

**Boyer, C. (2010). Le programme orthopédagogique DIR en lecture.
Montréal: Éditions de l'Apprentissage.**

ANNEXE C

**Estimation du temps consacré à l'enseignement de la lecture
au primaire au Québec, selon les degrés scolaires**

Degré scolaire	Nombre d'heures consacrées annuellement à l'enseignement du français tel que proposé dans le régime pédagogique québécois à la section « Répartition des matières »	Estimation de la portion du temps consacré à l'enseignement de la lecture sur le temps total dédié à l'enseignement du français	Nombre d'heures consacrées approximativement à l'enseignement de la lecture en un an ²
1 ^{re}	324 heures (9 X 36 semaines)	0,70 ¹	227 heures
2 ^e	324 heures (9 X 36 semaines)	0,60	194 heures
3 ^e	252 heures (7 X 36 semaines)	0,60	151 heures
4 ^e	252 heures (7 X 36 semaines)	0,50	126 heures
5 ^e	252 heures (7 X 36 semaines)	0,50	126 heures
6 ^e	252 heures (7 X 36 semaines)	0,50	126 heures

1. La portion attribuée à la lecture à chaque degré scolaire est une estimation basée sur des observations informelles en milieu scolaire. En 1^{re} année, le personnel enseignant consacre habituellement une très grande portion du temps à l'enseignement de la lecture. Graduellement, cette portion est réduite dans les degrés supérieurs au profit principalement du volet écriture.

2. En réalité, le nombre réel d'heures est inférieur, compte tenu des activités diverses que l'école intègre. Par exemple, la première et la dernière semaine de l'année scolaire sont habituellement consacrées à des activités légères ou ludiques. Il y a également un ensemble de thèmes annuels qui grugent plus ou moins le temps disponible à l'apprentissage scolaire comme les olympiques en éducation physique, la semaine du carnaval, la fête de Noël, l'Halloween, la Saint-Valentin, les sorties éducatives, etc.

ANNEXE D

**Exercice sans filet d'une évaluation du retard
d'apprentissage en fonction du débit-exact
et du degré scolaire**

Pour un orthopédagogue, être capable de quantifier le retard d'un enfant est souvent un exercice périlleux dans un monde où les balises et les instruments d'évaluation sont rares et souvent non pertinents.

Cette annexe est un exercice, très imparfait, qui repose en partie sur des postulats présentés ci-dessous et sur des résultats de l'implantation du programme DIR colligés au cours des années. Cependant, il est important de mentionner que cet exercice d'évaluation du retard d'apprentissage n'a pas été validé statistiquement. Cet exercice est essentiellement une incitation à être plus pragmatique dans la planification de l'investissement nécessaire (en temps) pour récupérer le retard en lecture d'un enfant.

Le présent exercice d'évaluation du retard d'apprentissage prend appui sur la notion de débit-exact en lecture orale (pour les définitions, voir l'annexe A, p. 77 ; pour le protocole d'évaluation de la lecture orale, voir l'annexe K, p. 102). Il va sans dire qu'une évaluation complète en lecture d'un élève implique l'évaluation du raisonnement et de la compréhension pour avoir un aperçu juste et complet de son profil¹.

1. Il arrive parfois qu'un élève ait un retard important au niveau du débit-exact, tout en manifestant un niveau de raisonnement et de compréhension en lecture acceptable ou supérieur à son degré scolaire. Sans une évaluation du raisonnement et de la compréhension en lecture, on ne peut identifier correctement ce type d'enfant, ni valider l'effet de nos interventions futures sur ce volet essentiel de la lecture (le raisonnement et la compréhension). Il demeure que ce profil d'enfant, débit-exact très faible et raisonnement-compréhension acceptable ou élevé, n'est pas fréquent. En règle générale, un enfant qui lit très lentement ne développe pas une compréhension optimale et ne peut pas raisonner en lisant.

Estimation du temps d'apprentissage nécessaire pour récupérer un retard d'apprentissage

Pour avoir une estimation la plus précise possible du temps d'apprentissage nécessaire à la récupération d'un retard, je considère qu'il faut, d'une part, considérer le temps normalement consacré à cet apprentissage (voir l'annexe C, p. 81) et, d'autre part, y soustraire un certain nombre d'heures découlant de deux phénomènes distincts : 1) les apprentissages d'acclimatation et 2) les apprentissages résiduels. Ces deux phénomènes sont discutés brièvement ci-dessous en fonction de la 1^{re} année.

Les apprentissages d'acclimatation désignent certains apprentissages extérieurs à l'apprentissage de la lecture, mais à tout le moins nécessaires pour que l'enfant apprenne dans le contexte d'une classe. Par exemple, en 1^{re} année l'enfant doit apprendre des choses aussi banales que comment et où s'asseoir, comment et où regarder pendant les diverses activités de la classe, comment et quand parler et participer, comment et quand écouter, ainsi que l'ensemble des règles plus spécifiques rattachées aux diverses activités de lecture utilisées par le titulaire. L'existence de ce type d'apprentissage, l'acclimatation, s'observe souvent en 1^{re} année, entre autres durant les premières semaines d'école quand les enfants arrivent dans la classe le matin. Plusieurs enfants entrent dans la classe et attendent qu'on leur dise ce qu'ils doivent faire (s'asseoir à leur place), cela même après plusieurs jours d'école. Ces mêmes enfants, une fois assis, gardent leur cartable sur eux en parlant avec leurs voisins jusqu'au moment où le titulaire leur dit de le vider dans leur pupitre et de se taire... Il en va de même pour disposer du sac-repas, de se mettre en rang, de prendre les bons instruments de travail... Habituellement, après une dizaine de jours, plusieurs de ces comportements d'acclimatation sont acquis et ne nécessitent plus l'intervention systématique du titulaire. Autre exemple : l'écoute. Il n'est pas rare d'observer des enfants de 1^{re} année qui n'écoutent pas du tout leur titulaire si ce

dernier s'adresse au groupe. Ce n'est pas l'impolitesse qui est responsable de ce comportement. Ces enfants n'ont tout simplement pas encore assimilé une convention de base de l'école qui pourrait être formulée ainsi dans le langage de l'enfant : lorsque le titulaire parle à tout le monde, il s'adresse aussi à moi, donc je dois écouter. Ces apprentissages d'acclimatation grugent un certain pourcentage du temps voué à l'apprentissage formel de la lecture que je dois retrancher pour isoler le temps réel d'enseignement de la lecture.

Un autre phénomène intervient, mais cette fois-ci plus spécifiquement chez les élèves en difficulté d'apprentissage : les « apprentissages résiduels ». Un élève qui ne sait pas lire en 1^{re} année au mois de juin (par exemple, ayant un débit-exact inférieur à 10 mots/minute) a habituellement acquis, malgré tout, plus de connaissances sur la lecture qu'un novice au mois de septembre qui commence l'apprentissage de la lecture en 1^{re} année. C'est ce que j'appelle les apprentissages résiduels. Par exemple, l'élève de 1^{re} année qui ne sait pas lire et qui ne connaît pas le bruit de toutes les lettres utiles de l'alphabet est tout de même habituellement plus familier avec ces symboles que le novice de 1^{re} année. Ces apprentissages, qui sont une sorte de réminiscence, ne sont habituellement pas détectés par les instruments d'évaluation de la lecture. Si on veut calculer le temps sans doute nécessaire pour apprendre à lire à l'enfant non lecteur de la fin de la 1^{re} année, il faut soustraire le *poids* des apprentissages résiduels du total des heures consacrées à l'enseignement de la lecture, afin de refléter cette légère avance théorique de l'enfant qui ne sait pas lire à la fin de la 1^{re} année comparé à l'enfant novice qui est au début d'une 1^{re} année.

Ces deux phénomènes représentent l'avance légère des élèves en difficulté sur le novice, mais de quelle ampleur est cette avance ? Il me semble que le *poids* des apprentissages résiduels et des apprentissages d'acclimatation peut être théoriquement d'environ 10 % ($0,10 \times 227 = 22,7$ heures), ce qui

reflète la position qu'il ne peut pas être substantiel — l'élève étant en difficulté d'apprentissage, tout de même —, mais qu'il ne peut pas être nul non plus. Donc, le total du temps nécessaire pour apprendre à lire, une fois la 1^{re} année terminée sans avoir appris à lire, serait de 204 heures ($227 - 23 = 204$ heures).

En d'autres mots, je pose comme hypothèse que pour apprendre à lire, un lecteur novice au début de la 1^{re} année consommera environ 227 heures et un non-lecteur à la fin d'une 1^{re} année (non novice) aura besoin d'environ 204 heures parce que celui-ci a fait les apprentissages d'acclimatation et qu'il possède des apprentissages résiduels de sa 1^{re} année de scolarité, en dépit de son échec.

Le tableau ci-dessous propose des balises en 1^{re} année au début du mois d'avril à partir du rationnel précédent. Comme une année scolaire au Québec correspond à 180 jours répartis sur 10 mois et que le tableau concerne le profil d'enfants au début du mois d'avril, j'ai pris les 0,7 de 204 heures, donc 143 heures comme base de calcul ($0,7 \times 205 = 143$ heures; 0,7 correspond aux sept mois écoulés entre le début septembre et le début avril).

1^{re} année primaire au Québec
Début avril

Profil type de l'élève exprimé en débit-exact au début d'avril (en mots/minute)	Estimation du retard scolaire (en heures)	Estimation du retard scolaire (en année scolaire)
≥ 15 et ≤ 20	64 - 82	0,30 - 0,40
≥ 10 et ≤ 15	84 - 102	0,40 - 0,50
≥ 4 et ≤ 10	104 - 122	0,50 - 0,60
≤ 4	125 - 143	0,60 - 0,70

2. L'année scolaire comprend 180 jours répartis sur 10 mois, ce qui donne 18 jours par mois en moyenne. Chaque niveau est calculé avec un écart d'un mois (ex. : ≤ 4 est 143 jours - 18 = 125 jours, donc de 125 à 143 jours). *Idem* pour le pourcentage de l'année scolaire.

Dans le tableau précédent, le profil d'un enfant non lecteur en 1^{re} année au début avril ayant un rendement de ≤ 4 mots/minute en débit-exact signifie qu'il a un déficit d'environ 120 à 143 heures d'apprentissage et qu'il a approximativement six à sept mois de retard d'apprentissage sur une année scolaire de 10 mois. Si cet enfant commence à recevoir le soutien du service orthopédagogique à raison de 30 minutes par jour au mois d'avril jusqu'au dernier jour d'école au mois de juin (approximativement 54 jours³), il recevra 27 heures d'intervention qui ne représentent que 19 % à 22 % ($27/143 = 0,1888$; $27/120 = 0,2250$) du déficit d'apprentissage de 143 heures. La probabilité de récupération du retard est nulle dans ces conditions.

Le profil d'un enfant lisant plus de 4 mots/minute et moins de 10 mots/minute en débit-exact (≥ 4 et ≤ 10 mots/minute) au mois d'avril indique un déficit d'environ 70 à 102 heures qui correspond à un retard d'environ quatre à cinq mois d'apprentissage, et ainsi de suite.

L'enfant de 1^{re} année qui a un profil de lecteur supérieur à 20 mots/minute en débit-exact au début du mois d'avril n'est pas en difficulté s'il poursuit sa progression jusqu'au mois de juin. Idéalement, *il faut viser que les enfants les plus faibles en 1^{re} année au mois de juin aient un débit-exact plus grand ou égal à 27 mots/minutes*. Les enfants qui n'ont pas atteint ce seuil minimal au mois de juin subissent habituellement une forte régression au cours de l'été. Dans le cas des enfants ayant un débit inférieur à 20 mots/minute au mois de juin, la régression d'apprentissage au cours de l'été peut atteindre la perte complète de l'habileté à lire. Au-delà du seuil de 27 mots/minute en débit-exact (qui demeure un seuil minimal), il y a quand même régression, particulièrement si les enfants ne lisent pas au cours de l'été, mais elle est généralement moins accentuée.

3. Ce qui est peu plausible, les interventions orthopédagogiques n'allant jamais jusqu'à la toute dernière journée du mois de juin.

Après diverses applications de mes programmes, ce critère semble valide en français, en anglais et en espagnol.

En dépit de l'imperfection évidente du présent exercice d'évaluation du temps nécessaire à récupérer un retard, celui-ci fait la démonstration que les solutions de saupoudrage du service orthopédagogique dans certaines écoles, en offrant deux séances de 40 minutes par semaine à un enfant en grande difficulté d'apprentissage de la lecture, dédouanent probablement la conscience professionnelle de certains qui se diront : « au moins cet enfant reçoit un service »⁴. Mais il est flagrant que ce service ne changera en rien la situation de cet enfant, et supposer le contraire relève de la pure utopie.

4. La politique officieuse du « au moins, il a un service » ou « un peu, c'est mieux que rien » que l'on observe à l'occasion dans les écoles québécoises recèle des effets pervers pour les enfants concernés. Il arrive qu'un enfant en difficulté d'apprentissage reçoive un service dont l'intensité est, de l'avis de tous (direction, orthopédagogue, titulaire, etc.), nettement insuffisant pour que l'enfant ait une chance de récupérer une partie de son retard. Cet enfant bénéficie alors de la politique « au moins, il a un service » ou « un peu, c'est mieux que rien » qui peut sembler inoffensive, mais ce n'est pas le cas. Un enfant en difficulté d'apprentissage qui reçoit une attention particulière, en classe ou hors classe, d'un adulte à *l'aura professionnelle* sait que c'est pour l'aider dans son apprentissage. Lorsque que cet enfant constate que malgré cette aide il ne progresse pas significativement, il est forcé de conclure qu'il est vraiment « poche » ou idiot. Un jeune enfant peut faire ce constat dès la 1^{re} année. L'intervention orthopédagogique devient alors, pour l'enfant, le sceau officiel de son incapacité à apprendre. Malheureusement, une intervention orthopédagogique qui ne produit pas de changements réels observables chez l'enfant peut causer un malaise profond et douloureux chez cet enfant, tout en accentuant son retard et en cristallisant ses difficultés. Savoir à l'avance que le service offert à l'enfant en difficulté n'a aucune chance de l'aider à récupérer une partie de son retard est éthiquement inacceptable. Il est même préférable de ne pas intervenir si nous n'avons pas le temps nécessaire qui nous donnera une chance de réduire le retard scolaire de l'enfant. Faire autrement dédouane sans doute superficiellement certaines autorités de leurs responsabilités, mais c'est aussi ajouter injustement un poids plus grand à la situation très inconfortable et douloureuse que vit cet enfant.