

Christian Boyer

**Le programme  
orthopédagogique  
DIR en lecture**

L'Intervention intensive en lecture

ÉDITIONS DE L'APPRENTISSAGE

Production: Carte blanche  
[www.carteblanche.qc.ca](http://www.carteblanche.qc.ca)

© Éditions de l'Apprentissage  
[www.editionsdelapprentissage.com](http://www.editionsdelapprentissage.com)

Dépôt légal: 1<sup>er</sup> trimestre 2010  
Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
ISBN 978-2-923805-00-9

À tous ces enfants à risque et en difficulté d'apprentissage souvent condamnés par nos réformes pédagogiques chimériques et non scientifiquement fondées ainsi que par l'incurie fréquente de nos interventions orthopédagogiques.

En nous souhaitant pour l'avenir plus de rigueur scientifique, moins de prescriptions pontificales du ministère de l'Éducation, plus de cohérence, moins de croyances pédagogiques et plus de foi dans le potentiel de nos enfants à risque et en difficulté d'apprentissage.

Le programme orthopédagogique DIR en lecture est utilisé de la 1<sup>re</sup> année du primaire jusqu'au niveau secondaire. Plus de 250 orthopédagogues ont, depuis 1990, été formés dans ce programme qui s'inscrit dans le courant de l'Enseignement explicite. Le programme a été appliqué en français en Ontario ainsi qu'en français et en anglais au Québec. Une version modifiée du programme DIR est en usage en espagnol en République dominicaine.

Christian Boyer est l'instigateur et le concepteur de ce programme ainsi que des procédures sous-jacentes à l'ensemble des activités qui y sont en usage.

## Introduction

---

Ce livre se veut à la fois une description du premier programme d'apprentissage que j'ai élaboré dans ma carrière, un document présentant succinctement les rationnels théoriques et empiriques derrière les caractéristiques du programme DIR en lecture et de l'ensemble de mes programmes<sup>1</sup> ainsi qu'un pamphlet aux élans polémiques et courroucés devant le bêlement pédagogique ambiant.

Après avoir présenté un bref historique du programme DIR, j'exposerai les différents rationnels sous-jacents aux principales caractéristiques de ce programme. Tout au long de cette démonstration, ces caractéristiques seront énoncées et mises en exergue à la suite de la présentation de l'argumentation sous-jacente. Après la lecture de ce texte et de ses annexes, vous devriez avoir une idée assez précise de ce qu'est le programme orthopédagogique DIR en lecture et sur quoi il repose. Finalement, la dernière partie du livre présente quelques résultats obtenus à la suite de l'application du programme DIR avec ou sans l'apport de mes programmes en lecture en classe ordinaire.

---

1. DIR en lecture : Développement intensif du raisonnement en lecture au primaire et au secondaire ; DIR en écriture : Développement intensif du raisonnement en écriture au primaire et au secondaire ; DAL : Développement accéléré de la lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire ; EERCL : Enseignement explicite du raisonnement et de la compréhension en lecture de la 2<sup>e</sup> année du primaire au secondaire ; EERRE : Enseignement explicite de la rédaction et du raisonnement en écriture au primaire et au secondaire ; JSC : Je suis capable – apprentissage de la lecture au préscolaire 5 ans.

## Remise en question à l'origine du programme DIR

---

La première version du programme Développement intensif du raisonnement (DIR) en lecture, mieux connu sous l'appellation de l'Intervention intensive en lecture, a pris naissance au Québec, dans la région de l'Estrie, au cours de l'automne 1990.

L'origine du programme DIR prend sa source dans une remise en question fondamentale des interventions orthopédagogiques et du dénombrement flottant qui se résume à ceci : l'efficacité des interventions orthopédagogiques est souvent peu probante. Lorsque je dis « peu probante », c'est un euphémisme... La réalité est plus abrupte : il semble que souvent les enfants en difficulté d'apprentissage<sup>2</sup> recevant un service orthopédagogique ne progressent pas et, pire, que certains enfants y obtiennent parfois des résultats plus faibles que s'ils n'y avaient pas participé. Cela ressemble étrangement à l'efficacité de la saignée au Moyen Âge...

## Constats dérangeants

---

Au mois d'août 1990, je suis nommé directeur adjoint d'une école primaire dans la région de l'Estrie au Québec. J'ai lu le livre de Slavin, Karweit et Madden (1989) qui jette un doute sur l'efficacité du dénombrement flottant. Influencé par cette

---

2. Dans ce texte, les termes *enfant en difficulté d'apprentissage* désignent simplement l'enfant dont le rendement scolaire est faible, que l'étiologie de sa difficulté soit imputée à la dyslexie, à une intelligence lente ou à tout autre problème cognitif ou de comportement social. Je ne pense pas que ces distinctions soient pertinentes (Boyer, 2000), compte tenu de l'état anémique actuel de nos connaissances en orthopédagogie.

lecture, je propose bien prétentieusement à l'orthopédagogue professionnelle expérimentée de mon école d'évaluer les effets de ses interventions parce que je les soupçonne d'être décevants... Malgré mon culot – je viens d'être embauché et je n'ai que quelques années d'expérience en enseignement –, l'orthopédagogue de l'école accepte de relever le défi.

L'évaluation rigoureuse des effets des interventions orthopédagogiques n'est pas une pratique courante ni une préoccupation dans les écoles et les commissions scolaires québécoises. Après discussion avec l'orthopédagogue de mon école, afin de trouver une manière d'évaluer objectivement les effets de ses interventions, nous convenons de mesurer le débit de la lecture orale<sup>3</sup> de tous les élèves d'un degré scolaire donné, au début des interventions orthopédagogiques et après quatre et huit semaines d'interventions.

Le but de l'évaluation générale de tous les élèves (ceux en orthopédagogie et ceux de la classe ordinaire avec les mêmes instruments et dans les mêmes conditions) est d'avoir une balise objective afin de jauger la progression des élèves en orthopédagogie. Il n'est pas rare, en effet, de voir un orthopédagogue en extase devant la progression de ses élèves pendant que les titulaires de ces mêmes élèves ont une opinion plus nuancée sur le qualificatif à employer, certains allant même parfois jusqu'à parler de régression... Le problème est simple : l'écart

---

3. Dès le début, nous sommes pleinement conscient que de ne mesurer que le débit de lecture orale (nous évaluons simultanément le débit et l'exactitude; voir annexe A, p. 77 pour la définition des termes) est un raccourci pour mesurer l'habileté à lire. Cependant, il est évident que l'enfant qui oralise avec difficulté aura presque automatiquement des problèmes de compréhension et celui qui oralise avec facilité aura la possibilité de mieux développer sa compréhension en lecture. Le débit de lecture orale est une mesure importante de l'habileté à lire qui offre des indices fiables sur le développement de la lecture. Mais c'est une mesure insuffisante pour avoir le portrait complet de l'enfant. Cela dit, des mesures de la compréhension en lecture ont été intégrées à notre démarche dès le mois de novembre 1990.

entre les élèves en orthopédagogie et ceux de la classe ordinaire peut s'accroître même quand les élèves en orthopédagogie progressent. Pourquoi? Simplement parce que les élèves de la classe ordinaire *n'attendent pas* les élèves en orthopédagogie. Pendant qu'un élève en orthopédagogie progresse de dix centimètres, les autres élèves de la classe peuvent progresser d'un mètre, rendant caduque la progression de l'élève en orthopédagogie. L'orthopédagogue, n'ayant pas de balises objectives et indépendantes, peut facilement se fourvoyer dans l'appréciation de l'ampleur de la progression des élèves dont il a la charge. Comme le disait Lecomte du Noüy (1964): « c'est l'échelle d'observation qui crée le phénomène ».

Or, même si je m'attends à des résultats mitigés des évaluations de l'efficacité du service orthopédagogique de mon école, je sursaute devant ce que nous observons<sup>4</sup>. Après quatre et huit semaines d'interventions orthopédagogiques, les résultats sont désastreux. En comparant l'écart entre les élèves qui bénéficient du service orthopédagogique à ceux qui n'en bénéficient pas, nous constatons que 60% des élèves en orthopédagogie ne progressent pas, que 20% régressent et que seulement 20% progressent d'une manière relativement significative<sup>5</sup>. C'est à

---

4. À regret, je ne retrouve plus certains écrits documentant cette épopée. De mémoire, il y avait une trentaine d'élèves suivis en orthopédagogie de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année. Le groupe des élèves n'étant pas suivis en orthopédagogie (autres élèves des classes ordinaires) devait comprendre près de 80 élèves.

5. Nous ne sommes pas placés dans un contexte nous permettant d'isoler les variables pour circonscrire avec précision les causes de l'échec des interventions, mais nous savons une chose: ça ne fonctionne pas! Le professionnalisme de l'orthopédagogue ne peut être questionné, cette femme se donne entièrement à sa profession. Les activités qu'elle utilise en dénombrement flottant ressemblent aux activités ayant cours à l'époque et encore aujourd'hui: globalisation (activités pour reconnaître la configuration de mots), décodage, conscience de l'écrit (les concepts de mot, lettre, titre, auteur, utilité de l'illustration, etc.), remise en ordre de mots mélangés d'une phrase, remise en ordre de phrases mélangées d'un texte, lecture de phrases et de courts textes, questionnement de la compréhension pendant et après la lecture d'un texte ou d'une phrase, textes *closures* (textes troués que l'enfant doit compléter



partir de ces résultats que le programme DIR commence à prendre forme en s'appuyant sur de nombreuses recherches expérimentales américaines et sur certaines réflexions. La première mouture de DIR sera expérimentée à l'automne 1990.

Est-ce que les résultats désastreux observés à mon école sont spécifiques à cette école? Non, et cette situation navrante semble être fréquente. Plusieurs auteurs arrivent à des conclusions affligeantes concernant l'efficacité des interventions orthopédagogiques, et plus particulièrement en ce qui concerne le dénombrement flottant (Pikulsi, 1994; Vaughn, Moody et Schumm, 1998). Par contre, les années 1980 et 1990 sont aussi une période faste pour le Langage intégré (Whole Language<sup>6</sup>) en Amérique du Nord. On peut penser que les mauvais résultats des interventions orthopédagogiques à cette époque sont dus aux fortes influences de cette approche sur les pratiques (Vaughn, Moody et Schumm, 1998). Il faut savoir que les effets du Langage intégré, aux antipodes de l'Enseignement explicite, sont plutôt négatifs sur l'apprentissage de la lecture des élèves des milieux socio-économiques défavorisés et des élèves faibles (Jeynes et Littell, 2000; Stahl et Miller, 1989). Il est presque certain que l'influence de cette approche n'a pas favorisé la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage en Amérique du Nord. Malheureusement, l'efficacité des interventions orthopédagogiques demeure, encore aujourd'hui, discutable et la participation d'un enfant à ce service peut comporter le risque de le voir régresser plutôt que progresser (Moody *et al.*, 2000; Parent, 2008).

---

avec des mots qui conviennent au sens de la phrase et du texte), dictée de mots et de phrases, explication de la signification de mots nouveaux... Les enfants sont rencontrés individuellement ou en petits groupes de deux à quatre, pour des séances de 30 à 40 minutes, trois à quatre fois par semaine. De plus, la relation entre l'orthopédagogue et ses élèves est excellente.

6. Le Whole Language, tel le phénix, renaît de ses cendres présentement, entre autres appellations, sous celle de «l'Enseignement équilibré de la lecture» (Balanced Reading Instruction).