

La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement

Virginie Martel

Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Jean-Yves Levesque

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Afin de dresser le portrait actuel des pratiques enseignantes en matière de compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire, la présente recherche a identifié, par le biais d'un questionnaire, les pratiques pédagogiques de 413 enseignants de différentes régions du Québec. Alors que les études réalisées au tournant des années 2000 laissaient penser que les enseignants se conformaient à un enseignement relativement traditionnel et peu tourné vers l'enseignement de stratégies de compréhension, les résultats de la présente recherche démontrent que les enseignants déclarent équiper leurs élèves de stratégies en vue de développer leur compétence à comprendre le discours écrit. Toutefois, il semble évident que certaines pratiques, notamment celles liées à l'enseignement de stratégies métacognitives et à l'enseignement réciproque sont délaissées par plus de la moitié des enseignants. Ainsi, des améliorations sont souhaitables, voire fondamentales afin d'améliorer la compétence des élèves.

Abstract

This article presents the results of a survey completed by 413 elementary school teachers across Quebec. The study aimed to document current teaching practices relating to reading comprehension. While studies completed at the beginning of this century suggested that teachers tend to resort to relatively traditional teaching that does not focus explicitly on teaching comprehension strategies, the results of this study show that teachers claim that they equip their students with strategies that enhance their reading comprehension skills. However, some practices, and in particular those linked to metacognitive strategies and reciprocal teaching, appear to be neglected by more than half of the participants in this study. Implications for improving reading instruction are offered.

La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement

Introduction

La lecture de textes, ou plus précisément la compréhension de textes, constitue encore aujourd'hui un moyen privilégié pour accéder aux connaissances et pour fonctionner adéquatement dans les sociétés post-industrielles. Savoir lire, traiter et analyser l'information de façon à comprendre la réalité et à prendre des décisions éclairées sont des compétences cruciales pour se trouver un emploi satisfaisant, exercer sa citoyenneté, accéder aux productions culturelles et les apprécier, bref, pour pouvoir bénéficier d'une bonne qualité de vie (Institut de la statistique du Québec, 2005). Conséquemment, on exige des élèves l'atteinte d'un niveau de lecture toujours plus élevé. Pour être considéré compétent en lecture, il ne suffit pas de décoder les symboles de la langue écrite; il faut être capable de comprendre différents types de textes, de réagir à ces textes et d'utiliser avec efficacité les informations qu'ils présentent (Gouvernement du Québec, 2001). Quoique le décodage demeure une composante essentielle de la lecture pour arriver à identifier les mots, la compréhension et tous les processus cognitifs et métacognitifs qui la sous-tendent est essentielle car elle permet de dégager le sens des mots et des phrases lus. La compréhension constitue le but ultime de la lecture (Gajria, Jitendra, Sood et Sacks, 2007).

Problématique

Selon les dernières enquêtes du Programme International de recherche en lecture scolaire (PIRLS, 2001, 2006), les jeunes des années 2000 lisent en moyenne davantage et mieux que leurs aînés. Toutefois, et comme le souligne Thomson (2006), il existe un écart important entre l'habileté à lire qui relève du décodage des mots et le niveau général de compréhension de l'ensemble des mots lus.

À l'échelle québécoise, les statistiques démontrent que 25% des élèves de 12 ans (fin du primaire) n'ont pas encore atteint le niveau de compétence en lecture pour accéder au secondaire et que 52% des élèves décrocheurs ont des échecs en français (Van Grunberbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003). Au secondaire plus spécifiquement, les élèves sont nombreux à présenter des difficultés importantes de compréhension en lecture, particulièrement en ce qui a trait aux textes narratifs. De même, un nombre important d'élèves parviennent difficilement à construire des connaissances à partir de leurs lectures, et cela quel que soit le type de textes donnés à lire (Cartier, Lane et Robert, 2005; Van Grunberbeeck *et al.*, 2003).

Tout en étant capables de décoder sans problème les signes écrits que sont les lettres pour les sonoriser, un grand nombre d'élèves du primaire mais aussi du secondaire

peuvent donc être décrits comme de mauvais *compreneurs* parce qu'ils n'arrivent pas à donner du sens à l'écrit et à s'appropriier le contenu proposé (Martel, 2004). À cet égard, il se dégage de la recension des écrits réalisée par Gajria *et al.* (2007) que les difficultés de compréhension en lecture relèvent principalement d'une faible capacité des jeunes lecteurs à faire le rappel des idées principales d'un texte, à inférer des informations, à relier les nouvelles informations à leurs connaissances antérieures et à gérer leur compréhension pendant l'acte de lire. Comme le précisent Antoniou et Souvignier (2007), il semble donc que les difficultés de certains élèves en lecture soient associées à une mauvaise utilisation de stratégies de lecture essentielles pour faciliter la compréhension des textes.

Au cours des dernières années, différentes pratiques pédagogiques susceptibles de faciliter la maîtrise de la compétence à lire ont été mises en lumière dans bon nombre de recherches. Entre autres, la nécessité de proposer un contexte signifiant d'enseignement et d'apprentissage de la lecture (par exemple en multipliant les occasions de lecture, les intentions de lecture et les types de textes) est reconnue par les auteurs des ouvrages qui proposent une synthèse des recherches et des récents modèles élaborés dans le domaine de lecture (entre autres Giasson (2003), McGee et Richegels (2004) et Routman (2007)). Parallèlement, l'importance de faire de la classe de lecture un lieu d'apprentissage des stratégies nécessaires à la compréhension de textes divers est aussi de plus en plus prise en compte (Allen, 2003; Eilers et Pingley, 2006; Mastropieri, Scruggs et Graetz, 2003; Van Keer, 2004). À cet égard, il apparaît que les stratégies cognitives (ex : survoler le texte, sélectionner les informations importantes, prédire et anticiper) et métacognitives (ex : évaluer et gérer sa compréhension) doivent être au cœur de la classe de lecture et de l'enseignement de la compréhension.

Divers modèles d'enseignement de la lecture sont dominants dans la littérature, chacun de ceux-ci proposant des modalités d'enseignement structurées et explicites de stratégies données (Allen, 2003; Giasson, 1992). Certains se démarquent davantage dans la littérature récente, particulièrement parce que plusieurs recherches s'y sont intéressées afin d'en illustrer les effets bénéfiques sur la réussite en compréhension en lecture au primaire comme au secondaire. C'est le cas notamment de l'enseignement explicite qui propose un modèle d'enseignement dans lequel l'enseignant définit et précise l'utilité des stratégies, explicite ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli et accompagne les élèves vers la maîtrise des stratégies et leur application (Allen, 2003; Pressley et Harris, 1990; Pressley, 2002; Van Keer, 2004; Weinstein et Mayer, 1986). C'est aussi le cas de l'enseignement réciproque qui propose quant à lui un modèle d'enseignement des stratégies davantage tourné vers le travail en petits groupes, l'étayage et la promotion des interactions entre les pairs (Allen, 2003; De Corte, 2001; Dermody, 1999; Palinscar et Klenk, 1992; Paris et Winograd, 1990).

Parallèlement à cet intérêt quant à l'identification des avenues pédagogiques prometteuses en matière d'enseignement de la compréhension en lecture, un certain nombre d'autres études (bien que peu nombreuses) se sont consacrées à la connaissance des pratiques réelles ou déclarées des enseignants. Pour un grand nombre de chercheurs qui se sont intéressés à ces pratiques en contexte d'enseignement de la compréhension en

lecture en Europe (Van Keer, 2004), aux États-Unis (Beers, 2003; Kropiewnicki; 2006; Meijer, 2001) comme au Canada (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003), le constat est le suivant : les réflexions théoriques en matière de compréhension en lecture ne semblent trouver qu'un faible écho dans les pratiques réelles et/ou déclarées des enseignants. En ce qui a trait à l'enseignement primaire, le rapport du Programme international de recherche sur la lecture scolaire (PIRLS, 2001) souligne de fait que l'enseignement de stratégies de lecture favorables à la compréhension est davantage entré dans les mœurs des enseignants ontariens que dans celles des enseignants québécois puisque l'on n'intervient au Québec à cet égard que dans le quart des classes de quatrième année. Van Keer (2004) démontre pour sa part que l'enseignement des stratégies de lecture, pour développer la compréhension, demeure l'exception plutôt que la règle dans la pratique réelle des enseignants, ce que soutient également Beers (2003). S'intéressant à l'enseignement au secondaire, Meijer (2001) a quant à lui mis en évidence que la compréhension en lecture importe, dans le discours des enseignants, à moins de la moitié de ceux-ci. Au terme de 231 sessions d'observation de l'enseignement Van Grunderbeeck et al. (2003), s'intéressant au contexte de l'enseignement de la lecture au secondaire au Québec, avancent que les stratégies de compréhension sont très peu maîtrisées, notamment: prédire le contenu, faire chercher la forme d'un texte, faire réagir à la forme d'un texte, faire la critique d'un texte et faire expliciter les difficultés. Aux yeux de ces chercheurs, il semble que les enseignants ne réussissent pas à expliquer les stratégies et leur utilité pour améliorer la compréhension des textes et qu'en conséquence, ils ne modélisent pas leur application devant les élèves.

Synthèse et questions générales de recherche

Le haut taux d'échec en lecture invite les intervenants en éducation à s'assurer que tous les moyens pédagogiques sont mis en œuvre pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. Les recherches réalisées au tournant des années 2000 ou précédemment illustrent pourtant le difficile passage de la théorie à la pratique, surtout chez les enseignants du secondaire où les données de recherche sont plus nombreuses. Le Programme international de recherche sur la lecture scolaire offre un portrait trop partiel des pratiques des enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire au Québec. Depuis l'entrée en jeu du Renouveau pédagogique qui, selon le PIRLS (2001, p. 16) est porteur d'amélioration quant à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, aucune étude au Québec, au sujet des pratiques réelles comme des pratiques déclarées, n'est venue compléter ce portrait partiel. Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes donc intéressés aux enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire et à l'objectif de former des lecteurs capables de comprendre divers textes grâce, entre autres, à la maîtrise de stratégies diverses. À propos de ces cycles et si l'on prend en considération les dernières réflexions en matière d'enseignement de la compréhension en lecture, des questions générales de recherche émergent : 1) Les enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire proposent-ils un contexte d'enseignement de la lecture qui soit signifiant ? Quelles sont, pour ce faire, les pratiques pédagogiques mises en œuvre ?

2) Les enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire font-ils de leur classe un lieu de réflexion et d'apprentissage des stratégies de lecture ? Quelles sont, pour ce faire, les pratiques pédagogiques mises en œuvre ?

Cadre théorique.

Pour mieux comprendre la lecture et les exigences d'enseignement qui y ont été associées récemment pour favoriser la réussite, il importe de s'attarder à la définition de la compréhension en lecture et aux stratégies qui sont associées à ce processus complexe. De même, il importe de porter notre regard sur les pratiques pédagogiques qui permettent de faire de la classe de lecture un lieu d'enseignement et d'apprentissage de stratégies diverses. Les données associées à cette recherche étant nombreuses, nous avons exclu dans cet article tout le référentiel théorique (et les résultats de recherche associés) lié à notre première question générale de recherche qui concerne la signification du contexte d'enseignement. Cette question fera l'objet d'un autre article.

Lire aujourd'hui : définition et stratégies en jeu

Dans cette étude, la lecture est considérée comme un processus de synthèse de l'information fournie simultanément par une série d'habiletés opérées en interaction par les lecteurs (Giasson, 2003). Comme le soulignent Chauveau et Rogovas-Chauveau (1990, p. 24), la lecture est de fait conceptualisée comme le produit de [...] processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes et de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier).

Considérant cette définition, il ne suffit donc pas de décoder pour être considéré comme compétent en lecture, il faut également comprendre ce qui est donné à lire (Gouvernement du Québec, 2001). Le lecteur qui comprend ce qu'il lit est un lecteur capable de gérer les processus cognitifs, métacognitifs et affectifs nécessaires à la construction du sens (Almasi, 2003; Giasson, 2003; Van Grunderbeeck *et al.*, 2003). Nombre de processus sont identifiés comme nécessaires à la compréhension en lecture. Irwin (1986) puis, au Québec, Giasson (1990) présentent à ce sujet une taxonomie toujours d'actualité qui distingue les microprocessus qui sont nécessaires à la compréhension du sens (ex. la lecture par groupes de mots), les processus d'intégration employés pour créer des liens entre les phrases (ex. l'utilisation des référents), les macroprocessus spécialisés dans les liens entre les phrases et les paragraphes (ex. le résumé), les processus d'élaboration qui permettent de réaliser des inférences (ex. l'utilisation de ses connaissances) et les processus métacognitifs (ex. la réparation de la perte de compréhension). De son côté, le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) fait plutôt allusion à des stratégies¹ de lecture et il distingue les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte (ex. reconnaître instantanément les mots, décoder les mots nouveaux, etc.), les

stratégies de gestion de la compréhension (ex. préciser son intention de lecture, explorer la structure du texte, survoler le texte, formuler des hypothèses, anticiper la suite du texte, inférer l'implicite du texte) et les stratégies d'évaluation de sa démarche (ex. s'autoévaluer comme lecteur).

La classe comme lieu de réflexion et d'apprentissage des stratégies

Les spécialistes de la lecture sont unanimes : la compréhension en lecture doit véritablement faire l'objet d'un enseignement systématique des stratégies jugées essentielles. En d'autres mots, les stratégies cognitives et métacognitives, qui constituent les principaux outils du lecteur compétent en compréhension (Allen, 2003; Van Keer, 2004) et qui, de surcroît, ne peuvent s'apprendre qu'avec le temps et la pratique, doivent être enseignées et cela à tous les cycles de la scolarité obligatoire (Allen, 2003; Mastropieri *et al.*, 2003; Van Keer, 2004; Van Grunderbeeck *et al.*, 2003).

Au primaire, Giasson (2003) postule que l'enseignement des stratégies de lecture doit prendre en considération l'évolution du lecteur. De fait l'apprenti stratège du deuxième cycle du primaire doit perfectionner certaines stratégies de compréhension lui permettant une compréhension globale des textes (ex. préparer sa lecture, donner du sens aux mots peu familiers, comprendre les indices de cohérence, etc.), alors que le lecteur confirmé du troisième cycle doit maîtriser de mieux en mieux des stratégies travaillées depuis le début du primaire tout en s'ouvrant aux stratégies lui permettant une compréhension fine du texte (ex. dégager les informations importantes d'un texte, utiliser la structure des textes, inférer l'implicite du texte, etc.).

Les modèles théoriques liés à ces orientations fondamentales en matière d'enseignement de la compréhension en lecture sont nombreux. Chaque modèle propose une orientation et une démarche qui lui est propre mais tous ces modèles se rejoignent quant aux visées générales qu'ils poursuivent en matière d'autonomie et de maîtrise du processus de lecture. Pour cette étude, les modèles de l'enseignement explicite et de l'enseignement réciproque ont été retenus. Ces deux modèles sont à la base de plusieurs autres modèles et au cours des dernières années, plusieurs recherches ont démontré leurs effets positifs pour développer la compréhension en lecture.

L'enseignement explicite

Pour assurer la maîtrise de la compétence à lire, certains spécialistes soutiennent dans leurs écrits scientifiques comme dans leurs écrits de vulgarisation que l'enseignement explicite des stratégies nécessaires à la lecture et les pratiques pédagogiques (nombreuses) associées à ce modèle d'enseignement constituent le meilleur outil qui soit (Allen, 2003; Boyer, 1993; Giasson, 2003, 1990; Presley et Harris, 1990; Pressley, 2002; Van Keer, 2004; Weinstein et Mayer, 1986). L'enseignement explicite consiste essentiellement à enseigner des stratégies en rendant transparents les processus utilisés par des lecteurs accomplis afin d'amener les lecteurs novices à une compréhension optimale. Dans un tel contexte d'enseignement, le pédagogue doit

enseigner aux élèves l'utilité de procédures cognitives dont ils ignorent encore l'existence et leur démontrer, en l'explicitant, la manière d'utiliser concrètement ces procédures. Un enseignant explicite est donc un enseignant qui présente, décrit, modélise puis développe chez les apprenants différentes stratégies, principalement les stratégies permettant l'anticipation du texte à lire, la régulation en cours de lecture et la réparation des bris de compréhension (Almasi, 2003). Plus spécifiquement, l'enseignant veille : 1) à définir la stratégie tout en précisant son utilité et les bénéfices potentiels de son emploi; 2) à se donner en modèle d'utilisateur de cette stratégie en l'explicitant par la verbalisation (Santoro, Chard, Howard et Baker, 2008); 3) à guider les élèves dans l'emploi judicieux de la stratégie; 4) à assurer l'application de la stratégie par les élèves en insistant sur sa pertinence à être utilisée à tel ou tel moment; 5) à favoriser l'utilisation autonome de la stratégie dans différentes situations de lecture (Boyer, 1993; Giasson, 1992; Presley et Harris, 1990).

L'enseignement réciproque

L'enseignement réciproque constitue un autre modèle abondamment documenté dans la littérature (Allen, 2003 : De Corte, 2001; Dermody, 1999; Giasson, 1992; Palinscar et Klenk, 1991; Palinscar et Klenk, 1992). Se réclamant de la théorie vygotkienne, ce modèle vise, tout comme l'enseignement explicite, la maîtrise par les lecteurs des actions stratégiques nécessaires à la construction du sens du texte. Par contre, il propose de travailler cette maîtrise par le biais d'un contexte d'apprentissage centré sur la pratique guidée et l'instruction simultanée à l'intérieur de sous-groupes d'élèves (Shanahan, 2005). Son outil privilégié est l'échafaudage ou le *scaffolding*. Ce dernier consiste en un soutien temporaire et sur mesure que l'enseignant donne à l'élève pour accomplir sa tâche qu'il ne peut effectuer seul. Ce soutien s'établit dans la zone de développement proximal (ZDP) de l'élève, soit dans l'espace entre ce que l'élève peut exécuter seul et ce qu'il peut faire avec l'assistance d'une personne experte. S'offrant d'abord en modèle, l'enseignant devient par la suite peu à peu entraîneur et encourage l'autonomie de l'élève, sa capacité à participer activement selon ses moyens personnels et sa capacité à coopérer à l'enseignement en dirigeant lui aussi l'application des stratégies travaillées (De Corte, 2001). Ainsi, les élèves tirent profit non seulement des interventions effectuées par l'enseignant mais aussi du modèle offert par les pairs participants par le biais de leurs interactions étayantes (Demers, 1997). Grâce à la place accordée à la discussion, la technique de l'échafaudage apparaît être une des stratégies d'enseignement les plus efficaces pour assurer la maîtrise des stratégies de lecture et de compréhension (Dermody, 1999). Quatre stratégies sont proposées par De Corte (2001) : la reformulation, le questionnement, la clarification et la prédiction.

Questions spécifiques de recherche

Après avoir identifié, dans la section du cadre théorique, les moyens permettant aux enseignants de faire de leur classe un lieu de réflexion et d'apprentissage de

stratégies, les questions générales de recherche formulées au terme de la section problématique peuvent être mieux spécifiées: 1) Les enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire recourent-ils à des pratiques pédagogiques (indépendantes de tout modèle d'enseignement) tournées vers la réflexion et la maîtrise de stratégies diverses? 2) Quelles sont les stratégies de compréhension en lecture alors investies par les enseignants des deuxième et troisième cycles? 3) Les enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire recourent-ils dans leur pratique aux démarches pédagogiques associées au modèle de l'enseignement explicite et/ou de l'enseignement réciproque? 4) Existe-t-il des différences à propos des objectifs d'enseignement et des pratiques pédagogiques entre les enseignants du deuxième cycle et les enseignants du troisième cycle qui nous permettraient de conclure qu'il existe une certaine progression dans l'enseignement de la compréhension en lecture au primaire? Quelles sont ces différences?

Méthodologie

Afin de dresser un portrait de la situation de l'enseignement de la compréhension en lecture aux derniers cycles du primaire 6 ans après l'entrée du Renouveau pédagogique, nous avons fait le choix d'élaborer un questionnaire nous permettant d'obtenir un portrait des pratiques déclarées d'un grand nombre d'enseignants. 1229 questionnaires ont été transmis par voie postale puis par courrier interne dans neuf commissions scolaires des régions du Bas-Saint-Laurent, de Chaudière-Appalaches et de Capitale-Nationale qui avaient préalablement accepté de participer à la recherche. Les questionnaires reçus sont au nombre de 413, ce qui correspond à un taux de retour de 33,6%, un taux un peu plus élevé que le taux habituel de retour de questionnaires envoyés par voie postale (le taux ayant été établi entre 25% et 30% (Fortin, Côté et Fillion, 2006). De ces 413 questionnaires reçus, 183 provenaient d'enseignants du deuxième cycle et 194 du troisième cycle; les 34 autres questionnaires ont été remplis par des enseignants de classe multiprogramme de deuxième et troisième cycles; deux questionnaires n'ont pas été traités en raison de données manquantes à propos du cycle d'enseignement.

Élaboré à partir de la recension des écrits portant sur les dernières réflexions théoriques et les dernières données de recherche en matière d'enseignement et d'apprentissage de la compréhension en lecture, ce questionnaire a fait l'objet d'une validation de contenu par trois experts. Ces derniers sont reconnus pour leur contribution à l'avancement des connaissances en lecture au primaire. Suite à cette validation, trois items du questionnaire ont été modifiés pour s'assurer que chaque item soit bien compris des participants et que le plus grand nombre de pratiques pédagogiques soient proposées. Ainsi, un item a été scindé en deux pour plus de précision quant à la réponse (*Je partage avec les élèves mon intérêt pour la lecture* (item 14); *Je parle de mes lectures aux élèves* (item 15); des exemples d'activités d'analyse de textes ont été ajoutés pour l'item 20; enfin l'item 38 faisant référence à l'utilisation d'un manuel en classe a été ajouté. Une

fois ces modifications réalisées, le questionnaire a été pré-expérimenté auprès d'une trentaine d'enseignants.

Au cours de la phase de cueillette de données, les enseignants se sont prononcés, par le biais de ce questionnaire, sur leurs pratiques pédagogiques en indiquant, pour chacun des comportements ou approches pédagogiques identifiés, la fréquence d'utilisation sur une échelle ordinale, sauf pour les questions portant sur le sexe du répondant, le nombre d'années d'expérience en enseignement et dans le cycle et le niveau d'enseignement au moment de l'enquête. (Pas du tout- Un peu- Modérément –Beaucoup / Jamais - Rarement- Souvent- Très souvent). Ce questionnaire comporte 50 items qui permettent de couvrir deux thèmes généraux : la signifiante du contexte d'enseignement et d'apprentissage en lecture, et la classe comme lieu de réflexion et d'apprentissage des stratégies (à l'annexe 1, les items qui se traduisent en questions ou en énoncés sont présentés). Pour cet article, seuls les items (au nombre de 28) concernant le deuxième thème ont été pris en considération. Spécifiquement, cinq items sont associés à l'utilisation de pratiques générales d'enseignement tournées vers la réflexion et la maîtrise de stratégies diverses, 14 items identifient les stratégies de lecture enseignées dans ce contexte, cinq items abordent des démarches pédagogiques associées à l'enseignement explicite et finalement quatre items abordent des démarches pédagogiques associées à l'enseignement réciproque.

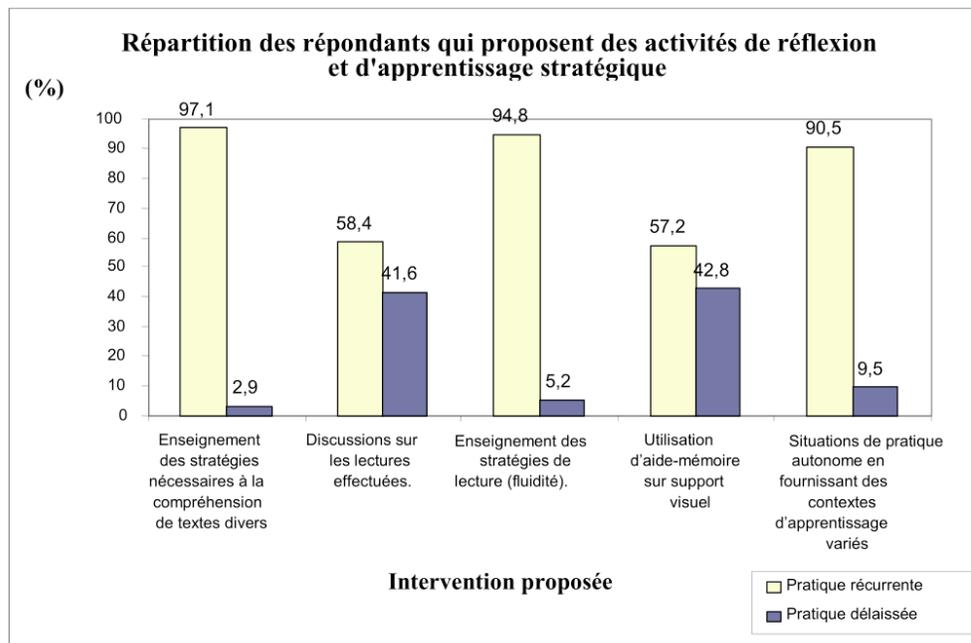
Les données ont été analysées de la manière suivante : après avoir identifié les fréquences pour chacune des réponses, des regroupements des réponses ont été effectués afin de distinguer ce qui relevait de pratiques délaissées, d'une part, et ce qui relevait de pratiques récurrentes. Ainsi, les réponses *Beaucoup* et *Modérément* ou *Très souvent* et *Souvent* ont été regroupées et placées sous le vocable : pratiques récurrentes. Au contraire, les réponses *Pas du tout*, *Un peu* ou *Jamais*, *Rarement* ont été regroupées et placées sous le vocable : pratiques délaissées. Comme nous souhaitions également vérifier l'existence de différences entre les enseignants du deuxième cycle et ceux du troisième cycle (Fortin et al., 2006), les fréquences obtenues ont donc été comparées.² Ainsi, le coefficient de Pearson (test du Khi-2) a été utilisé pour déterminer la valeur des données et établir le niveau de signification (Fortin et al., 2006) en ce qui a trait à la comparaison réalisée. Le seuil de signification (P) que nous avons retenu est plus petit ou égal à 0,05.

Résultats

En premier lieu, nous voulions savoir si les enseignants utilisaient des pratiques pédagogiques (indépendantes de tout modèle d'enseignement) tournées vers la réflexion et la maîtrise de stratégies diverses. Les résultats (figure 1) montrent que l'enseignement des stratégies de lecture assurant la fluidité constitue une pratique récurrente pour 94,8% des enseignants alors que l'enseignement plus spécifique des stratégies nécessaires à la compréhension de textes divers constitue une pratique récurrente pour 97,1 % des enseignants. Parallèlement, au moins neuf enseignants sur dix (90,5%) assurent fréquemment la pratique autonome des stratégies enseignées. L'utilisation d'aide-

mémoire pour le rappel des stratégies enseignées est par contre délaissée par 42,8% des enseignants. La discussion sur les lectures effectuées est une pratique récurrente pour 58,4% des enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire alors qu'elle est délaissée par 41,6% des enseignants de l'échantillon.

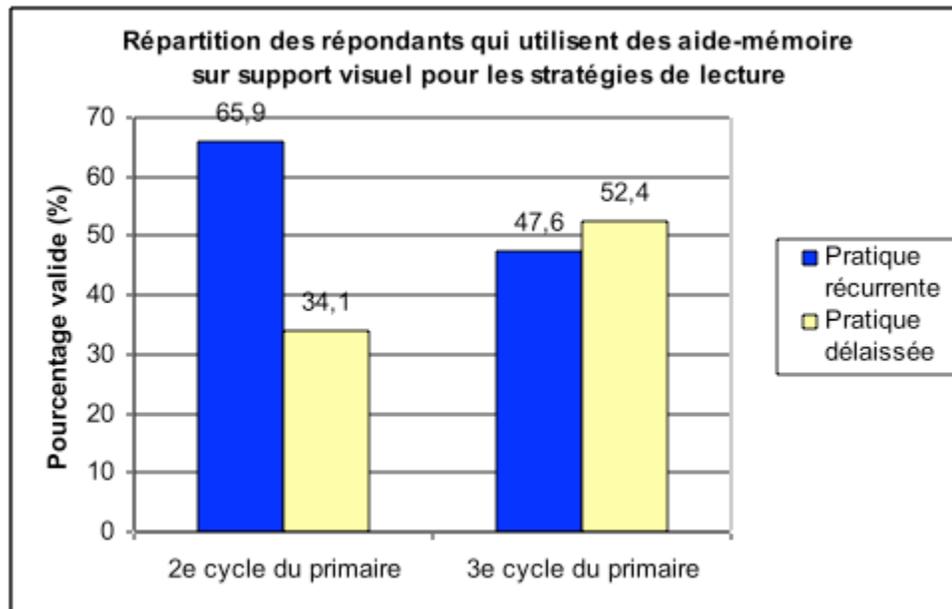
Figure 1: Répartition des répondants qui proposent des activités de réflexion et d'apprentissage stratégique.



N=411

Ici, la comparaison des résultats des deux cycles indique une différence significative entre les deux groupes (le seuil de signification (P) étant plus petit ou égal à 0,05) en ce qui a trait à l'emploi d'aide-mémoire. En effet, ce moyen pédagogique est associé à une pratique principalement récurrente au deuxième cycle (chez 65,9% des répondants) et surtout délaissée au troisième cycle du primaire (chez 52,4% des enseignants) (figure 2).

Figure 2: Répartition par cycle des répondants qui utilisent des aide-mémoire sur support visuel pour les stratégies de lecture.

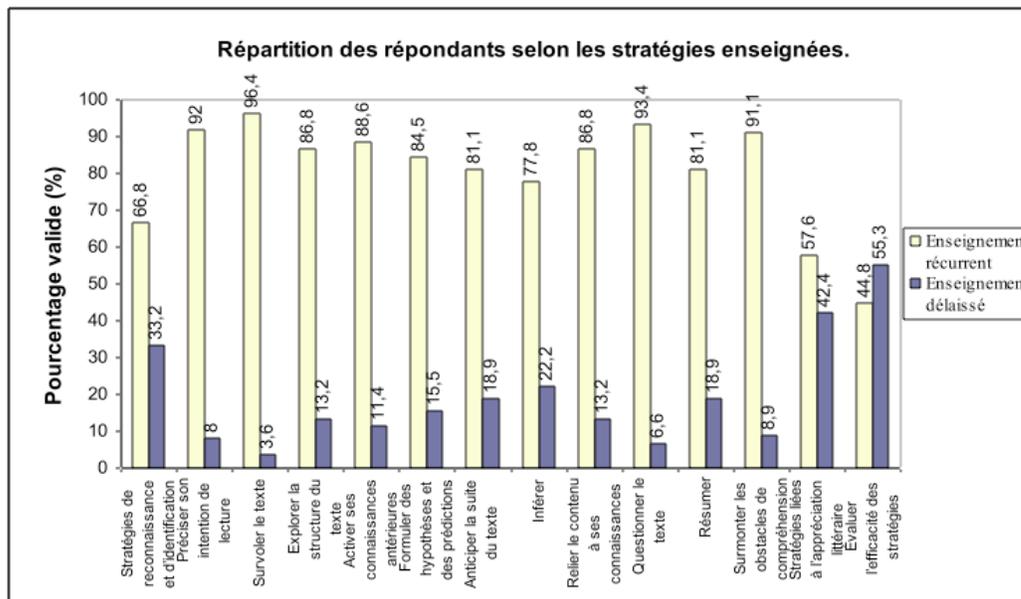


N=377

P=0,000

En outre, on se demandait quelles étaient les stratégies de lecture enseignées au deuxième et troisième cycle. On constate (figure 3) que la majorité des stratégies cognitives qui ont fait l'objet d'énoncés dans le questionnaire sont associées à un enseignement récurrent. Les stratégies dont l'enseignement est le plus récurrent dans la pratique des enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire sont celles qui consistent à survoler le texte (96,4%), à poser des questions sur le texte (93,4%) et à préciser une intention de lecture (92%). De l'autre côté, les stratégies dont l'enseignement est plus délaissé sont celles qui impliquent l'évaluation de l'efficacité des stratégies exploitées (55,3%) et celles liées à l'appréciation littéraire (42,4%).

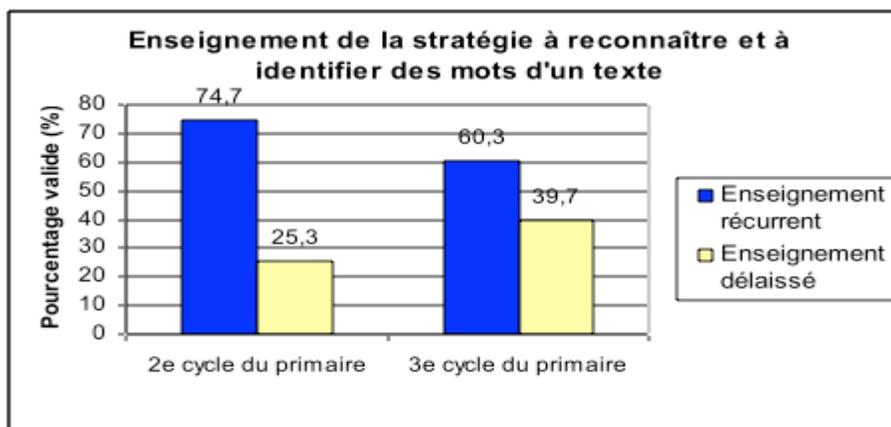
Figure 3: Répartition des répondants selon les stratégies enseignées.



N=411

La comparaison des résultats montre des différences significatives entre les deux cycles par rapport à trois stratégies enseignées, puisque pour ces stratégies le seuil de signification (P) obtenu est plus petit ou égal à 0,05. D'abord, pour la stratégie assurant la reconnaissance et l'identification des mots d'un texte (figure 4), on remarque que six enseignants du troisième cycle sur dix (60,3%) déclarent enseigner de manière récurrente cette stratégie alors que les trois quarts des enseignants du deuxième cycle déclarent la même chose (74,7%).

Figure 4: Comparaison par cycle de l'enseignement de la stratégie à reconnaître et à identifier des mots d'un texte.

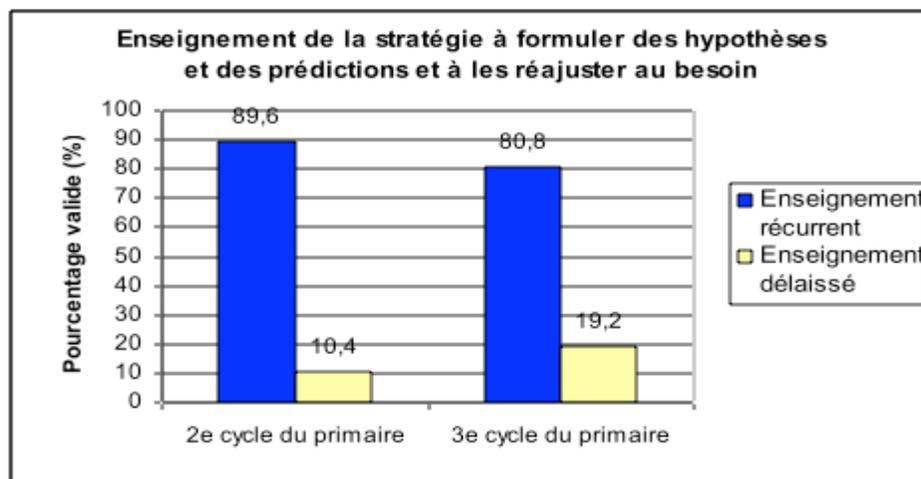


N=377 répondants

P=0,003

La seconde différence significative entre les cycles au sujet du choix des stratégies enseignées concerne la stratégie consistant à *formuler des hypothèses et des prédictions et les réajuster au besoin*. Celle-ci reçoit un enseignement récurrent par 89,6% des enseignants du deuxième cycle alors qu'elle est travaillée de façon récurrente par 80,8% des enseignants du troisième cycle (figure 5).

Figure 5: Comparaison par cycle de l'enseignement de la stratégie à formuler des hypothèses et des prédictions et à les réajuster au besoin.

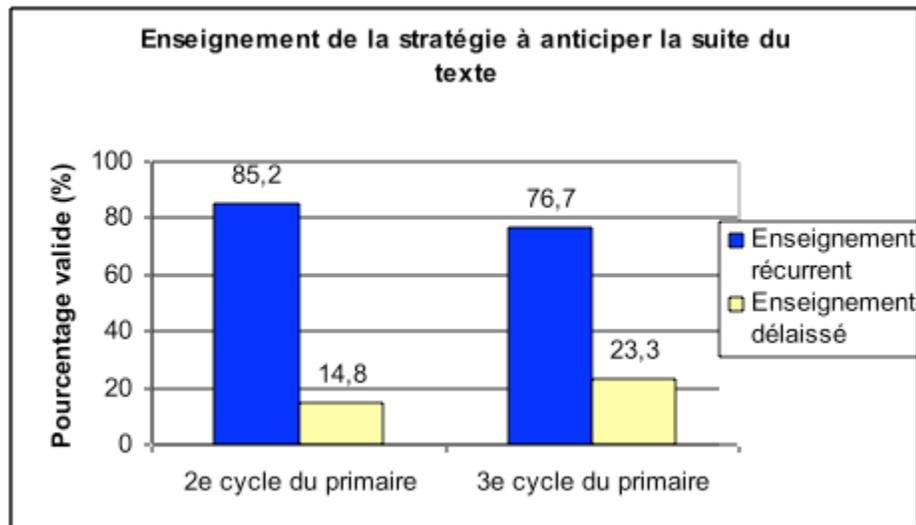


N=377

P=0,018

Une troisième différence remarquée entre les deux cycles concerne la stratégie d'*anticiper la suite du texte*. Cette dernière est significativement plus souvent travaillée au deuxième cycle puisqu'elle constitue une pratique récurrente pour 85,2% des enseignants alors qu'au troisième cycle, il s'agit d'une pratique récurrente pour 76,7% des enseignants (figure 6).

Figure 6: Comparaison par cycle de l'enseignement de la stratégie à anticiper la suite du texte.

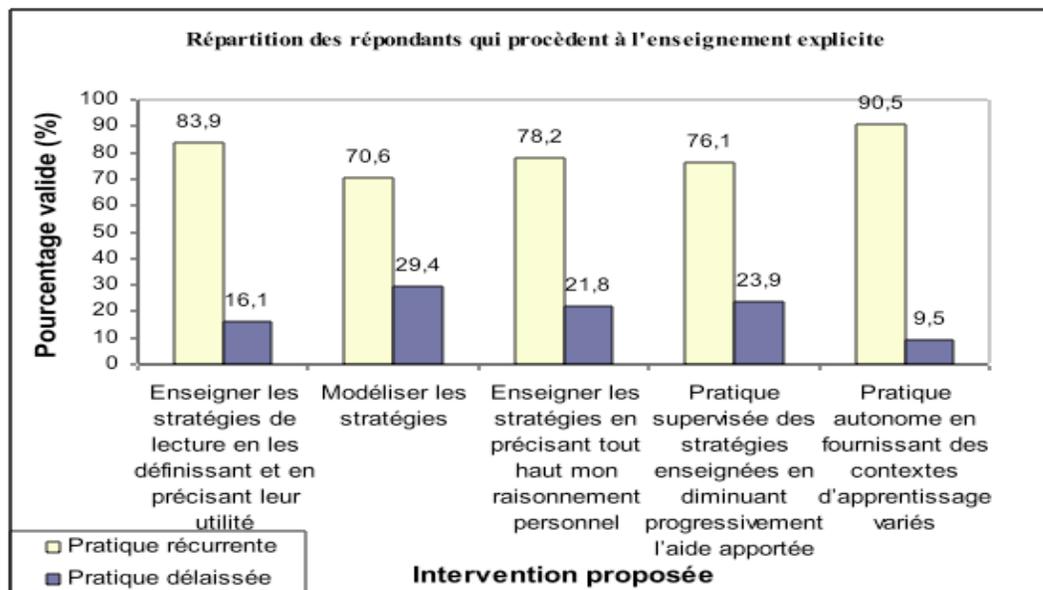


N=377

P=0,037

Le questionnaire comportait en outre cinq items destinés à découvrir si les enseignants recouraient dans leurs pratiques aux démarches associées au modèle de l'enseignement explicite. Les réponses de l'ensemble des répondants révèlent que l'enseignement explicite constitue une pratique fréquente. D'après la figure 7, les cinq moyens pédagogiques sous-jacents font l'objet d'une pratique récurrente pour 70,6% à 90,5% des enseignants.

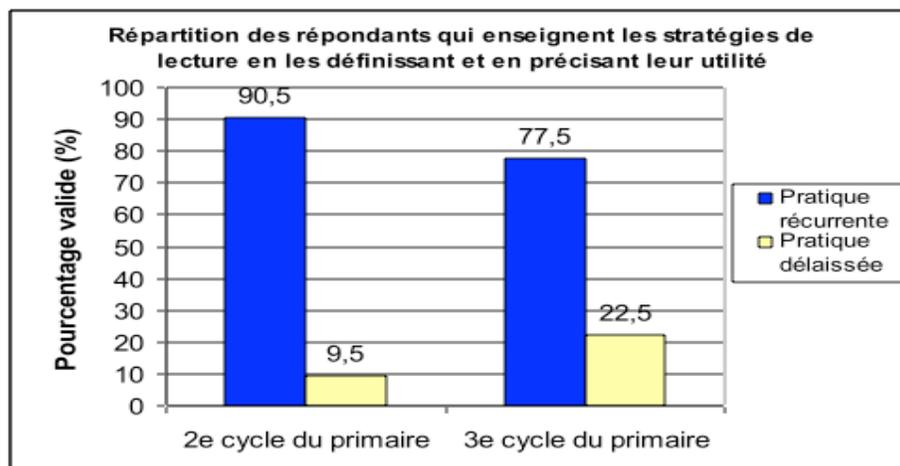
Figure 7: Répartition des répondants qui procèdent à l'enseignement explicite.



N=411

L'analyse comparative des résultats entre les deux cycles permet de constater une différence significative (le seuil de signification (P) obtenu étant plus petit ou égal à 0,05) en ce qui concerne deux items, soit l'enseignement de stratégies en les définissant et en précisant leur utilité et la pratique supervisée des stratégies par le biais de l'étayage. Concernant le premier moyen pédagogique, la figure 8 montre que plus de neuf enseignants du deuxième cycle sur dix (90,5%) pratiquent fréquemment ce moyen pédagogique avec leurs élèves alors qu'un peu plus d'un enseignant du troisième cycle sur cinq (22,5%) le délaisse.

Figure 8: Répartition par cycle des répondants qui enseignent les stratégies de lecture en les définissant et en précisant leur utilité.

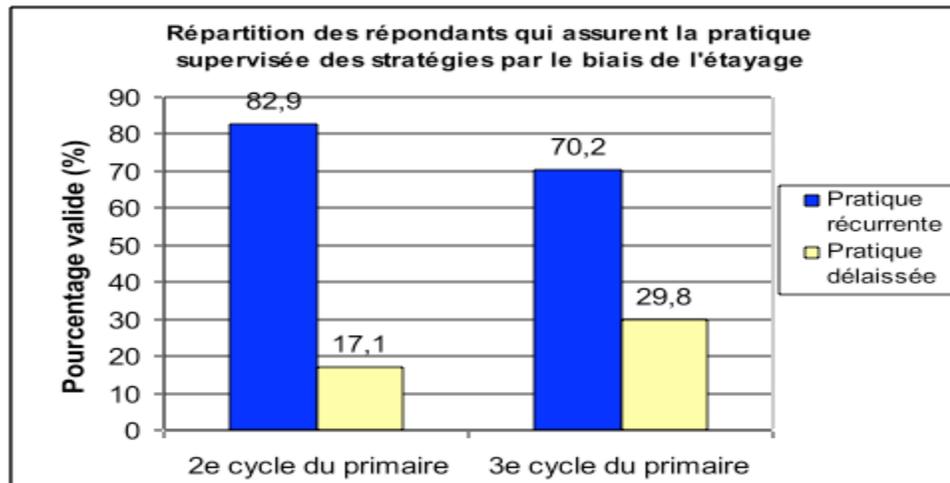


N=377

P=0,001

Pour ce qui est du deuxième moyen, soit d'étayer l'utilisation des stratégies de lecture par les élèves, le constat est que pour 82,9% des enseignants du deuxième cycle, il constitue une pratique récurrente alors que c'est le cas pour seulement 70,2% des répondants qui travaillent au troisième cycle. La figure 9 illustre la répartition des résultats selon le cycle d'enseignement des répondants.

Figure 9: Répartition par cycle des répondants qui assurent la pratique supervisée des stratégies par le biais de l'étayage.

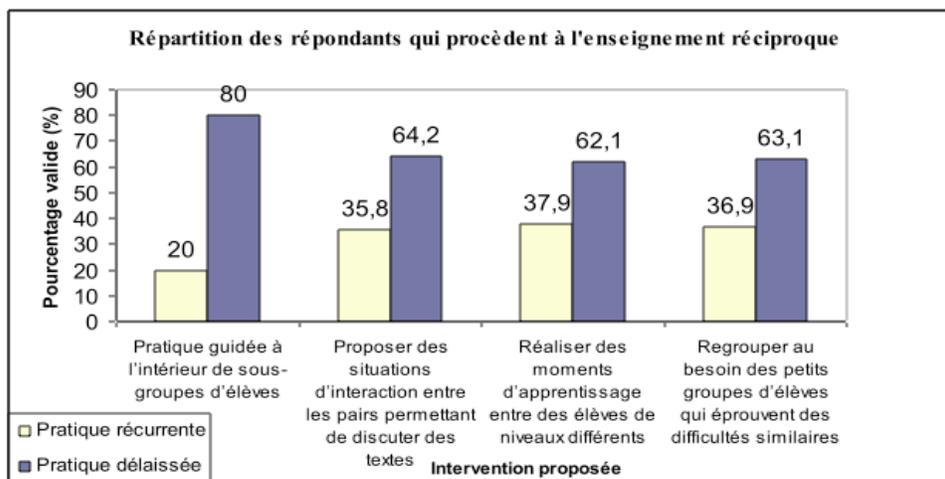


N=377

P=0,004

Tel qu'exposé ci-dessus, l'enseignement réciproque étant une approche préconisée dans la littérature pour développer chez les élèves leur capacité de compréhension en lecture, on souhaitait que les enseignants indiquent s'ils faisaient appel à celle-ci dans leur action pédagogique. Les résultats compilés font ressortir que l'enseignement réciproque constitue un modèle d'enseignement peu exploité aux deuxième et troisième cycles du primaire. D'après la figure 10, les quatre moyens pédagogiques sous-jacents à ces dispositifs d'enseignement représentent une pratique délaissée (entre 62,1% et 80% des répondants). De plus, la comparaison des résultats ne montre aucune différence significative entre les deux groupes de répondants quant à l'utilisation de ces moyens.

Figure 10: Répartition des répondants qui procèdent à l'enseignement réciproque.



N=411

Discussion

Les enseignants soutiennent privilégier dans leur pratique un très grand nombre de stratégies de lecture en fournissant des occasions variées de les pratiquer et un support pédagogique adéquat. Presque la totalité des stratégies de compréhension en lecture identifiées dans le Programme de formation de l'école québécoise sont travaillées par plus de la moitié des enseignants. Ces résultats s'avèrent très différents de ceux des recherches précédentes qui ont été nombreuses à affirmer que l'enseignement des stratégies était délaissé par la presque totalité des enseignants (Beers, 2003; De Corte, 2001; Van Grunderbeeck et al, 2003; Van Keer, 2004) ou qu'elles n'étaient enseignées que dans le quart des classes de 4^e année (PIRLS, 2001). Seule la stratégie métacognitive *évaluer l'efficacité des stratégies retenues en cours de lecture* est délaissée par plus de la moitié des enseignants interrogés. Cette dernière constatation va dans le sens d'autres recherches, dont celle de Rémond (2003), qui affirment que la composante métacognitive de l'acte de lire est celle la plus délaissée dans l'enseignement actuel. Cartier et al. (2005) mentionnent également la difficulté des enseignants à investir la métacognition et l'autorégulation dans l'enseignement de la lecture. De plus, les stratégies *anticiper la suite du texte*, *inférer*, *résumer* et celles liées à l'appréciation littéraire sont négligées par un certain nombre d'enseignants. Nos résultats corroborent dans ce cas d'autres résultats issus de recherches similaires qui révèlent que les stratégies plus complexes, telle la capacité à résumer ou à inférer, sont en effet moins enseignées (Van Keer, 2004). C'est aussi le cas pour les stratégies liées à l'appréciation littéraire qui demeurent encore aujourd'hui une nouvelle dimension de la lecture à prendre en compte dans l'enseignement (PIRLS, 2001).

Ainsi, la plupart des enseignants semblent faire des efforts pour enseigner les stratégies cognitives, mais une majorité d'entre eux délaissent l'enseignement de l'autorégulation par les élèves de leurs propres stratégies. Ce faisant, les jeunes lecteurs apprennent à exploiter des stratégies, mais rares sont ceux qui apprennent à vérifier si les stratégies retenues en cours de lecture sont efficaces. Ce constat explique potentiellement, en partie du moins, que 25% des élèves de 12 ans ont encore du mal à donner sens aux textes lus bien qu'ils aient appris majoritairement les processus fondamentaux de lecture (Van Grunderbeeck et al, 2003).

Concernant l'enseignement explicite ou direct, les enseignants interrogés disent faire appel, souvent et très souvent, aux modalités pédagogiques de ce modèle. À la différence de certaines recherches qui laissent supposer que l'enseignement explicite est très peu utilisé par les enseignants du primaire et du secondaire (Beers, 2003; De Corte, 2001; Van Keer, 2004; Van Grunberbeeck et al, 2003), notre étude révèle que ce type d'enseignement est jugé récurrent pour les trois quarts des enseignants interrogés. En ordre décroissant, les enseignants affirment ainsi : enseigner les stratégies en les définissant et en précisant leur utilité, enseigner les stratégies en précisant tout haut leur raisonnement personnel, réaliser une pratique supervisée en diminuant l'aide apportée et modéliser les stratégies. C'est la modélisation qui reçoit le plus faible niveau

d'engagement puisque presque un tiers des répondants déclarent utiliser rarement ou jamais cette pratique pédagogique pourtant fondamentale. À cet égard, nos résultats vont dans le sens des conclusions de la recherche réalisée par Aacoutse (1995, dans De Corte, 2001) selon lesquelles les enseignants sont nombreux à éprouver des difficultés lorsque vient le temps d'expliquer les stratégies et surtout de les modéliser. Bien qu'il soit heureux que les enseignants soient engagés dans des pratiques qui se rapprochent de l'enseignement explicite, il serait souhaitable qu'un plus grand nombre s'engage dans la voie de la modélisation pour véritablement s'assurer que l'enseignement explicite soit porteur de succès pour le plus grand nombre d'élèves.

Relativement au recours à l'enseignement réciproque, nos résultats font ressortir que ce modèle pédagogique est plutôt délaissé par les enseignants des deux cycles. Les moyens consistant à proposer une pratique guidée à l'intérieur de sous-groupes, proposer des situations d'interaction entre les pairs pour qu'ils discutent de leur lecture, réaliser dans sa classe des moments d'apprentissage entre des élèves de niveaux différents et regrouper au besoin des petits groupes d'élèves qui éprouvent des difficultés similaires, sont rarement ou jamais utilisées. De plus, un enseignant sur cinq déclare ne jamais recourir aux pratiques guidées des stratégies de lecture à l'intérieur de sous-groupes d'élèves. Pourtant, de nombreuses recherches ont démontré l'efficacité de l'enseignement réciproque pour les lecteurs expérimentés comme pour ceux en développement (Allen, 2003; De Corte, 2001; Dermody, 1999; Palinscar et Klenk, 1991; Palinscar et Klenk, 1992).

Comment expliquer que les enseignants adhèrent volontiers aux modalités pédagogiques de l'enseignement explicite et non pas à celles de l'enseignement réciproque? Il est possible que les enseignants connaissent mieux les pratiques liées à l'enseignement explicite pour y avoir été davantage exposés soit dans des guides pédagogiques édités, soit à l'intérieur d'activités de formation initiale ou continue. Peut-être aussi le recours aux pratiques de l'enseignement réciproque est-il plus exigeant puisque ces dernières s'enracinent dans une gestion de classe nécessairement différenciée et centrée sur le travail par petits groupes. Pourtant, les discussions en grand groupe ou en sous-groupes permettent véritablement d'approfondir la compréhension en lecture et de réfléchir à l'acte de lecture lui-même, comme l'exposent les résultats de la recherche du PIRLS (2001).

La dernière question spécifique de recherche exigeait la comparaison des pratiques des enseignants du deuxième cycle à celles des enseignants du troisième cycle afin notamment d'évaluer s'il existait une certaine progression dans l'enseignement de la compréhension en lecture. Les résultats permettent de constater que les ressemblances entre les deux cycles sont beaucoup plus nombreuses que les différences à l'exception de quelques différences statistiquement significatives. Le fait que le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001), au contraire d'auteurs comme Giasson (2003), ne proposait lors de l'administration du questionnaire aucune indication quant à la progression recherchée des apprentissages dans la compétence à lire des textes variés et à apprécier des œuvres, peut expliquer le peu de différences relevées. En effet, dans le programme de formation, seules les attentes de fin de cycle divergent; le

descriptif des compétences tout comme les savoirs essentiels (connaissances, stratégies et techniques) sont quant à eux similaires pour le deuxième et le troisième cycle. Pour ce qui est de la façon d'enseigner les stratégies de lecture, on constate une différence entre les cycles quant à l'utilisation d'aide-mémoire sur support visuel. La majorité des enseignants du deuxième cycle (65,9 %) adopte ce moyen alors que la moitié des enseignants du troisième cycle (52,4%) le délaissent. Une hypothèse explicative de ce résultat est que les stratégies de compréhension en lecture sont souvent vues pour la première fois au deuxième cycle du primaire, d'où l'utilité d'un rappel visuel. Une autre hypothèse est que les enseignants sont nombreux à considérer que l'enseignement explicite (voire affiché) de la compréhension en lecture est davantage le lot des enseignants du deuxième cycle qui sont confrontés à des lecteurs en construction (Fayol, David, Dubois et Rémond, 2000). Pour ce qui est des stratégies enseignées, seules deux stratégies sont travaillées avec des intensités différentes selon le cycle d'appartenance : la stratégie *formuler des hypothèses et des prédictions* et celle *anticiper la suite du texte*. Ces stratégies font en fait l'objet d'un enseignement plus fréquent au deuxième cycle du primaire, ce qui est surprenant puisque ce sont là des stratégies relativement complexes qui, si elles demandent à être travaillées à partir du deuxième cycle du primaire, doivent absolument être consolidées au troisième cycle (Giasson, 2003). Au regard du recours à l'enseignement explicite, certaines différences significatives ont aussi été mises en évidence. Les enseignants du deuxième cycle sont plus nombreux à déclarer utiliser de manière récurrente les interventions suivantes : enseigner les stratégies de lecture en définissant et en précisant leur utilité et assurer la pratique supervisée des stratégies enseignées en diminuant progressivement l'aide apportée à l'ensemble du groupe. Ceci peut s'expliquer entre autres par le fait que ce sont aussi ces enseignants qui sont plus nombreux à déclarer intervenir afin que les élèves se construisent véritablement en tant que lecteurs plus compétents. Il est dommage que les enseignants du troisième cycle enseignent moins ces stratégies car leurs élèves doivent se construire en tant que lecteurs compétents et confirmés et pour ce faire, ils ont eux aussi besoin de se faire renseigner à propos des stratégies, tout comme ils ont besoin d'être guidés pour apprendre à être toujours plus autonomes dans leur acte de lecture.

Conclusion

Cette étude contribue de plusieurs façons à l'avancement des connaissances sur les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants d'aujourd'hui. Un portrait plutôt positif des pratiques actuelles en matière de compréhension en lecture se dégage de cette étude. Les enseignants soutiennent se préoccuper vraiment d'instrumenter leurs élèves au plan stratégique en vue du développement de leur compétence à comprendre le discours écrit, alors que de nombreuses études réalisées antérieurement laissaient penser que les enseignants s'appuyaient sur un enseignement de la compréhension en lecture relativement traditionnel et peu tourné vers l'enseignement de stratégies. Toutefois, certaines pratiques, notamment celles liées à l'enseignement de stratégies métacognitives et à l'enseignement réciproque orienté vers la différenciation pédagogique sont

d'évidence délaissées par plus de la moitié des enseignants. Ainsi, des améliorations souhaitables semblent fondamentales afin d'améliorer la compétence des élèves. En ce qui concerne la dimension métacognitive, et particulièrement la capacité de l'élève à autoréguler ses stratégies de compréhension, elle doit être encore davantage au cœur des interventions pédagogiques des enseignants et des classes. Cette capacité à s'autoréguler, à réfléchir sur l'acte de lecture et à réfléchir sur soi comme lecteur est fondamentale à la réussite (du plus grand nombre). Quant aux pratiques liées à l'enseignement réciproque, dont les bienfaits sur la réussite de tous les types de lecteurs ont pourtant été démontrés, elles doivent occuper une place beaucoup plus grande dans les classes des deuxième et troisième cycles. Proposer des pratiques de compréhension guidées à l'intérieur de sous-groupes, des situations d'interaction entre les pairs pour discuter de stratégies de compréhension, réaliser des moments d'apprentissage entre des élèves de niveaux différents de compréhension et regrouper les élèves ayant des besoins similaires sont autant d'interventions pouvant favoriser le développement de nouveaux acquis en lecture. Un certain nombre de différences constatées entre les enseignants des deux cycles laisse croire que ceux du deuxième cycle assurent un enseignement davantage explicite de la compréhension. Afin de permettre aux jeunes Québécois d'accéder à un meilleur rendement en lecture à la fin du primaire et lors du passage au secondaire, les enseignants du dernier cycle du primaire devraient poursuivre, voire accentuer leurs interventions en lecture en faisant véritablement de leur classe un lieu de réflexion et d'apprentissage des stratégies. C'est en agissant sans relâche, année après année, que les nombreuses difficultés en lecture pourront être réduites.

Notre enquête s'est cependant restreinte à quelques centaines d'enseignants, ce qui n'autorise pas la généralisation des résultats à l'ensemble des enseignants québécois des deux cycles étudiés. De plus, un seul outil de cueillette des données a été utilisé, soit le questionnaire, qui permet d'obtenir le portrait de pratiques déclarées. Il a permis aux enseignants, de leurs points de vue, de communiquer leurs pratiques et ce, à l'intérieur d'un cadre dimensionnel limité à une cinquantaine d'items. Un recours à d'autres techniques, telles que entretiens ou observation directe en classe, auraient pu conduire à des données encore plus riches, voire différentes pour certaines, et à d'autres résultats éventuels.

Notes

¹ Le concept de stratégie n'est pas défini uniformément dans la littérature. Aujourd'hui, le concept de stratégie renvoie généralement à l'idée d'une prise en compte de toutes les dimensions qui permettent à l'apprenant de comprendre la portée d'une action donnée (le quoi, le pourquoi, le comment et le quand ou dit autrement, les connaissances déclaratives, pragmatiques et procédurales reliées à une action). Au contraire, un mécanisme, habileté ou tactique renvoie davantage à l'idée exclusive du comment faire. Afflerbach et al. (2008) distinguent la stratégie de l'habileté en spécifiant que la stratégie est une action délibérément choisie par une personne pour atteindre un but alors que l'habileté réfère à une action automatique produite qui ne demande pas à l'individu de régulation particulière pour être effective.

² Afin d'effectuer cette comparaison, les 34 enseignants de classe multiprogramme de deuxième et troisième cycles ont été retirés des 411 questionnaires valides.

Références

- Afflerbach, P., Pearson, P. David, P. et G. Scott. 2008. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *Reading teacher*, vol. 61, n° 5, pp. 364-373.
- Allen, S. 2003. An Analytic Comparison of three models of reading strategy instruction, *IRAL*, n° 41, pp. 319-338.
- Almasi, J. F. 2003. *Teaching strategic processes in reading*. New York, Guilford Press.
- Antoniou, F. et E. Souvignier. 2007. Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities A Contemporary Journal*, vol.5, n°1, pp. 41-57.
- Beers, K. 2003. *When kids can't read, what teachers can do: A guide for teachers, 6-12*. Portsmouth, Heinemann.
- Boyer, C. 1993. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Montréal, Graficor.
- Cartier, S, Lane, J. et Robert, J. (2005). *Difficultés à apprendre en lisant : influence des caractéristiques des textes*. Rapport de recherche 10. Montréal : Université de Montréal.
- Chauveau, G et E. Rogovas-Chauveau. 1990. Les processus interactifs dans le savoir-lire de base, *Revue française de pédagogie*, n° 90 (janvier-février-mars), pp. 23-30.
- De Corte, E. 2001. Improving text comprehension strategies in upper primary school children: a Design experiment. *The British Journal of Educational Psychology*, n° 71, pp. 531-559.
- Demers, S. 1997. *L'enseignement réciproque, un modèle d'intervention en lecture auprès d'élèves en difficulté dans le contexte de la classe*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec
- Dermody, M.M. 1999. Reciprocal strategy training in prediction, clarification, question generating and summarization to improve reading comprehension. *Reading Improvement*, vol. 36, n° 1, pp. 16-33.
- Eilers, L. H. et C. Pingley. 2006. Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, vol. 43, n° 1, pp. 13-29.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. et M. Rémond. 2000. *Maîtriser la lecture: poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris, Éditions Odile Jacob.
- Fortin, M. F., Côté, J. et F. Filion. 2006. *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. et G. Sacks. 2007. Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 40, n° 3, pp. 210-225.

- Giasson, J. 2003. *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. 1992. Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*. Montréal, Logiques, pp. 219-237.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec. 2001. *Programme de formation de l'École québécoise*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Institut de la statistique du Québec. 2005. Taux de décrochage au secondaire. Consulté en avril 2010. Disponible à : <http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/profil01/societe/education/decrochage01.htm>
- Irwin, J. 1986. *Teaching reading comprehension process*. Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall.
- Kropiewnicki, M. (2006, April). *An Investigation of Effective Instructional Methods to Train Preservice Teachers in Reading Comprehension Strategies*. Document présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Research. San Francisco, CA. Disponible à : http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/d5/e8.pdf
- Martel, V. 2004. *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire suite à la lecture de textes didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Mastropieri, M., Scruggs, T. et J. Graetz, 2003. Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning Disability Quarterly*, vol. 26, n° 2, pp. 103-116.
- McGee, L.M. et Richgels, D.J. (2004). *Débuts de l'alphabétisation: soutenir les jeunes lecteurs et les écrivains* (4^e éd.). Needham MA : Allyn and Bacon.
- Meijer, P. 2001. Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Journal of Educational Research*, vol. 94, n° 3, pp. 171-184.
- Palinscar, A. S. et L. Klenk. 1992. Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, n° 4, pp. 211-225.
- Palinscar, A. S. et L. Klenk. (1991). Dialogues promoting reading comprehension. In B. Means, C. Chelemer et M. S. Knapp (Eds.), *Teaching advanced skills to at-risk students*. San Francisco, Jossey Bass, pp. 112-140.
- Paris, S. G. et P. Winograd. (1990). How metacognition can promote learning and instruction. In B.F. Jones et L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and Cognitive instruction*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 15-52.
- PIRLS.(2006). *International report: IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. et P. Foy. 2007. Chestnut Hill, MA, Boston College.
- PIRLS.(2001). *International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., et A.M. Kennedy. 2003. Chestnut Hill, MA, Boston College.

- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. (2nd edition). New York, Guilford.
- Pressley, M. et K.R. Harris. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, vol.48, n° 1, pp.31-34.
- Rémond, M. (2003). *De l'analyse des difficultés de compréhension à un enseignement explicite de la compréhension au cycle 3*, conférence donnée le 25 avril 2003. Disponible à : <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-explicite-imp.htm>
- Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture: revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Santoro, L., Chard, D.J., Howard, L., et S.K. Baker. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, vol. 61, n° 5, pp. 396–408.
- Shanahan, T. (2005). *The national reading panel report: Practical advice for teachers*. North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), pp. 28-33. Disponible à <http://www.learningpt.org/pdfs/literacy/nationalreading.pdf>
- Thomson, D.(2006). Thinking to read, reading to think: Engaging children meaningfully in the reciprocal reading process. *Literacy Today*, n° 49, pp. 12-13.
- Van Grunderbeeck, N, Théorêt, M., Chouinard, R. et S. Cartier. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Montréal, Université de Montréal, 3-16, pp.31-35.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, n° 74, 37-70.
- Weinstein, C.E. et Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategy. Dans M.D. Wittrock (dir.). *Handbook of research on Testing*. (3e édition). (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Annexe 1

Questions et énoncés présents dans le questionnaire distribué

Niveau d'enseignement au 2^e cycle ou au 3^e cycle du primaire :

- 3^e année 4^e année 5^e année 6^e année

Sexe : Féminin Masculin

Nombre d'années d'expérience en enseignement

- 0-5 ans
 6-10 ans
 11-15 ans
 16-20 ans
 21-25 ans
 Plus de 25 ans

Nombre d'années d'expérience aux deuxième ou troisième cycles du primaire

- 0-5 ans
 6-10 ans
 11-15 ans
 16-20 ans
 21-25 ans
 Plus de 25 ans

Pour chacune des questions apparaissant ci-dessous, les répondants devaient identifier la réponse qui correspond le mieux à leur réalité personnelle et/ou professionnelle.

1. Dans quelles activités vous engagez-vous afin de parfaire vos connaissances professionnelles et vos habiletés en enseignement de la lecture ? Cochez parmi les activités suivantes toutes celles auxquelles vous avez pris part au cours des cinq dernières années.

- Assister à des ateliers, des formations ou des perfectionnements donnés par l'école, la commission scolaire ou le MELS
 Assister à des ateliers, des conférences ou des perfectionnements dans le cadre de congrès professionnels locaux, régionaux ou nationaux
 S'inscrire à des cours de 1^{er} cycle en éducation à l'université
 S'inscrire à un programme de 2^e ou 3^e cycle en éducation
 Lire des revues professionnelles ou des ouvrages professionnels

2. Comment décrivez-vous vos propres habitudes de lecture (pour le plaisir ou comme loisir) en dehors des jours de classe ? Cochez l'énoncé qui vous décrit le mieux.

- Lecteur/lectrice insatiable (je lis tous les jours et beaucoup)
 Lecteur actif, lectrice active (je lis presque tous les jours)
 Lecteur occasionnel, lectrice occasionnelle (je lis parfois)
 Lecteur non engagé, lectrice non engagée (je ne lis presque jamais)

3. Y a-t-il dans votre classe des documentaires ou des ouvrages de fiction (romans, albums) de littérature de jeunesse récents ?

Non Oui

3.1. Si oui, combien ?

- Au moins un livre par élève
- Au moins deux livres par élève
- Au moins trois livres par élève
- Autre réponse

3.2. Si oui, où sont ces livres ?

- Dans un coin lecture
- Dans la bibliothèque de la classe
- Autre endroit _____

Pour chacun des énoncés apparaissant ci-dessous, les répondants devaient identifier la réponse qui correspond le mieux aux objectifs poursuivis dans l'enseignement de la lecture auprès de leurs élèves. Réponses possibles : **pas du tout, un peu, modérément, beaucoup**

4. Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.

5. Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs capables de comprendre divers textes.

6. Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs maîtrisant très bien la lecture de textes informatifs nécessaires à l'acquisition de connaissances.

7. Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs maîtrisant très bien la lecture de textes narratifs permettant un rapport aux textes personnel et littéraire.

8. Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs stratégiques.

9. Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs motivés.

Pour chacun des énoncés apparaissant ci-dessous, les répondants devaient identifier la réponse qui correspond le mieux au temps de classe qu'ils accordent au développement des composantes ou activités en lecture nommées. Réponses possibles : **jamais, rarement, souvent, très régulièrement.**

10. Enseignement des stratégies assurant la fluidité en lecture.

11. Enseignement des stratégies nécessaires à la compréhension de textes divers.

12. Exploitation et présentation de la littérature jeunesse.

13. Développement et maîtrise de la compétence « apprécier des textes littéraires ».

Pour chacun des énoncés apparaissant ci-dessus, les répondants devaient identifier la fréquence à laquelle ils utilisent les interventions nommées. Réponses possibles : **jamais, rarement, souvent, très régulièrement.**

14. Je partage avec les élèves mon intérêt pour la lecture.

15. Je parle de mes lectures aux élèves.
16. Je fais connaître aux élèves les nouveautés en littérature jeunesse.
17. J'accorde à tous mes élèves un temps de lecture personnelle en classe.
18. Je lis moi-même durant les périodes de lecture personnelle.
19. Je fais la lecture à haute voix à mes élèves (albums, extraits de romans ou autres textes littéraires).
20. Je propose aux élèves des activités d'analyse de textes littéraires et documentaires : étude comparative d'histoires sur un thème, étude d'auteurs, recherche sur un sujet donné, analyse d'histoires sur un sujet.
21. Je propose des discussions sur les lectures effectuées.
22. J'utilise la littérature jeunesse comme élément déclencheur permettant des apprentissages touchant divers domaines de formation.
23. J'enseigne les stratégies de lecture nécessaires à la lecture efficace de divers textes.

Pour chacune des stratégies nommées, les répondants devaient identifier la fréquence à laquelle ils assurent leur enseignement. Réponses possibles : **jamais, rarement, souvent, très régulièrement.**

24. Reconnaître et identifier les mots d'un texte (reconnaissance globale, relations lettres-sons, etc.).
25. Préciser son intention de lecture.
26. Survoler le texte pour anticiper le contenu.
27. Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens.
28. Activer ses connaissances antérieures en ce qui concerne le thème du texte.
29. Formuler des hypothèses et des prédictions et les réajuster au besoin.
30. Anticiper la suite du texte.
31. Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.
32. Relier le contenu du texte à ses connaissances antérieures.
33. Questionner le texte pour clarifier sa compréhension.
34. Résumer.
35. Surmonter les obstacles de compréhension (relecture d'un mot, retour en arrière, reformulation intérieure, consultation d'outils de référence, etc.).

36. Utiliser les stratégies liées à l'appréciation littéraire (être à l'écoute de ses émotions, établir des liens avec ses expériences personnelles, établir des liens avec d'autres œuvres, constater le traitement de la langue, échanger, se questionner, etc.).

37. Évaluer l'efficacité des stratégies retenues en cours de lecture (autoquestionnement et métaquestionnement).

Pour chacune des pratiques pédagogiques nommées, les répondants devaient identifier la fréquence à laquelle ils l'utilisent. Réponses possibles : **jamais, rarement, souvent, très régulièrement.**

38. J'utilise un manuel de français dans lequel les stratégies de lecture sont travaillées et j'enseigne ces stratégies telles que présentées dans le manuel.

39. Je propose la lecture de textes authentiques permettant d'approcher les intérêts variés des élèves.

40. J'utilise pour les stratégies de lecture enseignées des « aide-mémoire » sur support visuel (au mur de la classe ou sur un signet par exemple).

41. J'enseigne les stratégies de lecture en les définissant et en précisant leur utilité. Je réponds donc aux questions : quoi, pourquoi, comment et quand.

42. Je modélise les stratégies, c'est-à-dire que j'explique verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur expert.

43. J'enseigne les stratégies en précisant tout haut mon raisonnement personnel lors d'une tâche de lecture.

44. J'assure la pratique supervisée des stratégies enseignées en diminuant progressivement l'aide apportée à l'ensemble du groupe.

45. Je propose une pratique guidée à l'intérieur de sous-groupes d'élèves qui discutent et qui tour à tour dirigent l'application des stratégies étudiées.

46. Je propose des situations d'interaction entre les pairs qui permettent aux élèves de discuter des textes et d'avoir des échanges métacognitifs (retour sur les stratégies utilisées) concernant leur lecture.

47. Je réalise dans ma classe des moments d'apprentissage entre des élèves de niveaux différents quant à leur habileté en lecture.

48. Je regroupe au besoin des petits groupes d'élèves qui éprouvent des difficultés similaires en matière de stratégies de lecture afin de travailler un objectif en particulier.

49. J'adapte mon enseignement de la lecture aux caractéristiques d'apprentissage spécifiques de chaque élève (forces et faiblesses, stratégies dominantes, etc.).

50. J'assure la pratique autonome en fournissant des occasions d'utiliser les stratégies enseignées dans des contextes d'apprentissage variés.