Lecture de mots réels irréguliers. Cette épreuve est identique à la précédente sauf que chacun des 36 mots contient au moins un graphème qui n'obéit à aucune règle de prononciation française (ex. : *monsieur, pied, sept*).

Lecture rapide de mots réels. Dans cette épreuve, on présente aux apprenants 63 mots rangés en ordre croissant de difficulté et on leur demande de lire autant de mots que possible en 45 secondes.



Lecture de mots inventés avec graphèmes simples. Cette épreuve comprend 36 mots inventés (ou «pseudomots») constitués uniquement de graphèmes simples (ex. : *rufité, laromir*).

Lecture de mots inventés avec graphèmes complexes. Cette épreuve est identique à la précédente sauf que chaque pseudomot comprend au moins un graphème complexe (ex. : *binte, nouphoir*).

Lecture de mots inventés avec graphèmes contextuels. Cette épreuve est identique à la précédente sauf que chaque pseudomot comprend au moins un graphème contextuel (ex. : *grumilé, cyclate*).

Lecture rapide de mots inventés. Dans cette épreuve, on présente aux apprenants 63 pseudomots rangés en ordre croissant de difficulté et construits sur le même modèle que les mots de l'épreuve *Lecture rapide de mots réels*. On demande aux apprenants de lire autant de pseudomots que possible en 45 secondes.

Le vocabulaire oral

Il nous a semblé utile de prendre une mesure du vocabulaire oral afin d'évaluer la contribution de ce domaine de connaissance aux capacités des apprenants en lecture.

Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP – Forme A). L'ÉVIP (Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993) est une mesure couramment utilisée pour obtenir une estimation du vocabulaire oral réceptif. On présente aux apprenants un mot à l'oral et on leur montre quatre images; les apprenants doivent choisir parmi les quatre images celle qui correspond au mot présenté. Les items sont rangés en ordre croissant de difficulté. Le niveau de vocabulaire est établi à l'aide d'une règle d'arrêt : lorsque l'apprenant fait 6 erreurs dans une série de 8 items consécutifs, l'épreuve est interrompue et le score de rendement est calculé.

Le vocabulaire orthographique

Le décodage phonologique constitue une des habiletés fondamentales de la lecture orale, mais pour atteindre un niveau de lecture fluide, l'apprenti lecteur doit également pouvoir reconnaître les mots dans leur intégralité. Pour évaluer la reconnaissance des mots globaux, qui s'appuie sur l'étendue du vocabulaire orthographique, nous avons élaboré deux épreuves.

Reconnaissance orthographique des mots. Dans cette épreuve, on présente aux apprenants une liste de 60 mots réels et de 60 pseudomots, mélangés et ordonnés aléatoirement. On donne aux apprenants une minute pour identifier autant de mots réels que possible dans la liste.

Segmentation orthographique des mots. Cette épreuve est constituée de 21 lignes de mots collés les uns sur les autres, sans espace pour les séparer. On donne aux apprenants une minute pour segmenter autant de mots que possible en les séparant par un trait vertical.

La grammaire à l'écrit

Dans cette étude, nous avons centré notre mesure de la grammaire à l'écrit sur la morphologie grammaticale et, spécifiquement, sur l'accord en genre et en nombre et sur la conjugaison des verbes selon le temps et le mode.

Épreuve de closure en grammaire. Cette épreuve est constituée de 60 phrases lacunaires, chaque phrase étant assortie de quatre réponses possibles. On donne aux apprenants 5 minutes pour lire autant de phrases que possible et pour choisir, parmi les quatre mots proposés, celui qui convient dans l'espace vide dans la phrase.

La compréhension en lecture

Nous avons retenu, pour la présente étude, des épreuves de compréhension en lecture centrée sur les mots individuels, les phrases et les passages de texte.

Identification de synonymes. Cette épreuve est constituée de 80 mots cibles, chacun étant associé à quatre autres mots sur une même ligne. Un de ces quatre mots représente un synonyme du mot cible. On donne aux apprenants 5 minutes pour trouver autant de synonymes aux mots cibles que possible.

Identification d'antonymes. La méthode d'administration de cette épreuve est identique à la précédente sauf que les mots cibles et les choix multiples sont différents et les apprenants doivent identifier l'antonyme du mot cible parmi les quatre choix de réponses.

Identification de l'intrus. Cette épreuve comprend 80 séries de 4 mots. Dans chaque série, trois mots appartiennent à la même catégorie sémantique et l'autre est un «intrus sémantique» dans le groupe. On donne 5 minutes aux apprenants pour lire autant de séries de mots que possible et pour identifier, dans chaque série, l'intrus sémantique.

Compréhension de phrases lacunaires. Cette épreuve comprend 60 items constitués d'une à trois phrases dont une phrase lacunaire. Chaque item est jumelé à quatre réponses possibles. On donne aux répondants 5 minutes pour lire autant de phrases que possible et pour identifier, parmi les choix de réponses, celui qui convient sémantiquement le mieux dans l'espace vide dans la phrase.

Compréhension de passages de texte. Cette épreuve, conçue par l'Institut de recherche et d'évaluation psychopédagogique (2000), est constituée de 11 courts paragraphes, chacun étant associé à quatre questions à choix multiples. On donne aux apprenants 10 minutes pour lire autant de passages que possible et pour répondre aux questions à choix multiples.

Le déroulement de la recherche

Le projet de recherche a été présenté, soit en personne soit par téléphone, aux directions des neuf centres et nous avons pris des dispositions pour en assurer la réalisation. Le déroulement de la collecte des données était divisé en étapes distinctes. La première étape visait à établir un premier contact avec les apprenants et un lien de confiance. Aucune donnée n'a été recueillie au cours de cette étape. Lors de la première rencontre avec les apprenants, le directeur du GRAL faisait un exposé sur l'origine de l'alphabet. Il présentait ensuite l'objectif et les exigences du projet. À la fin de cette première rencontre, les apprenants étaient invités à participer au projet et, s'ils désiraient y participer, à remplir un formulaire de consentement conforme aux exigences du Comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa. Au cours de la deuxième étape, les épreuves en groupe ont été administrées aux apprenants. Au cours de la troisième étape, la moitié des épreuves individuelles ont été administrées. Enfin, à la quatrième étape, la deuxième moitié des épreuves individuelles ont été administrées.

Pendant les rencontres avec les apprenants, un dîner leur était offert ainsi qu'aux membres du GRAL. Ce rassemblement informel permettait aux apprenants de bavarder avec les membres de l'équipe et de renforcer une relation de confiance.

Résultats et interprétation

Les résultats de la recherche sont présentés en quatre parties. Premièrement, nous rapportons des résultats qui confirment la cohérence interne des réponses aux items constitutifs des tests. Deuxièmement, nous présentons des résultats qui attestent la convergence des épreuves associées à une habileté commune. Troisièmement, nous présentons les scores moyens par niveau d'avancement dans le programme d'alphabétisation. Comme les effectifs sont réduits aux niveaux 4 et 5 et que les différences entre ces deux niveaux sont minces, nous les avons réunis en un seul groupe. Enfin, nous étudions en détail les relations entre les habiletés fondamentales de la lecture que nous avons mesurées.

La cohérence interne des réponses aux items

Les résultats d'un test de lecture s'appuient très rarement sur les réponses à un seul item (c'est-à-dire, une lettre, un mot ou une phrase). Au contraire, un bon test rassemble typiquement plusieurs items pertinents à l'habileté qui est mesurée. On suppose que les réponses à ces items présentent des relations cohérentes. Par exemple, si un apprenant répond correctement à un item difficile, il devrait répondre correctement à un item plus facile que celui-ci. Il est possible de vérifier quantitativement la cohérence interne des réponses à un outil d'évaluation. Les deux indicateurs de cohérence les plus fréquemment utilisés dans les mesures d'habiletés en lecture sont le coefficient Alpha de Cronbach et le coefficient de fidélité des parties.

Nous avons utilisé le premier coefficient dans la plupart des épreuves et le deuxième dans les épreuves où le premier ne s'appliquait pas (ex. : les épreuves chronométrées). Bien que les procédés de calcul soient différents pour chacun de ces coefficients, ils fournissent tous les deux une estimation du degré de cohérence interne des réponses fournies. La valeur de ces coefficients peut, en principe, varier entre 0 et 1. On estime que la cohérence interne des réponses à un test est adéquate lorsque son coefficient est égal ou supérieur à 0,80.

Ces résultats indiquent clairement que les réponses des adultes à ces épreuves présentent un niveau de cohérence interne très élevé et très similaire à celui observé auprès des enfants du primaire.

Dans le tableau 5 (voir la page 20), nous rapportons le coefficient de cohérence interne des épreuves de lecture, pour les adultes de la présente recherche et pour un vaste échantillon d'enfants du niveau primaire évalués par le GRAL (Desrochers, 2009).

Ces résultats indiquent clairement que les réponses des adultes à ces épreuves présentent un niveau de cohérence interne très élevé et très similaire à celui observé auprès des enfants du primaire. Ils confirment que ces épreuves sont utilisables autant auprès des adultes qu'auprès des enfants et qu'elles fournissent une base de comparaison valide.

Tableau 5. Coefficient de cohérence interne des réponses aux items chez les adultes et les enfants

Épreuves	Coefficient de cohérence interne auprès des adultes	Coefficient de cohérence interne auprès des enfants
Conscience phonologique		
Identification du phonème initial	0,96	0,96
Identification du phonème final	0,95	0,95
Élision syllabique	0,94	0,98
Élision phonémique	0,93	0,98
Maîtrise de l'alphabet		
Différenciation entre les lettres et les non-lettres	0,94	0,93
Dénomination rapide de lettres	0,95	0,99
Son des graphèmes simples	0,95	0,95
Son des graphèmes complexes	0,95	0,97
Lecture orale de chaînes de lettres		
Lecture de mots réels simples	0,97	0,97
Lecture de mots réels avec graphèmes simples	0,95	0,93
Lecture de mots réels avec graphèmes complexes	0,95	0,95
Lecture de mots réels avec graphèmes contextuels	0,93	0,93
Lecture de mots réels irréguliers	0,93	0,93
Lecture rapide de mots réels	0,92	0,95
Lecture de mots inventés avec graphèmes simples	0,90	0,90
Lecture de mots inventés avec graphèmes complexes	0,90	0,90
Lecture de mots inventés avec graphèmes contextuels	0,87	0,90
Lecture rapide de mots inventés	0,90	0,97
Vocabulaire oral		
Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP – Forme A)*	0,84	0,81
Vocabulaire orthographique		
Reconnaissance orthographique des mots	0,99	0,95
Segmentation orthographique des mots	0,97	0,96
Grammaire et compréhension de l'écrit		
Épreuve de closure en grammaire	0,98	0,98
Identification de synonymes	0,97	-
Identification d'antonymes	0,97	-
Identification de l'intrus	0,96	-
Compréhension de phrases lacunaires	0,97	-
Compréhension de passages de textes	0,98	-

* Les deux coefficients de cohérence interne pour l'ÉVIP sont calculés selon la méthode de Spearman-Brown. Le coefficient pour les enfants représente la médiane des coefficients calculés auprès de vingt groupes d'âge (de 2 ans et 6 mois à 18 ans et plus ; Dunn et coll., 1993, p. 40).

La convergence des épreuves associées à une habileté commune

Le raisonnement sur la cohérence interne des items d'une même épreuve peut être étendu à la relation entre les épreuves conçues pour mesurer une habileté commune. Par exemple, si les réponses aux quatre épreuves de conscience phonologique sont déterminées par la même habileté, celle de pouvoir différencier et manipuler les sons de la parole, on s'attend alors à ce que les scores dans ces épreuves soient fortement corrélés entre eux. Pour vérifier la convergence des épreuves, nous avons calculé la corrélation entre toutes les épreuves associées à chacune des habiletés mesurées :

- la conscience phonologique;
- la maîtrise de l'alphabet;
- la lecture orale de chaînes de lettres;
- le vocabulaire oral;
- le vocabulaire orthographique;
- la grammaire et compréhension de l'écrit.

Le coefficient de corrélation est un indicateur statistique de relation entre deux variables et il peut, en principe, varier entre -1 et +1. Lorsque deux scores de performance en lecture sont positivement et significativement corrélés ensemble, cela signifie que, si l'un des scores est élevé, il y a de fortes chances que l'autre le soit aussi. Inversement, si un score est faible, il y a de fortes chances que l'autre le soit aussi. Si nos attentes, dans la présente étude, sont confirmées, les coefficients obtenus devraient être positifs, ce qui atteste que les indicateurs varient dans la même direction. Ces coefficients devraient aussi être relativement élevés et être statistiquement significatifs. En statistiques, une corrélation significative signifie que l'association observée entre deux épreuves a 5 % de chances ou moins d'être fortuite – c'est-à-dire d'être attribuable au hasard. Les corrélations entre les épreuves de chaque classe sont présentées dans le tableau 6 (voir la page 22).

Conformément à nos attentes, tous les coefficients de corrélation du tableau 6 sont positifs et tous sont statistiquement significatifs, $p < 0,01$, sauf celui qui met en jeu la différenciation entre les lettres et les non-lettres et le son des graphèmes simples. Dans ce dernier cas, il se trouve que l'échantillon est limité aux apprenants du niveau I; cet échantillon réduit rend le test peu sensible à la présence d'une relation entre les mesures. Il est à noter que les corrélations entre les indicateurs de trois classes sont particulièrement fortes : la justesse de la lecture orale des mots réels, la justesse de la lecture orale des mots inventés et le traitement grammatical et sémantique de l'écrit.

Pour les classes ayant trois indicateurs ou plus, il nous a été possible de vérifier plus rigoureusement si ces indicateurs convergeaient pour définir une seule habileté. Par contre, comme nous ne disposons que d'un indicateur pour le vocabulaire oral et de deux pour le vocabulaire orthographique, aucun score composite n'a été calculé. Cette vérification a été effectuée à l'aide d'une technique statistique, appelée analyse de la composante principale, qui vise à étudier la structure des indicateurs de performance.

Cette analyse nous permet d'extraire trois informations utiles :

- la confirmation que les indicateurs convergent bien vers la définition d'une seule habileté (à l'aide du test de Scree);
- la confirmation que le facteur qui représente cette habileté est robuste (par l'estimation d'une valeur de Eigen supérieure à 1);
- le pourcentage de la variabilité dans les scores individuels représentés par notre estimation de cette habileté.

Tableau 6. Coefficients de corrélation entre les scores moyens des épreuves de chaque classe d'habiletés

Épreuves	1	2	3	4	5
Conscience phonologique					
1. Identification du phonème initial					
2. Identification du phonème final	0,51				
3. Élision syllabique	0,51	0,67			
4. Élision phonémique	0,63	0,59	0,64		
Maîtrise de l'alphabet					
1. Différenciation entre les lettres et les non-lettres					
2. Dénomination rapide de lettres (- 45 sec)	0,66				
3. Son des graphèmes simples	0,30 ^{ns}	0,50			
4. Son des graphèmes complexes	0,40	0,54	0,64		
Lecture orale de mots réels					
1. Mots réels simples					
2. Mots réels avec graphèmes simples	0,58				
3. Mots réels avec graphèmes complexes	-	0,81			
4. Mots réels avec graphèmes contextuels	-	0,77	0,83		
5. Mots réels irréguliers	-	0,73	0,82	0,89	
6. Lecture rapide de mots réels (- 45 secs)	-	0,53	0,35	0,56	0,62
Lecture orale de mots inventés					
1. Mots inventés avec graphèmes simples					
2. Mots inventés avec graphèmes complexes	0,77				
3. Mots inventés avec graphèmes contextuels	0,88	0,77			
4. Lecture rapide de mots inventés	0,66	0,66	0,74		
Vocabulaire oral					
1. Vocabulaire oral - ÉVIP					
Vocabulaire orthographique					
1. Reconnaissance orthographique des mots	0,52				
2. Segmentation orthographique des mots	0,64	0,68			
Grammaire et compréhension de l'écrit					
1. Épreuve de closure en grammaire					
2. Identification de synonymes	0,93				
3. Identification d'antonymes	0,94	0,92			
4. Identification de l'intrus	0,91	0,91	0,91		
5. Compréhension de phrases lacunaires	0,95	0,91	0,90	0,91	
6. Compréhension de passages de textes	0,93	0,87	0,88	0,88	0,96

Le reste du pourcentage de variabilité peut être attribué à des habiletés qui, sans être dominantes, sont propres à chaque épreuve d'une classe ou à l'erreur de mesure. Rappelons que toute mesure de compétences langagières ou en lecture comprend une certaine marge d'erreur. Les résultats de cette analyse complémentaire sont présentés au tableau 7. Pour ces analyses, nous avons exclu l'épreuve *Différenciation entre les lettres et les non-lettres*, car elle n'avait été administrée qu'aux apprenants du niveau I. Pour les deux épreuves *Vocabulaire orthographique*, nous avons estimé la variance commune à partir de leur coefficient de corrélation.

Tableau 7. Informations extraites de l'analyse de la composante principale de chaque classe d'habiletés

Habiletés	Nombre de facteurs attestés	Valeur Eigen	Pourcentage de la variance commune aux indicateurs
Conscience phonologique	1	2,8	69
Maîtrise de l'alphabet	1	3,1	71
Lecture orale de mots réels	1	3,5	86
Lecture orale de mots inventés	1	2,7	86
Vocabulaire oral	-	-	-
Vocabulaire orthographique	s/o	s/o	46
Grammaire et compréhension de l'écrit	1	5,5	93

Les résultats de l'analyse de la composante principale confirment que les indicateurs de chaque classe pour laquelle cette analyse était possible convergent pour définir une seule et même habileté. Par ailleurs, cette habileté rend compte d'un pourcentage égal ou supérieur à 69 % de la variabilité des scores individuels. Ce pourcentage, étant relativement important, nous autorise à calculer un score composite à partir de cette analyse (aussi appelé *score factoriel*) et de l'utiliser dans des analyses subséquentes.

Le rendement par niveau d'avancement dans le programme

Nous nous attendions à ce que le niveau de performance des apprenants soit relié à leur progrès : un apprenant qui a atteint un niveau supérieur devrait mieux réussir dans les épreuves qu'un apprenant à un niveau inférieur. Pour vérifier cette attente, nous avons comparé le score moyen des apprenants de chaque niveau entre eux. Ce score moyen correspond soit à la proportion moyenne des réponses correctes ou au nombre absolu moyen des réponses correctes produites en 45 ou 60 secondes, selon l'épreuve employée pour obtenir ce score.

Nous avons effectué trois tests sur les données relatives à chaque épreuve :

- une analyse de la variance univariée (test F) pour détecter la présence de différences significatives entre les niveaux d'avancement;
- le *test de Tukey* pour vérifier la présence de différences significatives entre les niveaux adjacents;
- un test de tendance linéaire pour vérifier la linéarité de la progression des scores d'un niveau au suivant.

Le test de Tukey indique qu'il est rare que des différences significatives soient détectées, $p \geq 0,055$, entre les niveaux d'avancement adjacents. Pour cette raison, nous n'avons pas jugé utile de rapporter les détails de cette analyse. Les résultats plus utiles sont rapportés au tableau 8 (voir la page 26).

Remarques générales

Des différences de rendement significatives sont observées entre les niveaux d'avancement dans presque toutes les épreuves. Les deux seules exceptions sont la lecture orale de mots avec graphèmes complexes et avec graphèmes contextuels. Dans ces deux cas, le rendement initial est relativement élevé, ce qui laisse une marge réduite pour détecter des gains significatifs.

Dans plusieurs épreuves, les différences entre les niveaux adjacents s'approchent du seuil de signification (p entre 0,055 et 0,07), mais sans l'atteindre. Cette situation peut être causée par au moins deux facteurs. D'abord, la taille de l'échantillon dans cette étude a pu être insuffisante pour assurer la détection de différences aussi fines. La tendance générale atteste toutefois que le niveau de rendement dans la majorité des épreuves augmente en fonction des niveaux d'avancement dans le programme d'alphabétisation. Par ailleurs, il est possible que la croissance des habiletés pertinentes à la lecture soit modeste d'une année à l'autre. Soulignons que le taux d'absentéisme est élevé dans la population d'apprenants que nous examinons dans cette étude.

Nous poursuivons l'interprétation des résultats en prenant, tour à tour, chaque groupe d'épreuves.

Conscience phonologique. Les résultats relatifs à la conscience phonologique ont déjà été observés auprès des enfants : l'élision phonémique est nettement plus difficile que l'élision syllabique. En revanche, les résultats relatifs à l'identification du phonème initial et final sont innatendus. Chez les enfants du cycle primaire, les scores dans cette épreuve s'approchent du maximum à la fin de la 2^e année. Chez les adultes, on réussit en moyenne 75 % des items ou moins au niveau 4-5. Ce sont spécifiquement les épreuves qui exigent l'identification des unités les plus fines de la parole, c'est-à-dire les phonèmes, qui sont en cause dans les épreuves où le score moyen ne s'approche pas d'un maximum au niveau 4-5. Les résultats donnent à penser que l'identification des phonèmes et leur manipulation présentent encore des difficultés chez les apprenants avancés de notre échantillon.

Les résultats donnent à penser que l'identification des phonèmes et leur manipulation présentent encore des difficultés chez les apprenants avancés de notre échantillon.

Maîtrise de l'alphabet. Le résultat le plus saillant dans les épreuves des lettres et des graphèmes est qu'ils ne sont pas parfaitement maîtrisés dans les premiers stades de l'apprentissage de la lecture. On fait la même observation chez les enfants; certains graphèmes causent toujours des difficultés à la fin du primaire. Il s'agit là d'une unité fine du langage écrit. On s'attend généralement à ce qu'une faiblesse dans la maîtrise des graphèmes fondamentaux de la langue entraîne des difficultés dans le décodage oral des mots et, surtout, des mots inconnus. Comme nous le verrons plus loin, cette attente est confirmée par les résultats relatifs à la lecture orale des mots réels et, surtout, des mots inventés.

Lecture orale de mots réels. Les résultats relatifs à la lecture orale des mots réels présentent une tendance tout à fait conforme à celle qui est observée chez les enfants du primaire. Les mots avec graphèmes contextuels et ceux qui sont orthographiquement irréguliers sont nettement plus difficiles que les mots réguliers constitués de graphèmes simples ou complexes. On remarque que 85 % des mots réguliers avec graphèmes simples sont lus correctement au niveau 2. Il s'agit là du niveau de performance qu'on observe à la fin de la 1^{re} année du primaire chez les enfants. Le pourcentage de ces mots lus correctement au niveau 4-5 est de 94 %. Il s'agit encore là du niveau de performance qu'on observe à la fin du primaire chez les enfants.

Les résultats relatifs à la lecture orale des mots réels présentent une tendance tout à fait conforme à celle qui est observée chez les enfants du primaire.

Lecture orale de mots inventés. L'utilisation des mots inventés dans les épreuves de lecture sert à simuler la lecture des mots nouveaux que l'apprenti lecteur voit pour la première fois et pour lesquels il ne dispose d'aucun indice sémantique. Le résultat le plus saillant dans les épreuves de lecture orale de mots inventés est que ceux qui sont constitués uniquement de graphèmes simples semblent présenter de grandes difficultés de décodage à tous les niveaux d'avancement des apprenants. Les mots inventés plus complexes sont, comme on peut s'y attendre, lus avec encore plus de difficulté. Les difficultés relevées ici pourraient trouver leur source, en partie, dans une maîtrise imparfaite des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes du français écrit.

Les difficultés relevées ici pourraient trouver leur source, en partie, dans une maîtrise imparfaite des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes du français écrit.

Vocabulaire orthographique. La progression continue des scores dans les épreuves de vocabulaire orthographique était attendue. Cette progression reflète l'évolution de deux aspects de l'apprentissage : une expansion du vocabulaire orthographique des apprenants et des gains sur le plan de la reconnaissance automatique de la forme intégrale des mots. Il est à noter que les scores issus de l'épreuve de vocabulaire oral augmentent, eux aussi, en fonction du niveau d'avancement. Ce résultat pourrait constituer, du moins en partie, une conséquence de l'accroissement du vocabulaire orthographique des apprenants. Lorsqu'ils voient à l'écrit un mot qu'ils ne connaissent pas à l'oral, l'écrit sert alors de médiateur pour l'expansion du vocabulaire oral.

Grammaire et compréhension de l'écrit. Ce groupe de résultats est particulièrement important, car les habiletés qu'ils reflètent constituent l'aboutissement d'un long processus d'apprentissage : celui de lire pour comprendre. Comme dans les autres épreuves, les scores en grammaire et en compréhension augmentent linéairement en fonction des niveaux d'avancement dans le programme.

Tableau 8. Score moyen, dans chaque épreuve, des participants à chaque niveau d'avancement, test de différence entre les scores et test de tendance linéaire des scores en fonction des niveaux d'avancement

Épreuve	Score	Niveau d'avancement				Test F différ.	Test F linéaire
		1	2	3	4-5		
Conscience phonologique							
Identification du phonème initial	PC	0,49	0,64	0,71	0,75	4,01**	10,65**
Identification du phonème final	PC	0,44	0,63	0,68	0,70	5,11*	11,50**
Élision syllabique	PC	0,65	0,76	0,86	0,93	8,38**	24,25**
Élision phonémique	PC	0,33	0,47	0,68	0,70	10,54**	27,66**
Maîtrise de l'alphabet							
Différenciation entre les lettres les non-lettres	PC	0,30					
Dénomination rapide de lettres	N45 sec	45,6	66,6	80,6	85,5	20,29**	48,34**
Son des graphèmes simples	PC	0,62	0,73	0,82	0,87	5,08**	14,41**
Son des graphèmes complexes	PC	0,52	0,74	0,78	0,81	9,88**	21,65**
Lecture orale de mots réels							
Mots réels simples	PC	0,73					
Mots réels avec graphèmes simples	PC	0,52	0,85	0,91	0,94	17,57**	38,45**
Mots réels avec graphèmes complexes	PC		0,83	0,89	0,95	1,65	3,24
Mots réels avec graphèmes contextuels	PC		0,76	0,87	0,90	2,24	3,52
Mots réels irréguliers	PC		0,66	0,79	0,86	4,38*	7,76**
Lecture rapide de mots réels	N45 sec		51,1	62,1	66,36	8,03**	11,28**
Lecture de mots inventés							
Mots inventés avec graphèmes simples	PC		0,59	0,74	0,83	3,94*	7,27**
Mots inventés avec graphèmes complexes	PC		0,42	0,70	0,73	8,81**	12,88**
Mots inventés avec graphèmes contextuels	PC		0,48	0,67	0,75	5,50**	9,48**
Lecture rapide de mots inventés	N45 sec		28,1	40,2	47,1	24,46**	44,54**
Vocabulaire oral							
Vocabulaire oral - ÉVIP	N ^{bre} mots	100,5	110,1	133,3	147,7	17,42**	48,10**
Vocabulaire orthographique							
Reconnaissance orthographique des mots	PC	0,18	0,32	0,49	0,52	17,08**	45,35**
Segmentation orthographique des mots	N60 sec	0,10	0,23	0,34	0,43	43,14**	125,88**
Grammaire et compréhension de l'écrit							
Épreuve de closure en grammaire	PC		0,32	0,56	0,76	37,06**	71,22**
Identification de synonymes	PC		0,17	0,31	0,40	26,25**	49,42**
Identification d'antonymes	PC		0,20	0,33	0,42	22,11**	42,04**
Identification de l'intrus	PC		0,16	0,26	0,34	22,04**	41,94**
Compréhension de phrases lacunaires	PC		0,30	0,45	0,59	27,51**	53,29**
Compréhension de passages	PC		0,37	0,56	0,73	25,27**	49,01**

Notes : - PC signifie que le score correspond à la proportion moyenne de réponses correctes à l'épreuve.

- N45 sec ou N60 sec signifie que le score moyen correspond au nombre moyen d'items correctement lus en 45 ou 60 secondes, respectivement.

- Le symbole ** signifie $p < 0,01$ et * $p < 0,05$.

Les relations entre les compétences associées à la lecture

Les multiples habiletés qui président à la lecture fluide présentent souvent une interdépendance. Par exemple, l'établissement du principe alphabétique dépend de la différenciation des unités segmentales de la langue parlée (les phonèmes) et de l'identification des unités segmentales de la langue écrite (les graphèmes). On s'attend donc à observer une corrélation entre les indicateurs de conscience phonologique et ceux relatifs à la maîtrise de l'alphabet. En retour, on s'attend à ce que la conscience phonologique et la maîtrise de l'alphabet soient reliées à la capacité de décoder les mots réels ou inventés en lecture orale. L'augmentation progressive du vocabulaire orthographique devrait se traduire par un avantage des mots réels sur les mots inventés en lecture orale. Le vocabulaire orthographique et la maîtrise de la grammaire constituent des points d'appui incontournables à la compréhension en lecture. On s'attend donc à ce que ces indicateurs soient significativement corrélés entre eux.

Le vocabulaire orthographique et la maîtrise de la grammaire constituent des points d'appui incontournables à la compréhension en lecture.

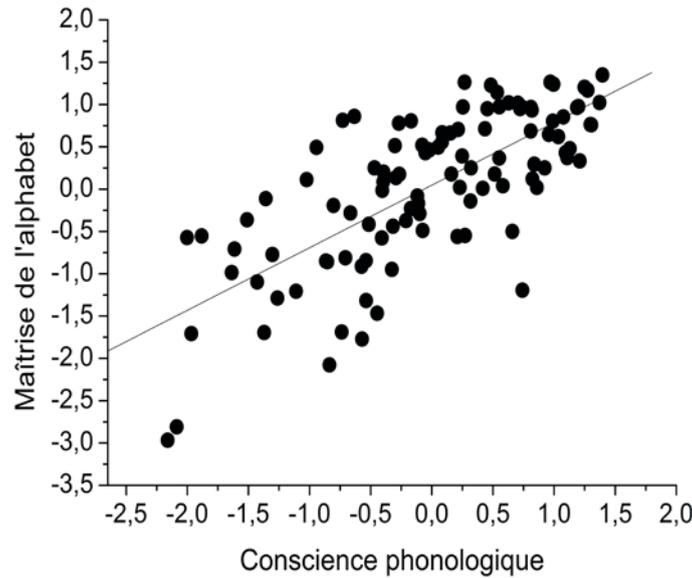
Nous examinons plus loin chacune des relations attendues entre les indicateurs de performance. Afin de présenter un compte rendu plus synthétique, nous avons groupé les indicateurs d'une même classe en calculant un score composite à l'aide du score factoriel dont il a été question plus haut. Par exemple, le score composite de conscience phonologique de chaque apprenant rassemble en une seule valeur les résultats issus des quatre indicateurs que nous avons estimés auprès de cet apprenant. Nous avons ainsi calculé, pour chaque apprenant, un score composite de :

- conscience phonologique;
- maîtrise de l'alphabet;
- lecture orale des mots réels;
- lecture orale de mots inventés;
- compréhension de l'écrit.

Ces scores composites ne sont pas des pourcentages ou des proportions, mais des valeurs normalisées sur une échelle qui varie grosso modo entre -3 et +3. Une performance moyenne correspond à un score composite de zéro sur cette échelle.

Conscience phonologique et maîtrise de l'alphabet. La figure 2 (voir la page 28) met en rapport le niveau de conscience phonologique et le niveau de maîtrise de l'alphabet. Chaque apprenant est représenté par un point dans ce graphique. La relation entre ces deux habiletés y est très nette : les apprenants qui ont un niveau de conscience phonologique élevé ont également une bonne maîtrise de l'alphabet. Inversement, les apprenants qui obtiennent un score faible de conscience phonologique ont aussi une maîtrise réduite de l'alphabet. Les travaux de recherche actuels sur cette relation donnent à penser qu'il existe une réciprocité entre le développement de la conscience phonologique et la maîtrise de l'alphabet (voir Desrochers et coll., 2009). Un niveau de conscience phonologique minimal est nécessaire pour l'apprentissage de l'alphabet, qui, en retour, favorise le développement de la conscience phonologique. La relation observée dans cette figure, $r = 0,73$, $p < 0,001$, est très similaire à celle qu'on observe chez les jeunes apprentis lecteurs.

Figure 2. Relation entre le développement de la conscience phonologique et la maîtrise de l'alphabet (score standardisé)

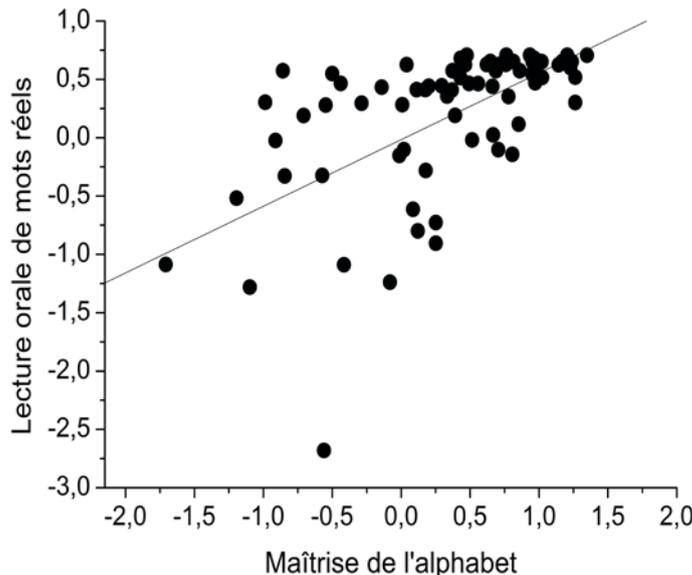


Maîtrise de l'alphabet et lecture orale de mots réels. Pour lire des mots connus oralement, les apprenants disposent de deux stratégies principales :

- ils peuvent décoder ces mots graphème par graphème ou
- ils peuvent lire ces mots dans leur intégralité.

Chaque stratégie a un rôle à jouer dans l'apprentissage de la lecture. Le décodage graphème par graphème permet aux apprenants de lire des mots qu'ils voient pour la première fois. Il s'agit d'un mode de lecture typiquement lent et laborieux. L'appréhension intégrale du mot, par contre, permet une lecture plus fluide. Ces deux stratégies se développent conjointement et elles nécessitent la reconnaissance des lettres. La Figure 3 montre que plus les apprenants maîtrisent l'alphabet, mieux ils arrivent à lire les mots réels oralement, $r = 0,54$, $p < 0,001$.

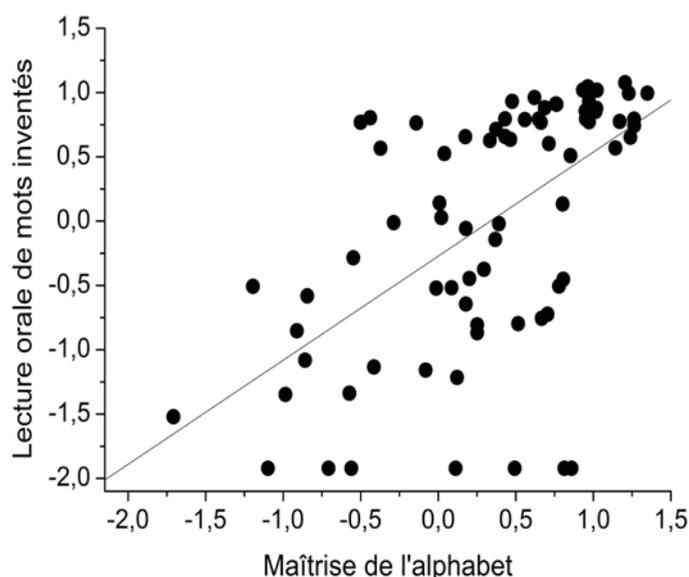
Figure 3. Relation entre la maîtrise de l'alphabet et la lecture orale de mots réels (score standardisé)



Maîtrise de l'alphabet et lecture orale de mots inventés. La lecture orale des mots inventés sollicite très fortement la maîtrise de l'alphabet, car la stratégie d'appréhension globale du mot, dont il était question plus haut, ne peut pas servir de point d'appui : l'apprenant doit nécessairement décoder les mots inventés graphème par graphème, jusqu'à ce qu'il puisse traiter des unités segmentales plus grandes. La Figure 4 indique que, chez la plupart des apprenants, mieux ils maîtrisent l'alphabet, mieux ils réussissent à lire oralement des mots inventés, $r = 0,58$, $p < 0,001$. Cette figure montre également que la maîtrise de l'alphabet n'est pas une condition suffisante pour décoder des mots inventés. Quelques apprenants (voir la rangée de points dans la partie inférieure du graphique) affichent une maîtrise de l'alphabet supérieure à la moyenne sans toutefois bien décoder des mots inventés. Pour décoder les mots nouveaux, les apprenants doivent pouvoir s'engager dans une analyse séquentielle d'une chaîne de graphèmes et assembler les phonèmes correspondants. Ces apprenants pourraient présenter des lacunes dans la mise en œuvre de ces opérations.

Pour décoder les mots nouveaux, les apprenants doivent pouvoir s'engager dans une analyse séquentielle d'une chaîne de graphèmes et assembler les phonèmes correspondants.

Figure 4. Relation entre la maîtrise de l'alphabet et la lecture orale de mots inventés (score standardisé)

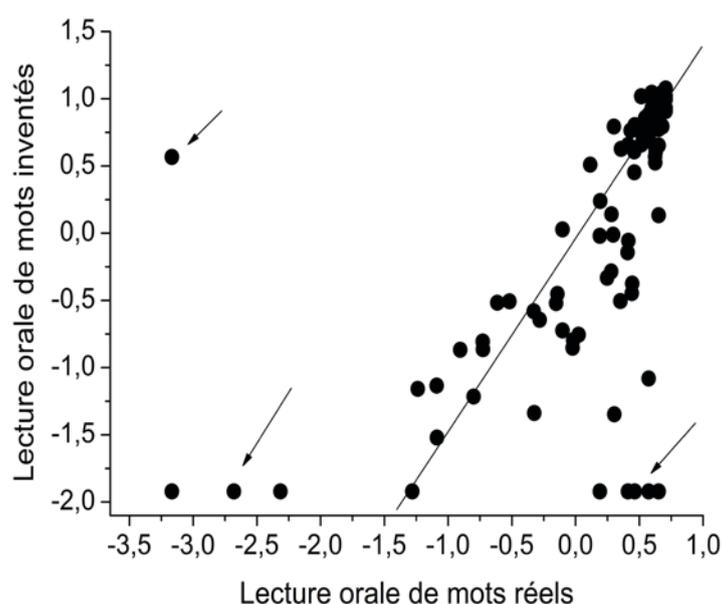


Lecture orale de mots réels et de mots inventés. Comme la lecture des mots réels et celle des mots inventés sollicitent plusieurs habiletés communes, telles que la reconnaissance des lettres et leur conversion graphophonique, on s'attend à ce que la capacité de lire des mots réels et celle de lire des mots inventés soient significativement corrélées. C'est effectivement le cas, $r = 0,63$, $p < 0,001$. Cette relation est également évidente dans la Figure 5 (voir la page 30), mais pas pour tous les apprenants.

L'apprenant représenté par le point dans la partie supérieure gauche de la figure réussit relativement bien à lire des mots inventés, alors que sa capacité à lire des mots réels est très réduite. Cette dissociation est très inusitée et difficile à interpréter. Les trois apprenants représentés par des points dans la partie inférieure gauche de la figure sont pratiquement des

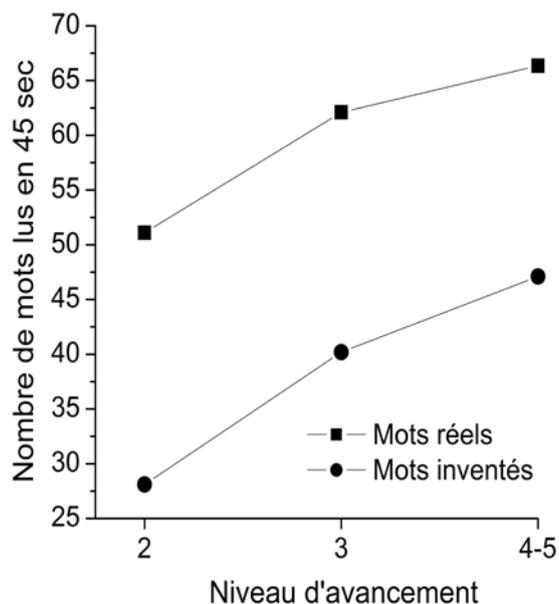
non-lecteurs; ils ne maîtrisent pas la lecture orale des mots réels ni celle des mots inventés. Il s'agit là d'apprenants en grande difficulté. Plusieurs mois d'apprentissage ne se sont pas traduits par des gains appréciables dans leur capacité à lire oralement. Les quelques apprenants représentés par la rangée de points dans la partie inférieure droite de la figure présentent également une dissociation. Dans ce cas, leur capacité à lire des mots réels est supérieure à la moyenne, alors que leur capacité à lire des mots inventés est très réduite. Ce résultat est typique des individus dont le vocabulaire orthographique se développe bien, mais dont la capacité à opérer une correspondance entre les graphèmes et les phonèmes ne se développe pas normalement. Il s'agit là d'une dissociation couramment observée chez les apprenants atteints d'une dyslexie.

Figure 5. Relation entre la lecture orale de mots réels et celle de mots inventés (score standardisé)



L'apport des connaissances lexicales en lecture orale. La capacité des apprenants à distinguer les mots réels des mots inventés ou à segmenter les mots réels qui ne sont pas séparés par une espace constitue un bon indicateur de vocabulaire orthographique. L'expansion du vocabulaire orthographique fournit à l'apprenti lecteur un point d'appui supplémentaire en lecture orale. La capacité de distinguer les mots réels des mots inventés est significativement corrélée avec le score en lecture de mots réels, $r = 0,28$, $p < 0,004$, et avec le score en lecture de mots inventés, $r = 0,41$, $p < 0,001$. La capacité de segmenter les mots collés ensemble est aussi significativement corrélée avec le score en lecture de mots réels, $r = 0,32$, $p < 0,001$, et avec le score en lecture de mots inventés, $r = 0,47$, $p < 0,001$. Une autre façon d'illustrer l'apport des connaissances lexicales en lecture orale consiste à comparer le nombre de mots réels et inventés lus correctement en 45 secondes. Cette comparaison est présentée dans la Figure 6 (voir la page 31).

Figure 6. Relation entre le niveau d'avancement des apprenants dans le programme d'alphabétisation et le nombre de mots réels lus correctement en 45 secondes



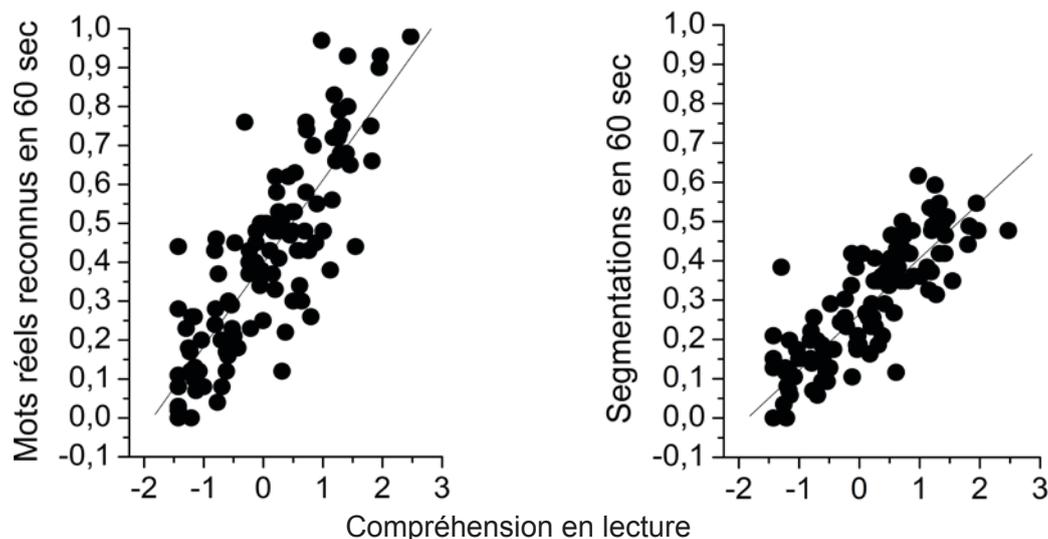
Dans ces deux épreuves, les deux types de mots sont appariés sur le plan de la longueur et de la structure syllabique. La principale différence entre eux est que l'un a une signification et l'autre pas. Cette figure montre clairement que les apprenants des niveaux 2 à 4-5 arrivent à lire plus de mots réels que de mots inventés en 45 secondes. Le niveau de performance observé auprès des jeunes apprentis lecteurs est sensiblement différent. Chez les enfants, l'apport de la signification est très modeste au début de l'apprentissage et va en s'accroissant d'un niveau scolaire au suivant. Chez les adultes de cet échantillon, l'apport de la signification est constant et présent dès le niveau 2. Cette différence donne à penser que l'évocation du sens par les mots se manifeste plus tôt chez les apprentis lecteurs adultes que chez les enfants.

Cette différence donne à penser que l'évocation du sens par les mots se manifeste plus tôt chez les apprentis lecteurs adultes que chez les enfants.

L'identification lexicale et la compréhension en lecture. La compréhension en lecture est appuyée par plusieurs opérations cognitives. L'une des plus fondamentales consiste à identifier les mots rapidement. La réalisation automatique de cette opération permet à l'apprenti lecteur de concentrer son attention sur l'interprétation du sens de ce qu'il lit. De surcroît, elle réduit la période pendant laquelle le lecteur doit conserver en mémoire les informations tirées d'une phrase. Dans cette étude, nous avons évalué la rapidité de l'identification lexicale de deux façons. Dans l'épreuve de reconnaissance rapide des mots, les apprenants devaient parcourir une liste mixte de mots réels et inventés et identifier autant de mots réels que possible en 60 secondes. Dans l'épreuve de segmentation des mots, les apprenants devaient examiner des suites de mots sans espaces pour les séparer et en séparer autant que possible d'un trait en 60 secondes. La Figure 7 (voir la page 32) montre que :

- les apprenants qui sont habiles à identifier les mots réels rapidement obtiennent un score plus élevé en compréhension, $r = 0,85, p < 0,001$;
- ceux qui segmentent les mots réels rapidement obtiennent aussi un score plus élevé en compréhension, $r = 0,76, p < 0,001$.

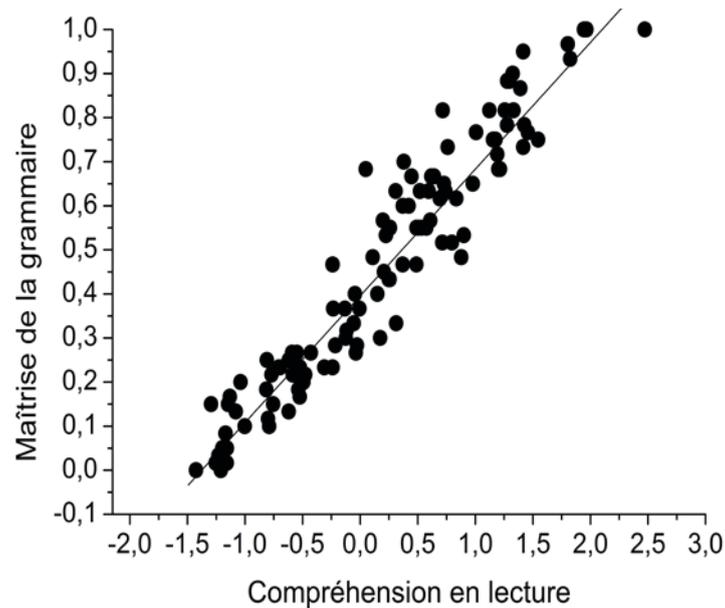
Figure 7. Relation entre le rendement en compréhension (score standardisé) et la proportion de réponses correctes dans une épreuve de différenciation entre les mots réels et les mots inventés (panneau gauche) et dans une épreuve de segmentation des mots joints ensemble sans espace (panneau droit)



Les deux indicateurs d'identification lexicale présentent donc la même relation à la compréhension. Il est à noter que l'identification lexicale joue également un rôle dans la lecture orale des mots réels, comme l'atteste la corrélation entre ces deux habiletés, $r = 0,60$, $p < 0,001$.

Contribution de la grammaire à la compréhension en lecture. L'interprétation de la phrase française dépend, en partie, des compétences grammaticales de l'apprenti lecteur. La Figure 8 (voir la page 33) met en relation le score des apprenants en compréhension et la proportion des réponses correctes dans l'épreuve de grammaire avec phrases lacunaires, $r = 0,97$, $p < 0,001$. Pour cette analyse, nous avons recalculé le score factoriel pour les indicateurs de compréhension seulement. Il est à noter que les facettes de la grammaire française ne sont pas toujours dissociables du sens de la phrase. Par exemple, il n'est pas possible de mesurer la maîtrise de l'accord du pluriel sans mesurer en même temps la compréhension du concept de pluralité. Il en va de même pour la conjugaison des verbes selon le temps et le mode. Par conséquent, l'évaluation que nous pouvons faire des compétences grammaticales en français n'est jamais tout à fait indépendante de l'évaluation de la compréhension. C'est pourquoi ces habiletés sont si fortement corrélées.

Figure 8. Relation entre la compréhension en lecture (score standardisé) et la maîtrise de la grammaire (proportion de réponses correctes)



En résumé

Les résultats rapportés dans cette section du rapport mettent en relief les relations entre les différentes habiletés qui président à la lecture orale et à la lecture pour la compréhension. Ils permettent également d'observer, chez certains individus, des dissociations entre les variables apparentées. Ces renseignements sont très utiles pour comprendre le développement normal des compétences en lecture et les difficultés que peuvent éprouver certains apprenants. Les résultats indiquent que la conscience phonologique est associée à la maîtrise de l'alphabet, qui, à son tour, est associée à la lecture orale des mots réels et des mots inventés.

Le développement de la capacité à lire oralement des mots réels et celle à lire des mots inventés s'effectue typiquement en harmonie, mais, comme nous l'avons vu, ces deux habiletés peuvent présenter des dissociations, qui constituent un indice diagnostique très utile pour identifier les troubles de lecture et guider l'élaboration d'une intervention corrective. Les résultats de cette étude confirment également l'apport d'habiletés distinctes à la compréhension en lecture : la rapidité de l'identification lexicale et la maîtrise de la grammaire.

Les résultats indiquent que la conscience phonologique est associée à la maîtrise de l'alphabet, qui, à son tour, est associée à la lecture orale des mots réels et des mots inventés.

Considérations andragogiques

L'ensemble des résultats aux épreuves et les relations que les scores aux épreuves entretiennent entre eux apportent plusieurs renseignements utiles pour comprendre le développement de la lecture chez les apprenants inscrits dans les centres de formation des adultes en Ontario. Ces résultats fournissent également des pistes d'intervention andragogique propres à ces apprenants. Dans cette partie du rapport, nous traiterons spécifiquement trois sujets : l'évaluation des compétences en lecture chez les apprenants adultes, la trajectoire d'apprentissage de la lecture chez les apprenants adultes et le ciblage des interventions andragogiques en lecture.

L'évaluation des compétences en lecture chez les apprenants adultes

Il n'existe à peu près pas d'instruments en français conçus spécifiquement pour évaluer les compétences des adultes en lecture. Il nous fallait donc faire la preuve que les instruments que nous avons choisis étaient adaptés à cette population d'apprenants. Comme les items dans ces épreuves étaient rangés en ordre croissant de difficulté, nous savions qu'ils pouvaient être utilisés auprès d'apprentis lecteurs situés sur un vaste continuum d'habiletés. Il fallait néanmoins démontrer que les réponses des adultes à ces épreuves répondaient à nos critères de cohérence interne et que ces épreuves n'étaient ni trop faciles ni trop difficiles pour l'ensemble des apprenants. Les résultats attestent que le niveau de cohérence interne des réponses est plus que satisfaisant dans toutes les épreuves et que la variabilité des scores aux épreuves n'est pas artificiellement limitée par le plafonnement (c'est-à-dire par des épreuves trop faciles pour leur niveau d'habiletés en lecture). C'est sur cette démonstration de pertinence des épreuves aux apprenants adultes que nous appuyons la suite de notre discussion.

Cette étude montre également qu'il est possible de décomposer les habiletés qui président à la lecture et de les évaluer séparément et ce, chez les apprentis lecteurs de tout âge et de tout niveau d'habiletés. Cette démonstration est importante, car c'est à cette condition que nous pouvons établir le profil détaillé des compétences d'un apprenti lecteur et distinguer ses forces et ses faiblesses en lecture.

Cette étude montre également qu'il est possible de décomposer les habiletés qui président à la lecture et de les évaluer séparément et ce, chez les apprentis lecteurs de tout âge et de tout niveau d'habiletés.

La trajectoire d'apprentissage de la lecture chez les apprenants adultes

Les résultats de cette étude confirment que le niveau de rendement des apprenants dans les diverses épreuves de lecture se situe typiquement sur un continuum ascendant d'un niveau d'avancement à l'autre. Nous faisons également l'observation que les différences entre les niveaux adjacents sont rarement statistiquement significatives. Cette dernière observation peut être attribuée à plusieurs facteurs et ceux-ci ne sont pas mutuellement exclusifs :

- la taille des groupes à chaque niveau d'avancement a pu être insuffisante pour nous permettre de détecter des différences fines entre les niveaux adjacents;
- le rythme de croissance des habiletés en lecture a pu être particulièrement modeste dans cet échantillon.

Cette croissance a pu être réduite pour une variété de raisons :

- des différences interindividuelles importantes entre les apprenants sur le plan de la langue maternelle, la préparation à l'apprentissage de la lecture, etc.;
- la présence dans l'échantillon d'individus qui présentent des troubles de lecture ou de langage (ex. : la dyslexie, l'apraxie) et qui ont des besoins particuliers;
- l'absentéisme des apprenants qui doivent répondre aux exigences d'un emploi pour gagner leur vie;
- l'interruption de la formation pendant l'été qui pourrait entraîner un recul particulièrement important chez les apprenants adultes.

Une analyse fine de ces facteurs pourrait rendre compte du rythme d'apprentissage actuel et conduire à des stratégies d'enseignement encore mieux adaptées aux caractéristiques de cette population d'apprenants. Cela dit, il est clair qu'il faut être prudent dans les comparaisons qui peuvent être faites entre les jeunes écoliers et les apprenants adultes. Ces deux populations font l'apprentissage de la lecture dans des contextes fort différents.

Il est clair qu'il faut être prudent dans les comparaisons qui peuvent être faites entre les jeunes écoliers et les apprenants adultes.

Pour suivre la trajectoire d'apprentissage et assurer la maîtrise des habiletés fondamentales à la lecture fluide, on pourrait établir des objectifs à atteindre dans un délai raisonnable et fournir aux formatrices les outils nécessaires pour s'assurer que ces objectifs ont été atteints. Cette stratégie permettrait aux formatrices de s'assurer que les fondements de la lecture sont maîtrisés et de savoir sur quoi elles peuvent construire les savoirs plus avancés.

Le ciblage des interventions andragogiques en lecture

D'entrée de jeu, l'enseignement de la lecture aux adultes représente un défi de taille : ces apprenants sont typiquement arrivés à maturité sur plusieurs plans, sauf celui de la lecture fluide. Ce décalage doit être pris en compte dans la conception du matériel andragogique et des activités d'apprentissage. Il reste que l'échafaudage des habiletés en lecture doit s'appuyer sur des bases solides. Faisons un retour sur ces bases.

Conscience phonologique. L'écriture des langues alphabétiques est conçue pour représenter les sons de la parole : chaque unité segmentale de l'écrit (les graphèmes) se projette sur une unité segmentale de l'oral (les phonèmes). Pour effectuer cette projection, il est impératif que les apprenants différencient nettement les sons propres à la langue orale. Les résultats de la présente étude donnent à penser que les apprenants arrivent à bien maîtriser la syllabe française : à l'identifier et à la manipuler mentalement. Par contre, l'identification et la manipulation du phonème sont encore effectuées avec difficulté, même aux niveaux d'avancement 4 et 5. Cette difficulté est sérieuse, car elle a le potentiel de nuire à l'établissement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes de la langue.

L'identification et la manipulation du phonème sont encore effectuées avec difficulté, même aux niveaux d'avancement 4 et 5.

Pour pallier cette faiblesse, on pourrait favoriser la maîtrise des sons du français par des activités andragogiques qui conduisent les apprenants à faire des distinctions fines entre les phonèmes du français. Bien que les manuels de référence courants s'adressent aux enfants d'âge préscolaire ou du primaire, les principes restent les mêmes (voir Torgesen & Mathes, 2000, Section 3). Par exemple, les activités d'apprentissage doivent être graduées sur le plan de la difficulté de différenciation entre les unités segmentales de la parole et rangées de la plus facile à la plus difficile. Le programme d'intervention doit comprendre des activités analytiques autant que des activités synthétiques. Comme les phonèmes du français ne sont pas toujours faciles à différencier, les formatrices doivent prononcer chaque phonème lentement et distinctement. Et les apprenants doivent s'exercer à prononcer chaque phonème dans ces activités. Plusieurs ouvrages fournissent des exemples d'activités conçues pour favoriser le développement de la conscience phonologique et qui peuvent, en principe, être adaptées aux apprenants adultes (ex. : Adam, Foorman, Lundberg, Beeler, & Stanké, 2000; Stanké, 2001).

Maîtrise de l'alphabet. La capacité de nommer les lettres de l'alphabet est essentielle à l'épellation, une opération fort utile dans l'apprentissage de l'orthographe. La capacité de fournir le son associé aux graphèmes fondamentaux du français est essentielle au décodage des mots et des mots nouveaux en particulier. Les résultats de la présente étude indiquent que la dénomination rapide des lettres de l'alphabet est bien maîtrisée. En revanche, le son des graphèmes fondamentaux ne l'est pas. Le nombre d'erreurs associées aux graphèmes simples ou complexes demeure élevé aux niveaux d'avancement 4 et 5.

Les résultats de la présente étude indiquent que la dénomination rapide des lettres de l'alphabet est bien maîtrisée. En revanche, le son des graphèmes fondamentaux ne l'est pas.

Pour pallier cette faiblesse, on pourrait favoriser la maîtrise des graphèmes fondamentaux du français par des activités d'apprentissage apparentées à celles associées à la conscience phonologique. Les formatrices ont également la possibilité d'expliquer le fonctionnement des lettres en français et leurs relations aux sons de la parole. Peu importe l'approche adoptée, on peut s'attendre à des gains très importants en lecture découlant d'un apprentissage plus systématique et explicite des caractéristiques des graphèmes du français.

Cet apprentissage n'est simple qu'en apparence. Les apprenants doivent assimiler plusieurs notions pour comprendre l'utilisation des graphèmes du français. Par exemple, ces graphèmes peuvent prendre trois types de valeurs phoniques, celle d'une voyelle, d'une semi-voyelle ou d'une consonne. Certains graphèmes peuvent avoir une relation biunivoque avec les phonèmes de la langue (ex. : *b* → /b/), alors que d'autres peuvent prendre des valeurs distinctes (ex. : *c* → /s/ ou /k/). Par ailleurs, les marques diacritiques peuvent entraîner un changement de valeur phonique du graphème (ex. : *é* ou *è*), mais ce n'est pas toujours le cas (ex. : *î*, *û*). Les graphèmes du français peuvent être formés d'une seule lettre (ex. : *o*, *f*) ou de plusieurs lettres (ex. : *eau*, *ph*). Les principes proposés pour l'enseignement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes sont pertinents autant pour les enfants que pour les apprenants adultes (voir Carnine, Silbert, Kame'enui, & Tarver, 2004, chapitre 7). Par ailleurs, les apprenants adultes profiteraient probablement plus que les enfants des explications qu'on pourrait leur fournir sur l'origine et l'utilisation des lettres de l'alphabet (voir Sacks, 2007).

Lecture orale des mots. Les résultats sur la lecture orale des mots indiquent un niveau de rendement déjà élevé à la fin du niveau 2 et des gains ultérieurs vers une lecture parfaite sur le plan de la justesse de la prononciation des mots de tout niveau de complexité. En revanche, la lecture des mots inventés est beaucoup plus faible. La cause la plus probable de cet écart est une maîtrise inachevée des relations graphème-phonème ou un manque de pratique à lire oralement des mots nouveaux.

La lecture des mots inventés est beaucoup plus faible. La cause la plus probable de cet écart est une maîtrise inachevée des relations graphème-phonème ou un manque de pratique à lire oralement des mots nouveaux.

Pour pallier cette faiblesse, on pourrait attendre des retombées importantes des activités andragogiques centrées sur la maîtrise des sons des graphèmes simples et complexes. Ces activités pourraient être appuyées par d'autres activités graduées et centrées sur la lecture orale des mots inventés (voir Beck, 2006). L'intérêt des mots inventés dans ce type d'activités réside dans l'obligation de décoder les graphèmes systématiquement et avec précision, car les connaissances lexicales ne fournissent aucune aide au lecteur.

Vocabulaire. Les indicateurs de vocabulaires oral et orthographique sont fortement corrélés ensemble. Une cause possible de cette relation est l'expansion du vocabulaire oral par le truchement de l'orthographe. Une autre est la recherche intentionnelle, par les apprenants, de la représentation orthographique des mots qu'ils connaissent à l'oral. Quoi qu'il en soit, les résultats indiquent clairement que la taille du vocabulaire, oral ou orthographique, augmente en fonction du niveau d'avancement dans le programme d'alphabétisation.

Toute activité d'apprentissage centrée sur le vocabulaire a le potentiel d'avoir des retombées significatives sur :

- la différenciation des sons de la parole (la conscience phonologique);
- la maîtrise de l'alphabet;
- la lecture orale;
- la compréhension en lecture.

On pourrait également tirer profit du fait que le français est une langue largement dérivationnelle et axer certaines activités sur la structure morphologique des mots (ex. : les préfixes et les suffixes). On conduirait alors les apprenants à prendre conscience de la morphologie des mots français et on leur fournirait des indices supplémentaires pour comprendre le sens des mots nouveaux.

Pour favoriser l'expansion du vocabulaire orthographique, on recommande maintenant d'accorder moins d'importance à des activités comme la copie ou la dictée et de privilégier des activités axées sur l'analyse systématique et la production. Pothier et Pothier (2005) distinguent trois facettes du vocabulaire orthographique : phonologique, lexicale et syntaxique. Ils proposent des activités explicites pour favoriser le développement de chacune de ces facettes. Un ouvrage plus récent (Pothier & Pothier, 2008) est entièrement centré sur l'apprentissage de l'orthographe syntaxique et cible 15 compétences distinctes. Les activités d'apprentissage proposées peuvent, dans la majorité des cas, être facilement adaptées aux apprenants adultes.

Pour favoriser l'expansion du vocabulaire orthographique, on recommande maintenant d'accorder moins d'importance à des activités comme la copie ou la dictée et de privilégier des activités axées sur l'analyse systématique et la production.

Grammaire et compréhension. Comme nous l'avons souligné, il n'est pas facile de différencier ce qui relève exclusivement de la grammaire et non de la sémantique en français. Il reste qu'une maîtrise de la structure des phrases et des mots est essentielle à la compréhension. Les résultats de cette étude confirment que les scores dans les épreuves de traitement sémantique de mots, de phrases et de passages de texte sont très fortement corrélés entre eux.

Chez les enfants, on reporte typiquement l'enseignement explicite de la grammaire à la 3^e année du primaire. On veut ainsi s'assurer que les enfants ont atteint la maturité cognitive nécessaire pour comprendre les concepts associés à la grammaire :

- la fonction grammaticale des mots;
- l'accord en genre et en nombre;
- la pluralité;
- le temps et le mode du verbe.

Chez l'adulte, cette maturité cognitive est typiquement atteinte depuis longtemps. Il est donc possible d'avancer des explications raisonnées relativement tôt dans l'apprentissage.

L'enseignement de la grammaire passe largement par l'orthographe syntaxique (ex. : l'accord en genre ou en nombre, l'accord du verbe selon le temps ou le mode). Pour une approche plus englobante, il faut savoir que l'enseignement de la grammaire subit depuis longtemps des remises en question sur son objet et sur ses méthodes. On a appelé «grammaire nouvelle» l'approche qui semble retenir le plus d'attention actuellement. Nadeau et Fisher (2006) en font un exposé clair et accompagné d'exemples concrets et potentiellement utiles aux apprenants adultes.

Pertinence, enseignement explicite et pratique de la lecture. Une des réalités des apprenants adultes est qu'ils disposent d'une quantité de temps moindre que les enfants pour hausser leur niveau de compétences en lecture. Pour appuyer leur motivation à apprendre, le matériel

andragogique doit les intéresser, les valoriser et présenter des liens pertinents avec ce qu'ils vivent à l'extérieur du centre de formation des adultes. Il s'agit là d'un critère utile pour guider l'élaboration du matériel et des activités d'apprentissage à l'intention de cette population d'apprenants.

La pertinence du matériel n'exclut pas la possibilité de l'associer à un enseignement explicite des particularités de la langue écrite. Des gains importants peuvent être attendus d'un enseignement explicite de l'orthographe, de la grammaire et de la compréhension. Tous ces domaines de connaissances se prêtent à un enseignement systématique et explicite (voir Carnine et coll., 2004), qui, en retour, permet à l'apprenant d'épargner beaucoup de temps.

Enfin, pour assurer l'automatisme des opérations liées à la lecture orale et à la compréhension en lecture, l'apprenant doit s'exercer à lire. C'est-à-dire qu'il doit y consacrer du temps et des efforts. C'est à ce prix qu'il arrivera à reconnaître les mots automatiquement, à apposer un modèle d'intonation en lecture orale et à interpréter le sens des mots et des phrases rapidement lorsqu'il lit pour la compréhension. Les gains qui conduisent à l'automatisme ne sont pas rectilignes : si l'apprenant cesse de s'exercer à lire, les habiletés accuseront un recul. C'est pourquoi il est utile de prévoir des activités de consolidation dans un programme d'enseignement de la lecture.

Si l'apprenant cesse de s'exercer à lire, les habiletés accuseront un recul.

Conclusions

Plusieurs conclusions peuvent être tirées de cette étude.

Premièrement, lorsque la méthode d'évaluation est adaptée au niveau de maturité des apprenants adultes, il est tout à fait possible de dresser le profil de leurs forces et de leurs faiblesses en lecture comme on le fait auprès des enfants du primaire. C'est-à-dire qu'on peut très bien cibler des habiletés spécifiques et en fournir une estimation quantitative. Les résultats rapportés dans cette étude confirment que les outils d'évaluation que nous avons utilisés fonctionnent aussi bien auprès des adultes qu'auprès des enfants.

Les résultats rapportés dans cette étude confirment que les outils d'évaluation que nous avons utilisés fonctionnent aussi bien auprès des adultes qu'auprès des enfants.

Deuxièmement, le profilage des apprenants permet d'apprécier les aspects de la lecture qu'ils maîtrisent à chaque niveau d'avancement dans le programme d'alphabetisation et d'identifier les faiblesses qui pourraient être corrigées par un enseignement explicite et des activités andragogiques ciblées.

Troisièmement, les adultes présentent les mêmes association et dissociation entre leurs habiletés que ceux qui ont été observés auprès des enfants du primaire. On peut prévoir que les mêmes stratégies d'apprentissage en lecture pourraient être utiles auprès des adultes et des enfants.

On peut prévoir que les mêmes stratégies d'apprentissage en lecture pourraient être utiles auprès des adultes et des enfants.

Enfin, la différenciation des habiletés qui président à la lecture fluide permet non seulement d'établir les forces et les faiblesses de l'apprenant, mais elle a le potentiel de guider efficacement l'élaboration des programmes d'intervention et du matériel andragogique. Un des défis qui attendent les concepteurs de matériel à l'intention des adultes est de prendre en compte l'écart important entre leur niveau de maturité à titre de personne et à titre de lecteur. La conception de matériel andragogique ou d'un programme d'enseignement à l'intention des adultes devra nécessairement faire intervenir des considérations qui ne relèvent pas strictement de la langue orale ou écrite.

Annexe A

Les niveaux d’alphabétisme

Les tâches de lecture conçues pour l’*Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes* (EIAA) de 1994 ont été classées selon leur degré de difficulté, puis réparties en cinq grands niveaux de capacité, qui sont résumés ci-dessous :

Le **niveau 1** correspond aux personnes qui sont capables de trouver un renseignement (dans un texte suivi ou un texte schématique) ou d’exécuter une seule opération arithmétique simple, telle qu’une addition (texte au contenu quantitatif).

Le **niveau 2** correspond aux personnes qui sont capables, en faisant au besoin des inférences élémentaires, de trouver un ou plusieurs renseignements (dans un texte suivi ou un texte schématique) parmi d’autres renseignements pouvant créer une certaine confusion ou distraction ou d’exécuter une seule opération arithmétique pour laquelle les données lui sont fournies et le résultat peut être établi par simple inférence (texte au contenu quantitatif).

Le **niveau 3** correspond aux personnes qui sont capables de manipuler plusieurs textes suivis ou schématiques à la fois pour trouver des renseignements en fonction de critères précis, d’indexer, de comparer et de contraster ces renseignements. Ces personnes sont également capables de faire des calculs à partir de données présentées de façon complexe et de faire des inférences plus poussées pour décider quelles sont les opérations applicables (texte au contenu quantitatif).

Les **niveaux 4 et 5** correspondent à des capacités d’un niveau plus élevé.

Les cinq niveaux retenus pour l’EIAA sont basés sur le degré de difficulté des tâches, plutôt que les capacités. Le rapprochement de ces niveaux et des niveaux du programme d’alphabétisation de l’Ontario est donc subjectif. Le tableau ci-dessous peut en donner une bonne indication. En ce qui concerne les capacités de lecture à l’égard de textes suivis et de textes schématiques, les résultats d’apprentissage vont jusqu’à la fin du niveau 2 de l’EIAA. En ce qui concerne les capacités de lecture à l’égard de textes au contenu quantitatif, le niveau 4 correspond d’assez près au niveau 2 de l’EIAA et le niveau 5 comprend en partie le niveau 3 de l’EIAA.

Comparaison des niveaux utilisés dans l’EIAA et dans le programme d’alphabétisation de l’Ontario

Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes (EIAA)	Programme d’alphabétisation de l’Ontario
Capacités de lecture : textes suivis – 1	Communications – 1 à 3
Capacités de lecture : textes suivis – 2	Communications – 4 à 5
Capacités de lecture : textes schématiques – 1	Communications – 1 à 3
Capacités de lecture : textes schématiques – 2	Communications – 4 à 5
Capacités de lecture : textes au contenu quantitatif – 1	Notions de calcul – 1 à 3
Capacités de lecture : textes au contenu quantitatif – 2	Notions de calcul – 4

Source : Alphabétisation Ontario, 1998. *Comment utiliser les résultats d’apprentissage : ébauche de validation*. Imprimeur de la reine pour l’Ontario.

Références

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., Beeler, T., & Stanké, B. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Beck, I. L. (2006). *Making sense of phonics: The Hows and Whys*. New York : Guilford Press.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading*. Upper Saddle river, NJ : Pearson Education.
- Coltheart, M. (2005). «Analysing developmental disorders of reading». *Advances in Speech-Language Pathology*, 7(2), 49-57.
- Corbeil, J.-P. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*. Ottawa : Statistique Canada, Document n° 89-552-MIF.
- Desrochers, A. (2009). *ÉCOLE : Échelles de compétences en lecture [Batterie d'épreuves pour l'évaluation de la lecture du français]*. Documentation en préparation, École de psychologie, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
- Desrochers, A., Cormier, P., & Thompson, G. (2005). «Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture». *Parole*, 34-35-36, 113-138.
- Desrochers, A., & Major, S. (2008). Literacy development in Canada. *Canadian Psychology*, 49, 79-81.
- Desrochers, A., & Thompson, G. (2008). «De l'orthographe à la lecture orale». Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin (Dir.), *Orthographe française : évolution et pratique*. Ottawa : Éditions David.
- Desrochers, A., Kirby, J., & Thompson, G. (2008). «Le développement de la lecture orale chez l'enfant». *Psychologie canadienne*, 49, 111-117.
- Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). «Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture». *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Richmond Hill, Canada : Psycan.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.

Institut de recherche et d'évaluation psychopédagogique (2000). *Épreuve de rapidité et de compréhension*. Ste-Agathe-des-Monts, Québec : IREP.

Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C., & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin Éd.

OCDE et Statistique Canada (1995). *Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Ottawa : auteur.

OCDE et Statistique Canada (2005). *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa : auteur.

Pothier, B., & Pothier, P. (2005). *Les erreurs d'orthographe à l'école : diagnostic et remédiation*. Paris : Éditions Retz.

Pothier, B., & Pothier, P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique*. Paris : Éditions Retz.

Sacks, D. (2007). *Une histoire de l'alphabet : la vie secrète des lettres de A à Z*. Montréal : Éditions de l'Homme.

Stanké, B. (2001). *L'apprenti-lecteur : activités de conscience phonologique*. Montréal : Chenelière Éducation.

Torgesen, J. K., & Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding, assessing, and teaching phonological awareness*. Austin, TX : Pro-ed Publisher.

UNESCO (2008). *Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles*. Montréal, Canada : Institut de statistique de l'UNESCO.

Pour comprendre pourquoi un individu éprouve des difficultés en lecture, il est essentiel de comprendre la nature des savoirs qu'il apporte à l'apprentissage de la lecture et des habiletés fondamentales à la lecture.

ISBN 978-2-922911-09-1



9 7 8 2 9 2 2 9 1 1 0 9 1