

RAPPORT D'ENQUÊTE

Le point de vue des
enseignantes et des
enseignants du primaire
sur la compétence à lire
et à écrire de leurs élèves
en contexte pandémique
depuis septembre 2020



**Catherine Turcotte,
Marie-Hélène Giguère
et Nathalie Prévost**

Département d'éducation et
formation spécialisées, UQAM
Équipe de recherche ADEL



Apprenants en difficulté et littératie

Introduction

L'équipe de recherche Apprenants en difficulté et littératie (ADEL) de l'UQAM a mené une courte enquête en janvier 2021 auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire de la province de Québec. Cette enquête visait à connaître leur point de vue sur les compétences en lecture et en écriture de leurs élèves depuis septembre 2020, alors que la pandémie de COVID-19 a provoqué la fermeture des écoles et l'enseignement en ligne au printemps 2020, de façon variable entre les régions.

Au mois d'août 2020, plusieurs médias, dont *Le Journal de Québec* et *Le Devoir* (Dion-Viens, 17 août 2020; Fortier, 12 août 2020), ont évoqué des retards d'apprentissage chez les élèves depuis le début de la pandémie. Or, aucune donnée ne vient préciser la nature de ces retards ni leur intensité. De plus, la publication retardée du premier bulletin de l'année scolaire 2020-2021 en février a fait l'objet d'inquiétudes, de soulagements, mais aussi de questionnements (Dancause, 10 février 2021 ; Fortier, 9 février 2021 et 11 février 2021; Pilon-Larose, 10 février 2021).

Or, qu'en est-il du portait des élèves du primaire en ce qui concerne plus spécifiquement la lecture et l'écriture?

Catherine Turcotte,
Marie-Hélène Giguère
et Nathalie Prévost

Département d'éducation et
formation spécialisées, UQAM

Équipe de recherche ADEL

www.adel.uqam.ca



Apprenants en difficulté et littératie

Selon la littérature scientifique, une perte des apprentissages en lecture peut être remarquée lorsque des élèves ne fréquentent pas l'école pendant quelques semaines (Kuhfield et Tarasawa, 2020; Mraz et Rasinski, 2007; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008; McDaniel et collab., 2017).

Cependant, l'enseignement en ligne ou la reprise des classes en mai dans plusieurs régions du Québec a peut-être atténué les effets néfastes provoqués par un long congé. Des expériences proposées au sein de la famille peuvent aussi contribuer à maintenir ou bonifier les compétences de jeunes lecteurs et scripteurs (Jung, 2016; Silinskas et collab., 2020; Ziv et collab., 2014).

Il en est de même pour des initiatives visant à combler les heures réduites d'enseignement occasionnées par la fermeture des écoles, par exemple les émissions produites par Télé-Québec en classe (*L'école à la maison*, *La dictée complètement dingue*) et des initiatives privées

comme *La classe en ligne de Madame Marie-Ève* de l'entreprise Succès Scolaire. Une étude de Mares et Pan (2013) a d'ailleurs démontré que des programmes éducatifs télévisés mettant de l'avant le développement de la langue orale et écrite ont des bénéfices sur les apprentissages des jeunes enfants, même lorsque ces programmes sont visionnés à partir de la maison.

Ainsi, à l'automne 2020, les jeunes élèves québécois avaient-ils des compétences en lecture et en écriture semblables, plus fragiles ou plus solides que dans les années précédentes? Si des inquiétudes sont soulevées, s'attachent-elles à des composantes particulières en lecture et en écriture? Qu'en est-il de l'accessibilité du soutien? Grâce à des questions posées aux expertes et experts du terrain, cette enquête permet d'obtenir un portrait plus juste de la situation et de lancer des pistes pour approfondir la compréhension des enjeux nommés.

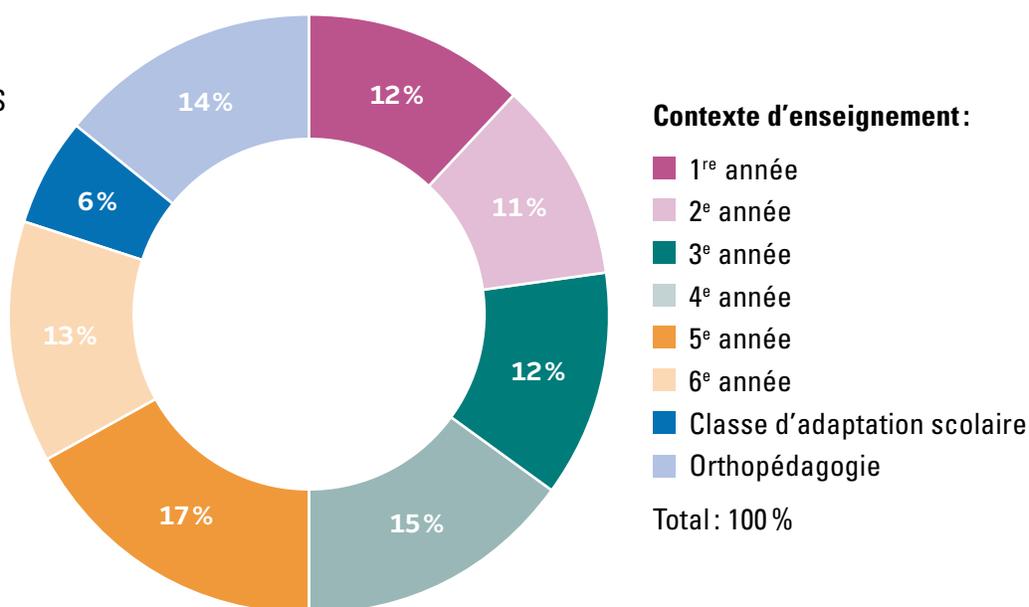


Participants

Plus de 200 enseignantes et enseignants ont accédé à l'enquête en ligne entre le 8 janvier et le 10 février 2021, mais les données rapportées dans ce rapport sont celles des 175 répondantes et répondants l'ayant remplie complètement. Leur participation était libre, confidentielle et anonyme. L'enquête a été partagée par l'entremise de la page Facebook de l'équipe de recherche ADEL. Les participantes et participants enseignent à différentes années d'études (voir figure 1) et dans différentes régions administratives du Québec (voir figure 2). Ils présentent également une variété d'années d'expérience en enseignement (voir figure 3).

Figure 1

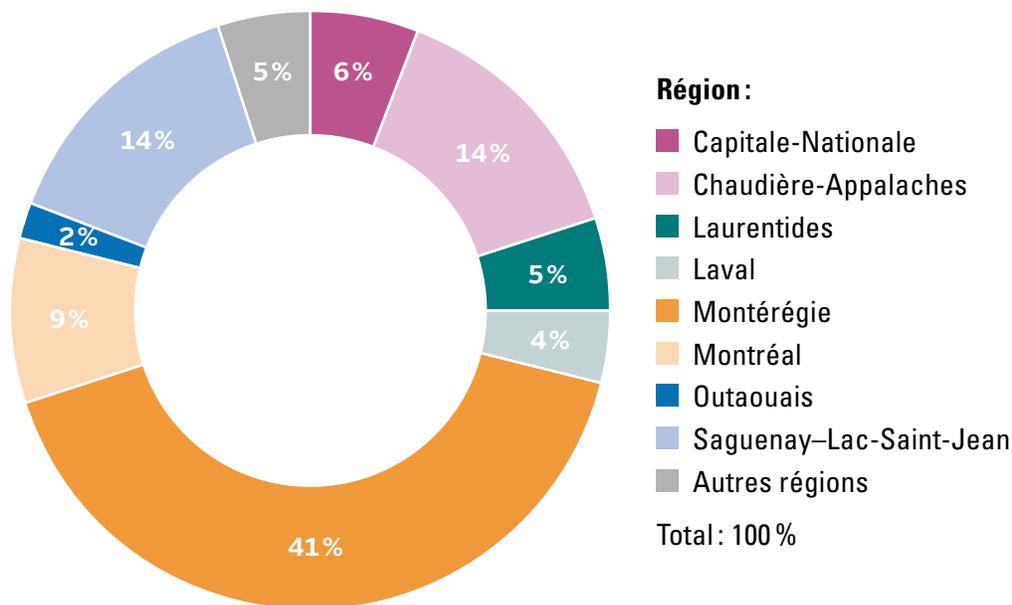
CONTEXTE
D'ENSEIGNEMENT
DES PARTICIPANTES
ET PARTICIPANTS



La figure 1 indique que les enseignantes et enseignants ayant participé à l'enquête enseignent à diverses années d'études : au 1^{er} cycle (23 %), au 2^e cycle (27 %) et au 3^e cycle (30 %) du primaire. De plus, 20 % sont issus du champ de l'adaptation scolaire et de l'orthopédagogie. Ils interviennent donc auprès d'une grande diversité d'élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers.

Figure 2

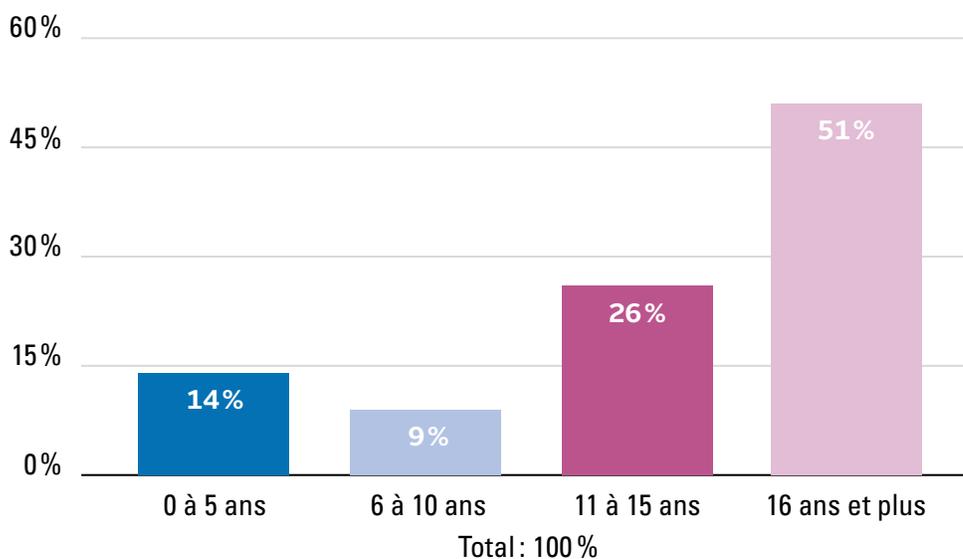
RÉGION
ADMINISTRATIVE
D'APPARTENANCE
DES RÉPONDANTS



La figure 2 donne à voir que ces participantes et participants sont répartis à travers le Québec, mais pas dans toutes les régions administratives, avec une majorité travaillant en Montérégie (41 %).

Figure 3

ANNÉES
D'EXPÉRIENCE
DES RÉPONDANTS



La vaste majorité des participants ont plusieurs années d'expérience en enseignement, c'est-à-dire au moins 11 ans (77 %), ce qui donne une certaine robustesse aux données recueillies (figure 3).

Premières observations

Les données qui suivent doivent être interprétées avec prudence. En effet, rappelons que les écoles primaires dans la majorité des régions du Québec ont pu rouvrir en mai 2020, après un confinement de plus de six semaines. Néanmoins, les écoles de la grande région de Montréal (dont font partie plusieurs écoles de la Montérégie) ont dû attendre, elles, en septembre 2020 pour accueillir leurs élèves.

Il faut préciser également que l'enseignement en ligne a été vécu de façon très différente entre les écoles. De plus, des éclosions de COVID-19

ont parfois obligé des classes rouvertes à se confiner à nouveau en mai-juin 2020.

Les enseignantes et enseignants provenant des écoles ayant pu rouvrir en mai représentent 45 % de notre échantillon, tandis que celles et ceux venant d'une école fermée de mars à septembre 2020 représentent 55 % de notre échantillon.

Les données du tableau 1 se rattachent aux habiletés des élèves en lecture et en écriture au début de l'année scolaire 2020-2021, puis aux constats qui émergent chez les enseignantes et enseignants.

Tableau 1

OBSERVATIONS DES RÉPONDANTS DEPUIS LE MOIS DE SEPTEMBRE 2020

Observations	% en lecture	% en écriture
Mes élèves sont arrivés en classe avec des habiletés semblables à celles des élèves des années passées lors de la rentrée.	21	28
Mes élèves sont arrivés en classe avec des habiletés plus faibles que celles des élèves des années passées lors de la rentrée.	78	71
Mes élèves sont arrivés en classe avec des habiletés plus fortes que celles des élèves des années passées lors de la rentrée.	1	1
Je dois aider un plus grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers.	78	77
Je passe plus de temps à enseigner cette matière cette année.	67	70
Je suis plus inquiet que d'habitude pour la réussite de mes élèves.	70	67

On pourrait penser que la rentrée 2020 fut moins difficile pour les élèves des régions moins touchées par le confinement que pour les élèves de la grande région de Montréal. Or, les données de cette enquête ne permettent pas de le confirmer. Par exemple, 36 enseignantes et enseignants (21 % de l'échantillon) rapportent que leurs élèves sont arrivés en classe avec des habiletés en lecture semblables aux années passées. Parmi ces 36 répondants, les données révèlent que 19 proviennent d'une école ayant pu rouvrir en mai 2020, tandis que 17 proviennent de la grande région de Montréal et ont donc poursuivi l'enseignement en ligne jusqu'en juin.

De plus, ces données indiquent qu'une majorité d'enseignantes et d'enseignants doivent aider un plus grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers en lecture (78 %) et en écriture (77 %) depuis la rentrée 2020, et qu'ils passent plus de temps à enseigner la lecture (67 %) et l'écriture (70 %) cette année. Ils sont aussi plus inquiets que d'habitude pour leur réussite en lecture (70 %) comme en écriture (67 %). Ainsi, **les besoins des élèves dès la rentrée 2020 ont été perçus comme étant plus importants que d'habitude auprès de ces enseignantes et enseignants.**

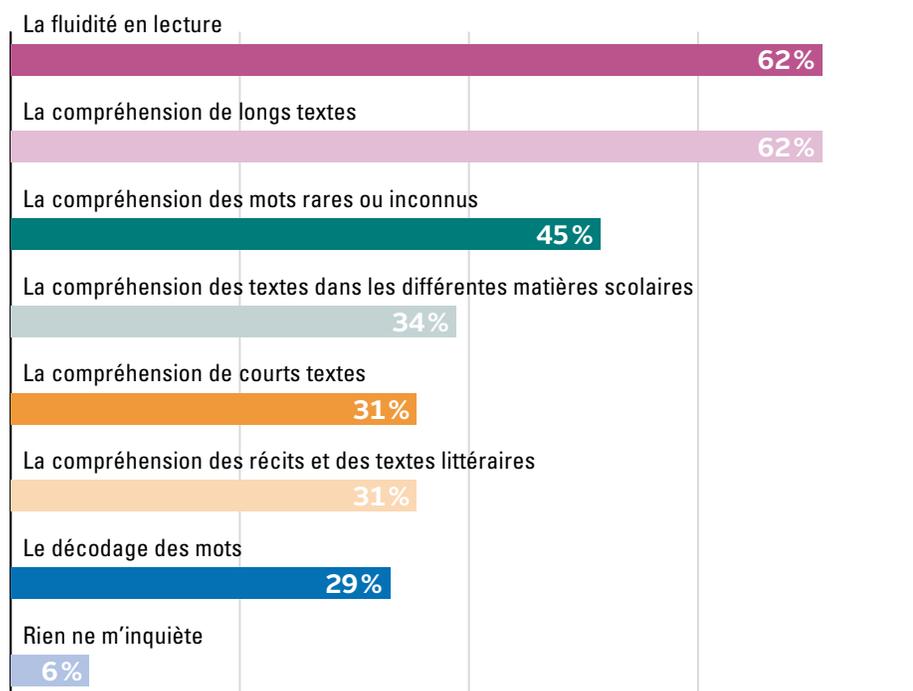


3 Composantes de la lecture et de l'écriture suscitant des inquiétudes ou représentant des forces

Les observations évoquées au tableau 1 sont-elles concentrées sur certaines composantes de la lecture et de l'écriture? Les élèves manifestent-ils aussi des forces notables? Les quatre figures suivantes présentent quelques pistes de réponse. Dans l'enquête, plus d'une composante pouvait être pointée par les participantes et participants.

Toujours dans le but d'interpréter prudemment ces données, rappelons que toutes les années d'études du primaire, en plus de plusieurs contextes de l'adaptation scolaire, sont représentées. La figure 4 présente les données sur les difficultés éprouvées par la majorité des élèves en lecture selon les enseignantes et enseignants sondés.

Figure 4
COMPOSANTES DE LA LECTURE QUI FONT L'OBJET D'INQUIÉTUDES AUPRÈS DE LA MAJORITÉ DES ÉLÈVES, SELON LES RÉPONDANTS



La figure 4 indique que deux composantes sont particulièrement identifiées comme étant inquiétantes : la fluidité en lecture et la compréhension de textes longs. Au sujet de la fluidité (62 %), elle se calcule en fonction de trois critères : la vitesse, la précision et l'expression en lecture à voix haute. La pratique régulière, voire quotidienne de la lecture influence grandement cette aisance à lire. **L'hypothèse selon laquelle les élèves aient manqué d'occasions de lire régulièrement pour maintenir leur fluidité peut donc être formulée.** Rappelons que les bibliothèques publiques et les librairies ont été fermées pendant plusieurs semaines au printemps 2020.

Les habiletés de décodage sont également liées à la fluidité (critère de précision). Parmi les répondantes et répondants, 29 % rapportent des inquiétudes à cet égard et plus de la moitié de ces personnes enseignent aux 2^e et 3^e cycles. Il ne s'agit donc pas d'une inquiétude évoquée uniquement au 1^{er} cycle du primaire.

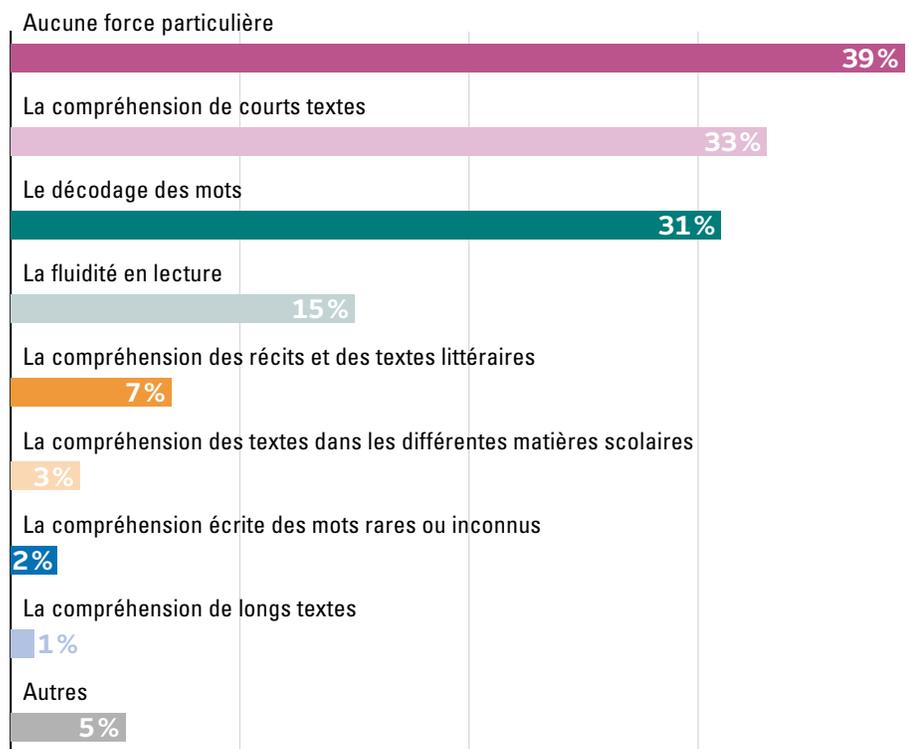
À partir du 2^e cycle, la compréhension de mots rares et inconnus issus de matières scolaires comme l'univers social ou les sciences devient plus importante, de même que la compréhension de textes plus longs. Selon les répondantes et répondants, ces aspects semblent particulièrement inquiétants chez les élèves (respectivement 45 % et 62 %). **La compréhension de textes longs exige la mobilisation de plusieurs connaissances, habiletés et stratégies. Pour une majorité d'élèves, un enseignement dédié à ces dernières est essentiel.** Il serait intéressant de voir si ces composantes ont été particulièrement laissées en plan au printemps dernier.

Malgré cela, les élèves présentent-ils des forces depuis la rentrée 2020? La figure 5 présente ces données.



Figure 5

COMPOSANTES DE LA LECTURE QUI REPRÉSENTENT DES FORCES AUPRÈS DE LA MAJORITÉ DES ÉLÈVES, SELON LES RÉPONDANTS

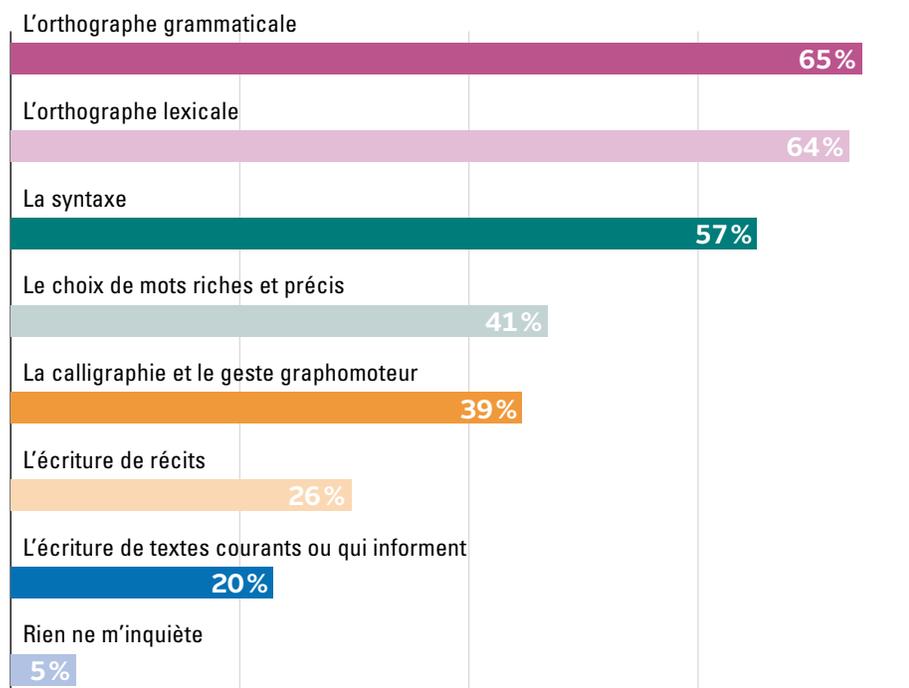


Près de 40 % des personnes participantes (voir figure 5) indiquent que la majorité des élèves ne manifestent aucune force particulière. Cela est-il représentatif de ce qu’elles rapporteraient habituellement? Les données de la figure 5 ne permettent pas de l’affirmer, mais celles présentées précédemment (voir tableau 1) donnent néanmoins à voir que les difficultés et les besoins semblent généralement plus importants cette année.

En outre, les deux composantes rapportées comme de plus grandes forces chez les élèves (voir figure 5) sont la compréhension de courts textes (33 %) et le décodage de mots (31 %). Un examen plus approfondi des données permet de voir que les enseignantes et enseignants rapportant le décodage comme étant une force se répartissent pratiquement de façon égale entre les cycles et les régions administratives du Québec. En ce qui concerne la compréhension de textes courts, 90 % des enseignantes et enseignants ayant identifié cette force travaillent aux 2^e et 3^e cycles. Les prochaines données abordent cette fois les inquiétudes et les forces en écriture.

Figure 6

COMPOSANTES DE L'ÉCRITURE QUI FONT L'OBJET D'INQUIÉTUDES AUPRÈS DE LA MAJORITÉ DES ÉLÈVES, SELON LES RÉPONDANTS



Les composantes liées à l'orthographe ont toujours fait partie des inquiétudes des enseignants. Nos données ne permettent pas de dire si ces inquiétudes sont plus marquées que d'habitude. Néanmoins, il est possible de faire un lien entre les inquiétudes relatives à l'orthographe (écriture, voir figure 6) et celles liées à la fluidité (lecture, voir figure 4). En effet, de bonnes connaissances des mots à l'écrit et de leurs propriétés contribuent à la vitesse avec laquelle les mots sont lus.

L'orthographe lexicale s'apprend grâce à de multiples stratégies variant selon la construction des mots. **Un enseignement spécifique et régulier doit être donné pour enrichir et maintenir ces connaissances orthographiques.** Le délai d'inactivité possible pourrait être en cause dans cette inquiétude rapportée par les enseignantes et enseignants.

Quant à l'orthographe grammaticale, elle est dépendante de l'analyse de la phrase et des groupes qui la constituent. **Cela demande un travail rigoureux et soutenu** pour en voir des effets en situation d'écriture. Si les élèves ont moins écrit de textes (et plus fait d'exercices, par exemple), il peut en résulter une baisse de rendement, comme semblent le montrer les inquiétudes des participants.

De plus, les critères liés à l'orthographe et à la syntaxe comptent pour 40 % de la grille d'évaluation imposée par le ministère de l'Éducation à l'épreuve obligatoire de fin de cycle (et réutilisée par les enseignants en cours d'année), ce qui leur donne un poids important dans les résultats en écriture, d'où le temps accordé à l'enseignement de ces composantes. De manière traditionnelle, les pratiques enseignantes liées à l'enseignement de l'orthographe et de la syntaxe ne permettent pas un transfert optimal en situation d'écriture (Nadeau et Fisher, 2006). **Est-ce que l'enseignement**

à distance et la distanciation physique exigée dans les écoles ont fait en sorte que les enseignants ont misé sur des exercices individuels, plutôt que sur des discussions métalinguistiques jugées efficaces pour le développement de ces composantes?

Cette hypothèse demeure à valider. Est-ce que ces composantes de l'apprentissage ont été davantage laissées en plan au printemps 2020? Il serait intéressant de s'y pencher.

Si l'orthographe des mots représente une inquiétude, le choix de mots riches et précis en écriture l'est aussi pour plus de 40 % des enseignantes et enseignants (voir figure 6). Rappelons que la compréhension de mots rares ou inconnus en lecture inquiétait aussi les enseignantes et les enseignants (45 %, voir figure 4). Ces composantes s'appuient directement sur les connaissances des mots (vocabulaire) et sur les stratégies pour leur donner du sens.

Y aurait-il eu une diminution des interactions orales bénéfiques à l'acquisition et au développement du vocabulaire au printemps dernier? Cette question est cruciale auprès de tous les ordres d'enseignement.

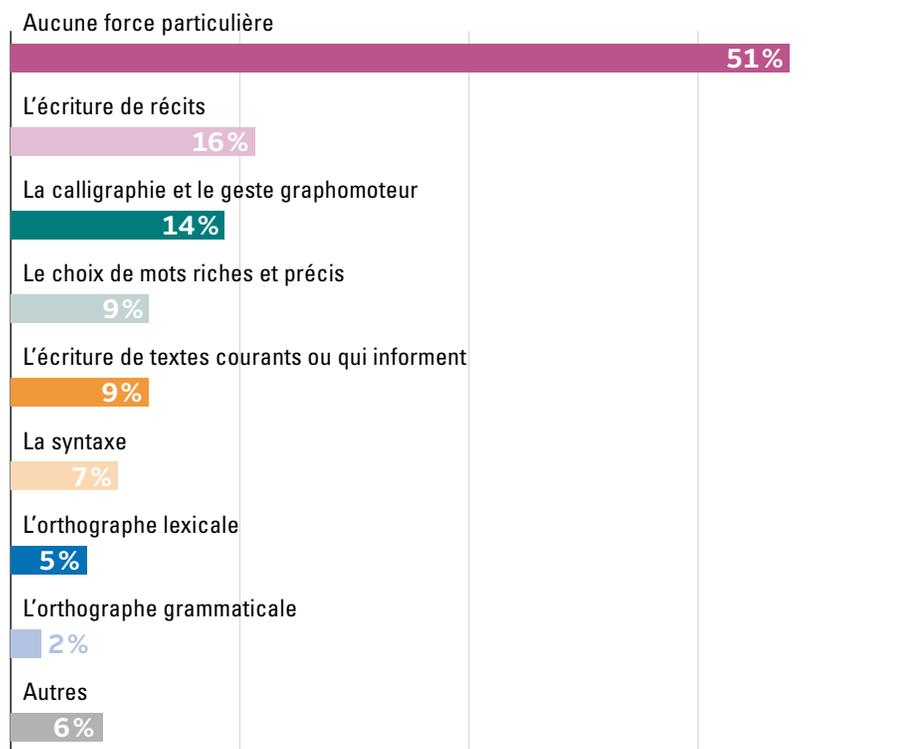
Toujours en écriture, la calligraphie et le geste graphomoteur représentent une inquiétude pour 39 % des enseignantes et enseignants (voir figure 6). Ce pourcentage est somme toute assez élevé, compte tenu du fait que les élèves développent ces habiletés au tout début de leur scolarité. Une telle inquiétude est-elle présente d'année en année? **Il est effectivement important de se demander si cette difficulté rapportée est spécifiquement liée à une baisse de la pratique de l'écriture manuscrite au printemps 2020,**

sachant qu'une fois ces habiletés automatisées, les scripteurs peuvent davantage se concentrer sur les autres composantes de l'écriture (orthographe, syntaxe, rédaction, etc.). Le contexte d'enseignement à distance a-t-il suscité davantage l'utilisation du clavier, au détriment des activités papier crayon? Si c'est le cas, les élèves ont peut-être alors moins exercé leur calligraphie.

Toujours dans le but de mieux comprendre l'état des compétences des élèves, les enseignantes et enseignants ont également été interrogés sur les forces de la majorité de leurs élèves en écriture. Ces données apparaissent dans la figure suivante.

Figure 7

COMPOSANTES DE L'ÉCRITURE QUI REPRÉSENTENT DES FORCES AUPRÈS DE LA MAJORITÉ DES ÉLÈVES, SELON LES RÉPONDANTS



En écriture, c'est plus de 50% des enseignantes et enseignants qui ne rapportent aucune force particulière auprès de la majorité de leurs élèves. De faibles pourcentages apparaissent donc pour les différentes composantes de l'écriture incluses dans la figure 7, ce qui montre l'ampleur des difficultés rapportées pour cette compétence.



4 Pratiques des enseignantes et enseignants

Les pratiques des enseignantes et enseignants ayant répondu à l'enquête ont-elles été bouleversées par le contexte de pandémie? Est-ce que les répondantes et répondants ont obtenu du soutien

pour les ajuster? D'abord, le tableau 2 s'intéresse aux données concernant la comparaison entre les pratiques enseignantes avant la pandémie, puis lors du début de l'année scolaire 2020-2021.

Tableau 2

COMPARAISON ENTRE LES ANNÉES PRÉCÉDENTES ET L'ANNÉE SCOLAIRE 2020-2021 EN CE QUI A TRAIT AUX CONTENUS, MATÉRIEL ET APPROCHES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE, SELON LES RÉPONDANTS

Pratiques	% en lecture	% en écriture
J'enseigne sensiblement les mêmes contenus que par le passé.	66	74
J'utilise le même matériel pédagogique que par les années passées.	56	57
J'utilise des approches d'enseignement semblables à celles des années passées.	67	67

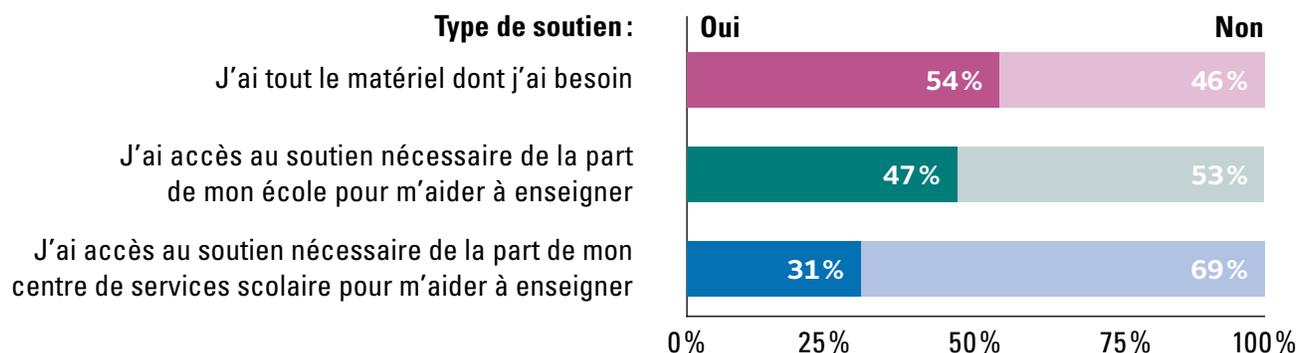
Le tableau qui précède indique que les contenus, le matériel pédagogique et les approches d'enseignement en lecture et en écriture sont relativement les mêmes que dans les années passées pour une majorité d'enseignants. Les plus grands changements semblent se situer sur le plan du matériel pédagogique. Au printemps 2020, les enseignantes et enseignants ont commandé le matériel pédagogique en vue de l'année scolaire

2020-2021 et ils ont peut-être fait des choix différents éclairés par leur expérience d'enseignement à distance, qui risquait de se répéter. Quel effet ceci peut-il avoir sur les apprentissages? Il serait intéressant d'approfondir les connaissances en ce sens.

La prochaine figure présente les données liées à l'accessibilité au soutien nécessaire en classe.

Figure 8

ACCESSIBILITÉ DU SOUTIEN POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 2020-2021,
SELON LES PARTICIPANTS



Les difficultés à accéder à du matériel ne sont peut-être pas uniquement liées au contexte de pandémie, comme le rapportaient déjà plusieurs experts (Robillard, 2019). Or, il est possible de croire que l'enseignement en période de pandémie en classe et à distance a probablement forcé une révision du matériel scolaire en lecture et en écriture mis à la disposition des enseignantes et enseignants au cours de l'automne 2020 puisque 46 % d'entre eux disent ne pas avoir accès au matériel nécessaire (voir figure 8). Par exemple, plusieurs peuvent hésiter à favoriser la rotation d'albums, de magazines et de romans entre les élèves, même à l'intérieur d'une classe-bulle. Ce matériel est peut-être plus difficilement partagé lorsque les élèves sont confinés à la maison. Est-ce que les enseignantes et enseignants ont accès au matériel didactique numérique souhaité? Les données ne permettent pas de distinguer les ressources numériques des ressources imprimées.

L'accès aux ressources humaines ne représente probablement pas non plus un problème apparu soudainement en période de pandémie. **Il faut souligner que la crise sanitaire survient au même moment où une pénurie de personnel qualifié sévit depuis plusieurs années au Québec, ce qui multiplie les besoins en formation et de soutien.** Ainsi, moins de la moitié des répondantes et répondants (47 %) disent avoir accès au soutien nécessaire dans leur école et, lorsque la question leur est posée à l'échelle de leur centre de services, ce pourcentage descend à 31 %. En conjuguant ces données à celles du tableau 1, on peut déduire que les enseignantes et enseignants perçoivent des besoins plus importants, alors que le soutien semble moins accessible.

De plus, en 2020-2021, certaines ressources humaines peuvent être perçues comme moins disponibles en raison des mesures sanitaires adoptées. Par exemple, les conseillères et conseillers pédagogiques ont dû intervenir plus souvent à distance. Il pourrait en être de même pour des ressources attirées aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). À cause de la pénurie de personnel criante en 2020-2021, plusieurs centres de services scolaires ont même dû demander aux conseillères et conseillers pédagogiques de même qu'aux orthopédagogues de délaissé temporairement leur poste pour reprendre leurs tâches d'enseignement auprès d'élèves.

Afin de mieux comprendre le type de soutien souhaité par les enseignantes et enseignants, des données venant d'une question ouverte viennent constituer le tableau 3 et conclure l'enquête. À la question « si vous pouviez obtenir plus de soutien, en quoi consisterait-il? », les enseignantes et enseignants pouvaient écrire des réponses en leurs propres termes. Plus de 150 réponses ont été enregistrées. Une analyse des réponses permet de recenser les besoins évoqués au moins à 10 reprises.

Tableau 3
SOUTIEN SOUHAITÉ
LE PLUS SOUVENT
PAR LES RÉPONDANTS

Besoins	N ^{bre} de réponses
Plus de services orthopédagogiques	40
Soutien en classe pour faire des sous-groupes de lecture et d'écriture	24
Meilleurs livres, matériel plus intéressant, textes de plusieurs niveaux	24
Soutien d'une ressource spécialisée en difficultés comportementales	22
Plus de temps d'enseignement de qualité en lecture et en écriture	17
Formation continue en lecture et en écriture	13
Soutien psychologique pour les élèves	10
Orthophonie	10

Les besoins exprimés se divisent en deux catégories et il est important de les distinguer. Le soutien spécialisé en difficultés comportementales (n=22) de même que le soutien psychologique pour les élèves (n=10) ne réfèrent pas spécifiquement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Bien qu'il soit fondamental d'y accorder de l'intérêt, les enseignantes et enseignants qui ont répondu à notre enquête étaient conscients que cette dernière abordait plus particulièrement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Ainsi, les services en orthopédagogie (n=40), le soutien pour faire des sous-groupes (n=24), du matériel pertinent (n=24), plus de temps

d'enseignement de qualité (n=17) ainsi que de la formation continue en lecture et en écriture (n=13) ont été souvent mentionnés comme soutien souhaité. Cela complète les données du tableau 1, qui indiquent qu'une majorité d'enseignantes et d'enseignants disent s'inquiéter pour la réussite des élèves, et passer plus de temps à enseigner la lecture et l'écriture cette année.

Enfin, mis à part le souhait d'être mieux outillés avec des livres, du matériel didactique et des textes, **ces 175 enseignantes et enseignants québécois espèrent surtout des ressources humaines hautement qualifiées.**



Conclusion

Les données des 175 enseignantes et enseignants travaillant dans les écoles primaires du Québec ayant participé à cette enquête apportent un certain éclairage sur le contexte scolaire de la rentrée 2020. Alors qu'on cherche à interpréter les résultats inscrits dans le premier bulletin scolaire paru en février 2021, il s'avère aussi essentiel d'obtenir le point de vue des expertes et experts qui enseignent au quotidien. Rappelons d'ailleurs que plus de 75 % de l'échantillon avait plus de 11 années d'expérience en enseignement.

Les enseignantes et enseignants rapportent que leurs élèves sont arrivés en classe en septembre 2020 avec des habiletés plus faibles que celles des élèves des années passées lors de la rentrée. De façon tout à fait logique, ils aident un plus grand nombre d'élèves, passent plus de temps à enseigner à lire et à écrire que d'habitude, puis s'inquiètent davantage pour leur réussite en français.

En lecture, la compréhension de textes longs et la fluidité sont des composantes qui inquiètent particulièrement une grande majorité d'enseignantes et d'enseignants. En écriture, ce sont plutôt les composantes liées à l'orthographe et à la syntaxe.

Plusieurs enseignantes et enseignants disent avoir conservé les contenus, le matériel et les approches habituelles, tout en évoquant des besoins en matériel de qualité pour enseigner la lecture et l'écriture.

En ce qui a trait au soutien souhaité, les besoins les plus pressants des enseignantes et enseignants sont de bénéficier de ressources humaines hautement qualifiées afin de faire de l'enseignement individualisé ou en petits groupes avec les élèves, de recevoir de la formation continue spécifique en enseignement du français, puis d'assurer des services de dépistage, de consultation et de soutien auprès des élèves.

En ce sens, ces résultats indiquent que **le Québec nécessite plus que jamais des enseignantes et enseignants qualifiés ayant une formation initiale complète et rigoureuse, et auxquels on offre des possibilités de formation continue assurée aussi par des experts, notamment en didactique de la lecture et de l'écriture.**

Enfin, les résultats indiquent que la fermeture des écoles et que l'enseignement en temps de pandémie ont eu, selon les enseignantes et enseignants interrogés, un impact sur les compétences des élèves du primaire en lecture et en écriture. Des mesures de soutien et de rattrapage devront être entreprises rapidement pour éviter que les inquiétudes rapportées dans notre enquête deviennent des difficultés avérées et se perpétuent au cours du cheminement scolaire de ces élèves. Des recherches devront être menées pour mieux comprendre les causes, les effets et les interactions de ces difficultés causées par un contexte exceptionnel.

Références

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008).

Les pertes d'acquis pendant les vacances d'été.

http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/summer_learning_loss_fr/summer_learning_loss_fr.pdf

Kuhfield, M., & Tarasawa, B. (2020). *The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement.* NWEA. <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief-Covid19-Slide-APR20.pdf>

Jung, E. (2016). The development of reading skills in kindergarten influence of parental beliefs about school readiness, family activities, and children's attitudes to school. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 61-78. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0156-2>

Mares, M. L., & Pan, Z. (2013). Effects of Sesame Street: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(3), 140-151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.01.001>

McDaniel, S. C., McLeod, R., Carter, C. L., & Robinson, C. (2017). Supplemental summer literacy instruction: Implications for preventing summer reading loss. *Reading Psychology*, 38(7), 673-686. <https://doi.org/10.1177%2F1063426620912395>

Mraz, M., & Rasinski, T. V. (2007). Summer reading loss. *The Reading Teacher*, 60(8), 784-789. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.9>

Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La nouvelle grammaire: la comprendre et l'enseigner.* Chenelière.

Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M. K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills: Independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>

Ziv, M., Smadja, M. L. et Aram, D. (2014). Discours de l'état mental des mères et des enseignants avec les enfants d'âge préscolaire pendant la lecture de livres d'histoires. *Journal de l'éducation cognitive et de la psychologie*, 13(1), 103-119.

Articles de journaux cités

Dancause, S. (2021, 10 février). Le bulletin des élèves ou celui du système ? *Le journal de Québec.* <https://www.journaldequebec.com/2021/02/10/le-bulletin-des-eleves-ou-celui-du-systeme>

Dion-Viens, D. (2020, 17 août). 20 M\$ pour le rattrapage scolaire en période de pandémie. *Le Journal de Québec.* <https://www.journaldequebec.com/2020/08/17/20-m-pour-le-rattrapage-scolaire-en-periode-de-pandemie>

Fortier, M. (2020, 12 août). Une année scolaire à reprendre. *Le Devoir.* <https://www.ledevoir.com/societe/education/583985/coronavirus-une-annee-scolaire-a-reprendre>

Fortier, M. (2021, 9 février). Des bulletins pandémiques peu reluisants pour les élèves du secondaire. *Le Devoir.* <https://www.ledevoir.com/societe/education/594874/coronavirus-la-pandemie-a-fait-bondir-le-taux-d-echec-des-eleves-du-secondaire>

Fortier, M. (2021, 11 février). Les résultats scolaires en pandémie sont « rassurants », estime Roberge. *Le Devoir.* <https://www.ledevoir.com/societe/education/594955/la-pandemie-aurait-eu-moins-d-effets-que-prevu-sur-les-resultats-scolaires-dit-quebec>

Pilon-Larose, H. (2021, 10 février). « Ce n'est pas insurmontable », estime le ministre Roberge. *La Presse.* <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-02-10/hausse-du-taux-d-echec-au-secondaire/ce-n-est-pas-insurmontable-estime-le-ministre-roberge.php>

Robillard, J.-P. (2019, 19 novembre). « Vos enfants ont-ils une bibliothèque dans leur école? » <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1368051/enfants-ecole-bibliotheque-livres-quebec>

Catherine Turcotte, Marie-Hélène Giguère et Nathalie Prévost sont professeures à l'UQAM au département d'éducation et formation spécialisées. Elles mènent de nombreuses études sur l'apprentissage de l'oral et de l'écrit au préscolaire, au primaire et au secondaire dans plusieurs contextes scolaires.

Vous pouvez retrouver les productions scientifiques de ces chercheuses sur le site de leur équipe de recherche.

www.adel.uqam.ca

turcotte.catherine@uqam.ca

giguere.marie-helene@uqam.ca

prevost.nathalie@uqam.ca



Catherine Turcotte



Marie-Hélène Giguère



Nathalie Prévost



Apprenants en difficulté et littératie