

L'INADAPTATION SOCIALE ET SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES À RISQUE : UNE APPROCHE INNOVANTE DE LECTURE ACCOMPAGNÉE

*Isabelle BEAUDOIN, Virginie MARTEL, Jean-François BOUTIN et Martin GENDRON,
UQAR/Campus de Lévis, Québec, Canada*

RÉSUMÉ

Parmi les facteurs de risque associés au décrochage scolaire, les difficultés en lecture de même que le faible niveau d'habiletés sociales jouent un rôle prépondérant. Notre étude est centrée sur la prévention de l'échec scolaire auprès des élèves socialement et culturellement différenciés par le biais d'une approche multimodale s'appuyant sur un corpus de BD utilisé dans le cadre d'ateliers de lecture interactive/stratégique et approfondi au sein de formations axées sur le développement de comportements sociaux appropriés. L'objectif visé est de vérifier l'effet de cette intervention sur les compétences en lecture, les habiletés sociales, la motivation scolaire ainsi que le rendement scolaire et comportemental d'élèves du 3^e cycle du primaire issus de milieux défavorisés. Le devis retenu compare un groupe expérimental de 50 élèves à risque de 5^e et 6^e année du primaire assujettis à l'intervention préconisée à un groupe contrôle de 50 autres élèves de 5^e et 6^e n'y étant pas exposés.

INTRODUCTION

La prévention du décrochage scolaire représente un défi préoccupant pour la société québécoise. Selon Potvin, Fortin et Lessard (2005), le phénomène n'est pas nouveau, mais les conséquences se sont aggravées considérablement au cours des dernières décennies et le taux d'abandon demeure très élevé, particulièrement chez les élèves issus de milieux socio-économiquement faibles présentant des difficultés d'apprentissage (DA) et/ou des troubles de comportement (TC).

L'échec scolaire a des conséquences néfastes sur le sentiment de compétence et l'acceptation sociale (Saint-Laurent, 2002). Parmi les facteurs de risque associés au décrochage scolaire des élèves socialement et culturellement différenciés, les difficultés en lecture jouent un rôle prépondérant puisqu'elles ont des répercussions sur l'ensemble de la scolarité (Goupil, 1997) et génèrent un sentiment d'incompétence (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier & Chouinard, 2003). D'ailleurs, il appert que chez les élèves aux prises avec des DA, les problèmes relatifs au développement des compétences en lecture sont de loin les plus fréquents, car présents dans 90% des cas (Kavale & Reese, 1992). Le savoir-lire constitue un enjeu social et scolaire d'autant plus fondamental que l'on exige désormais l'atteinte de niveaux de littératie toujours plus élevés (Pierre, 2003). Il ne suffit plus de décoder pour être considéré comme alphabétisé ; il faut également comprendre différents types de textes, y réagir et utiliser avec efficacité leurs informations (MÉQ, 2001). Bien que nous connaissions les enjeux liés au savoir-lire, force est de constater que tous n'apprennent pas à lire et que plusieurs apprenants ne savent pas bien le faire. Si, à l'échelle internationale, les jeunes d'aujourd'hui lisent en moyenne davantage et mieux que leurs aînés (OCDE, Statistiques Canada et Unesco, 1995), les difficultés liées à la compréhension restent très nombreuses. Selon une étude de l'Association internationale pour l'évaluation des apprentissages (Lafontaine, 1996), 32% des élèves de 9-10 ans ne savent pas encore lire efficacement et seulement le quart des élèves de cet âge peuvent être considérés comme des lecteurs compétents. Quant aux élèves âgés de 12 ans, quoique la majorité ait appris les processus fondamentaux de lecture, ils n'ont toujours pas développé suffisamment les stratégies pour améliorer leur compréhension (NCREL, 2002). Au Québec, 52% des élèves

décrocheurs ont des échecs en français et 25% des élèves de 12 ans n'ont pas encore atteint les niveaux pour accéder au secondaire (Van Grunderbeeck & al., 2003).

Influencées par l'essor de la psychologie cognitive, les années 1990 ont vu émerger un certain nombre de modèles d'enseignement de la compréhension en lecture visant non seulement le développement de connaissances, mais également la maîtrise des stratégies identifiées comme étant nécessaires à la construction de sens (Van Grunderbeeck, 1999). Parmi les nouvelles pratiques proposées, l'enseignement explicite ou stratégique, régulièrement doublé d'une réflexion métacognitive (Boyer, 1993 ; Giasson, 1992, 2003 ; Pressley, 2002 ; Tardif, 1992), a pris une place prédominante. Cette pratique cherche à faire acquérir aux élèves, notamment par l'explicitation et le modelage, des habiletés de compréhension spécifiques qui sont utilisées par les bons lecteurs, mais demeurent peu développées chez les lecteurs moins compétents. Malgré l'efficacité reconnue de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en situation de lecture accompagnée (ONL, 2000 ; Rémond & Quet, 1999 ; Van Keer, 2004), cette approche s'avère peu déployée à l'école pour venir en aide aux élèves à risque (Van Grunderbeeck & al., 2003).

Par ailleurs, des taux très faibles d'obtention du Diplôme d'études secondaires au Québec sont observés chez les élèves TC, soit 14,9% par rapport à 83,1% pour les élèves ordinaires (Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2003). À cet égard, le faible niveau d'habiletés sociales apparaît comme une dimension importante parmi les facteurs susceptibles d'expliquer le phénomène de l'abandon scolaire (Bowen, Desbiens, Martin & Hamel, 2001). En ce qui a trait au développement de comportements sociaux appropriés, certains programmes ayant recours à des moyens pédagogiques complémentaires réussissent à améliorer les habiletés sociales en augmentant la motivation de l'apprenant (Bowen, Desbiens, Gendron & Bélanger, 2006). Plusieurs auteurs, dont Vanderdorpe (1992), affirment que la littérature, comme procédé didactique, favorise l'atteinte d'objectifs affectifs, sociaux, culturels ou intellectuels ; elle permet aux lecteurs de comprendre le monde, tout en favorisant leur insertion sociale. Elle peut ainsi se révéler un outil efficace de développement des habiletés personnelles et sociales, comme l'expression des sentiments, la résolution de conflits et le contrôle de l'agressivité (Gillig, 1997 ; Martins, 1993).

Considérant le rôle notable de la motivation dans la remédiation des difficultés en lecture, il importe de vouer une attention particulière à la sélection des textes proposés aux élèves afin de présenter des œuvres littéraires qui sauront plaire à ces jeunes lecteurs cultivant, pour la plupart, une attitude négative à l'égard de la lecture (Dumortier, 2004). Parmi les types de textes susceptibles de susciter leur intérêt, la bande dessinée (BD) occupe une place de premier plan. Forme très répandue du récit, certes, mais paradoxalement méconnue, sinon négligée, quant à ses potentialités pédagogiques (Boutin, 2005 ; Mouchart, 2004), la BD se trouve fortement appréciée des jeunes lecteurs et lectrices, et ce, aussi bien en contexte québécois qu'à l'échelle internationale. En vérité, sa popularité auprès des élèves ne cesse de se maintenir, voire de s'amplifier (Lebrun, 2004 ; MÉQ, 1994 ; PISA, 2000 ; Worthy, Moorman & Turner, 1999). Les plus récents chiffres sont, du reste, très éloquentes : au primaire, ce type d'écrit constitue le 1^{er} ou 2^e choix de livre de 75% des garçons et de 55% des filles (Leblanc, 2005). Dans la perspective d'une intervention de remédiation préoccupée par l'éveil et le maintien de la motivation en lecture des élèves en difficulté, le choix d'un corpus de BD semble donc des plus pertinents. De plus, l'essor récent et marqué des contenus du genre (Groensteen, 2006 ; Morgan, 2003) permet également de rejoindre un large éventail d'habiletés sociales. Malheureusement, malgré des avantages non négligeables, la BD demeure exploitée, sporadiquement et surtout de façon accessoire, par seulement 30% des enseignants du primaire (MÉQ, 1994).

Le projet proposé poursuit l'objectif ultime de prévenir l'échec scolaire auprès des élèves socialement et culturellement différenciés grâce à une approche multimodale novatrice. Visant l'amélioration des compétences en lecture ainsi que le développement de meilleures habiletés sociales, cette approche s'appuie sur un corpus de BD utilisé dans le cadre d'ateliers

de lecture interactive/stratégique et réinvesti au sein de formations axées sur le développement de comportements sociaux appropriés. Le but de l'étude est donc de vérifier l'effet de cette intervention multimodale sur les compétences en lecture, les habiletés sociales, la motivation ainsi que le rendement scolaire et comportemental d'élèves du 3^e cycle du primaire issus de milieux défavorisés.

MÉTHODE

Participants – Quatre groupes-classes de 25 élèves de 5^e et 6^e année du primaire (N = 100) seront sélectionnés aléatoirement parmi ceux répondant au critère suivant : appartenir à une école urbaine à indice de risque modéré intégrant des élèves à risque.

Devis quasi-expérimental – Le devis longitudinal comparera un groupe expérimental soumis à l'intervention préconisée à un groupe contrôle n'y étant pas exposé. Chaque groupe comprendra 50 élèves à risque de 5^e et 6^e année.

Procédure – Le projet s'échelonnera sur une période de deux ans.

An 1 : En octobre de la 1^{re} année, tous les groupes seront soumis à un prétest afin de contrôler leur équivalence au plan des variables dépendantes. La première étape de l'intervention se déroulera entre les mois de novembre et février. Les élèves du groupe expérimental seront assujettis à un programme à deux volets : ils participeront à dix ateliers d'entraînement aux habiletés sociales (HS) ainsi qu'à dix ateliers de lecture interactive de BD (LBD) traitant des thèmes abordés lors des ateliers HS et permettant d'enseigner explicitement des stratégies de compréhension en lecture. L'expérimentation s'échelonnera sur dix semaines, à raison d'un atelier HS et d'un atelier LBD par semaine. Le groupe contrôle ne recevra aucune intervention. Dans un souci d'harmonisation du temps d'intervention en classe entre les groupes, les périodes d'ateliers HS et LBD seront, au sein du groupe contrôle, remplacées par des périodes de lecture individuelle et non accompagnée. Au terme de cette phase de l'intervention, les groupes réaliseront le post-test 1 (février), lequel vérifiera la présence éventuelle d'effets à court terme du programme.

An 2 : En septembre de la 2^e année, un second post-test mené auprès de tous les participants mettra en évidence les effets à moyen terme de l'intervention réalisée. Au cours des mois d'octobre à novembre se déroulera l'étape 2 du programme d'intervention consistant en des ateliers de rappel visant le maintien et le transfert des apprentissages. Prévue sur six semaines, celle-ci proposera au groupe expérimental trois ateliers HS et trois ateliers LBD. Le dernier post-test sera conduit en mai.

Ateliers LBD – À l'instar de plusieurs auteurs, dont Giasson (2003), Fayol & al. (2000) et Rémond (2001), nous défendons le principe d'un « enseignement continué » de la lecture auprès des lecteurs de 10-12 ans mettant l'accent sur l'activité de compréhension et l'enseignement explicite des stratégies (Allen, 2003 ; Baker, 1994 ; Pressley & Harris, 1990). S'inspirant notamment des principes de l'Observatoire national de la lecture pour la mise en œuvre d'un enseignement de la lecture destiné aux élèves plus âgés du primaire (ONL, 2000), le programme expérimental vise la maîtrise de plus en plus assurée de la fluidité, l'accroissement du vocabulaire, le développement de stratégies de compréhension, l'acquisition de stratégies permettant le contrôle et la régulation de la compréhension ainsi que la stimulation de la motivation envers la lecture. Tout en veillant au développement de stratégies métacognitives liées à la gestion des pertes de sens, les ateliers mettront l'accent sur l'enseignement de stratégies de compréhension reliées aux processus d'élaboration (anticipation, réponse affective, lien avec le vécu et les connaissances antérieures, raisonnement, interprétation, inférence) ainsi qu'aux macroprocessus (identification de l'idée principale, rappel de texte). Ces stratégies seront enseignées, modélisées, pratiquées et objectivées dans le cadre de séances interactives de lecture de textes signifiants et authentiques, c'est-à-dire de BD choisies en fonction de leur contenu propice au

développement des habiletés sociales. Conformément aux principes de l'enseignement stratégique, les séances permettront aux participants d'effectuer un retour sur les apprentissages réalisés, de même qu'elles fourniront un moment de pratique autonome en vue de favoriser le transfert des apprentissages.

Ateliers HS – Le contenu stratégique d'intervention associé à l'entraînement aux habiletés sociales s'inspire des programmes *Skill-Streaming The Elementary Child* (McGinnis & Goldstein, 1997) et *P.E.C.* (Gendron, Royer & Morand, 2005). Chacun des ateliers portant sur une habileté différente sera élaboré pour favoriser la mise à niveau des connaissances (enseignement et discussion) et la mise en pratique des apprentissages (jeux de rôles et coopératifs). Le maintien, le transfert et la généralisation des acquis représenteront les objectifs ciblés par chacun des divers moyens et stratégies utilisés lors des séances.

Variables dépendantes et instruments de mesure

– *Les compétences en lecture* – Celles-ci seront mesurées par une épreuve constituée de trois sous-tests : 1) une épreuve évaluant le niveau de compréhension (test de compréhension d'un texte narratif et rappel de récit ; Morrow, 1990) ; 2) une épreuve évaluant la connaissance et l'utilisation des stratégies de compréhension (adaptation du questionnaire de Rémond, 1993) ; 3) un questionnaire mesurant la perception des compétences en lecture (Tremblay, 2000).

– *Les habiletés sociales* – Deux instruments évalueront cette variable : 1) un questionnaire comprenant trois parties dont la première est destinée aux élèves, la seconde est soumise à leur enseignant et la troisième est remplie par leurs parents (Gendron & al., 2005) et 2) un questionnaire mesurant le sentiment de compétence sociale des élèves (Harter, 1985 ; traduit par Boivin, Vitaro & Gagnon, 1992).

– *La motivation scolaire* – Les élèves rempliront un questionnaire estimant à la fois leur attitude envers la lecture (adaptation de l'échelle de Tunnell, Calder & Phaup, 1991) et leur degré de motivation scolaire (questionnaire à élaborer).

– *Le rendement scolaire et comportemental* – Cette variable sera évaluée par le biais de l'analyse du bulletin et du dossier scolaire des élèves.

RÉSULTATS ANTICIPÉS

L'intervention présentée devrait favoriser la réussite scolaire des élèves à risque, entraînant ainsi des retombées sociales notables.

RÉFÉRENCES

- ALLEN S. (2003) *An Analytic Comparison of three Models of Reading Strategy instruction*. IRAL, 41, p. 319-338.
- BAKER L. (1994) *Fostering metacognitive development*. *Advances in child development and behavior*, 25, p. 201-239.
- BOIVIN M., VITARO F., GAGNON C. (1992) « A reassessment of the self-perception profile for children : Factor structure, reliability, and convergent validity of a french version among second through sixth grade children. », *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), p. 275-290.
- BOUTIN J.-F. (2005) « Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres. », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), p. 105-124.
- BOWEN F., DESBIENS N., GENDRON M., BÉLANGER, J. (2006) « L'acquisition et le développement des habiletés sociales. », dans L. MASSÉ, N. DESBIENS, C. LANARIS

- éd., *Les troubles de comportements à l'école : diagnostic et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 213-227.
- BOWEN F., DESBIENS N., MARTIN C., HAMEL, M. (2001) « La compétence sociale », dans Gouvernement du Québec éd., *6 12 17 Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec, Les Publications du Québec, p. 55-99.
- BOYER C. (1993) *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Québec, Graficor.
- DUMORTIER J.-L. (2001) *Lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Bœck.
- GILLIG J.M. (1997) *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris, Dunod.
- GENDRON M., ROYER E., MORAND C. (2005) *Programme PEC – Pratiquons Ensemble nos Compétences : Guide II – Volet scolaire*, Centre de santé de Portneuf.
- GENDRON M., ROYER E., POTVIN P., BERTRAND R. (2003) « Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : Enjeux et perspectives d'intervention », *Revue de Psycho-Éducation*, 32(2), p. 349-372.
- GIASSON, J. (1992) « Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents », dans C. PRÉFONTAINE, M. LEBRUN éd., *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*, Montréal, Logiques, p. 219-237.
- GIASSON J. (2003) *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- GOUPIL G. (1997) *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- GROENSTEEN T. (2005) *Un objet culturel non identifié*, Paris, Éditions de l'an 2.
- KAVALE K. A., REESE J. H. (1992) « The character of learning disabilities : an Iowa profile », *Learning Disability Quarterly*, 15(2), p. 74-94.
- LAFONTAINE D. (1996) *Performances en lecture et contexte éducatif*, Bruxelles, De Bœck.
- LEBLANC P. (2005) *Différences entre les filles et les garçons dans les préférences en lecture au primaire*, Mémoire, Québec, Université Laval.
- LEBRUN M. éd. (2004) *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Montréal, Multimondes.
- MARTINS D. (1993) *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*, Paris, PUF, le psychologue.
- MCGINNIS E., Goldstein H.P. (1997) *Skillstreaming the elementary school child : new strategies and perspectives for teaching prosocial skills*, Champaign (Ill.), Research Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994) *Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001) *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MORGAN H. (2003) *Principes de littérature illustrée*, Paris, Éditions de l'an 2.
- MORROW L.M. (1990) « Small group story readings : the effects on children's comprehension and responses to literature », *Reading Research and Instruction*, 29(4), p. 1-17.
- MOUCHART, B. (2004) *La bande dessinée (Idées reçues)*, Paris, Le cavalier bleu.
- North Central Regional Educational Lab. (2002) *Reading Comprehension Instruction in Grades 4-8*, Oak Brook, Ill.
- Observatoire national de la lecture (sous la dir. de M. Fayol) (2000) *Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, Paris, Odile Jacob.
- OCDE, Statistiques Canada et Unesco (1995) *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa, Statistiques Canada.
- PIERRE R. (2003) « L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques », *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), p. 3-35.

- PISA (2000) *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*, OCDE [En ligne].
- POTVIN P., FORTIN L., LESSARD A. (2005) « Le décrochage scolaire », dans L. MASSÉ, N. DESBIENS, C. LANARIS éd., *Les troubles de comportements à l'école : diagnostic et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 67-78.
- PRESSLEY M. (2002) « Metacognition and self-regulated comprehension », dans A. FARSTRUP, S.J. SAMUELS éd., *What research has to say about reading instruction, 3rd edition*, Newark, Del., International Reading Association, p. 291-309.
- PRESSLEY M., HARRIS K. R. (1990) « What we really know about strategy instruction », *Educational Leadership*, 48(1), p. 31-34.
- RÉMOND M. (1993) « L'exploration des stratégies de lecture », dans C. BARRÉ-DE-MINIAC éd., *Lecture-écriture : des approches de recherche*, Paris, INRP, p. 115-146.
- RÉMOND M. (2001) « De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III », dans C. TAUVERON éd., *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, p. 119-128.
- RÉMOND M., QUET F. (1999) « Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2 », *Repères*, 19, p. 203-224.
- SAINT-LAURENT L. (2002) *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté d'apprentissage*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- TARDIF J. (1992) *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques.
- TREMBLAY I. (2000) *Validation d'un instrument de mesure collectif d'émergence de la littératie*, Mémoire, Québec, Université Laval.
- TUNNELL M.O., CALDER J.E., PHAUP E.S. (1991) « Attitudes of young readers », *Reading Improvement*, 28(4), p. 237-243.
- VANDENDORPE C. (1992) « L'enseignement de la littérature aujourd'hui », *DFLM, La lettre de l'association*, 10, p. 3-4.
- VAN KEER H. (2004) « Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring », *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), p. 37-70.
- VAN GRUNDERBEECK N. (1999) « Difficultés d'apprentissage de la lecture et pédagogie des gestes mentaux. » dans Cahier Alfred Binet, *L'éducation est-elle une science ?* Paris, Eres, p. 117-128.
- VAN GRUNDERBEECK N., THÉORÊT M., CARTIER S., CHOUINARD R. (2003) *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture des élèves du secondaire*, Rapport de recherche, Québec, FQRSC.
- WORTHY J., MOORMAN M., TURNER M. (1999) « What Johnny likes to read is hard to find at school », *Reading Research Quarterly*, 34(1), p. 12-27.