

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉVALUATION DE LA LECTURE PAR LES ENSEIGNANTS EN CLASSE
D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE SCOLAIRE ET SOCIALE AU PRIMAIRE:
PORTRAIT DE LEURS DÉMARCHES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

VÉRONIC CHARETTE

NOVEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier mes codirectrices, Catherine Turcotte et Nathalie Prévost, pour leur soutien tout au long de ce projet. Merci, Catherine, de m'avoir répondu et guidée si rapidement alors que j'étais à mi-parcours d'une maîtrise professionnelle et que j'envisageais de m'orienter plutôt vers la recherche. Tu as su m'insuffler la confiance nécessaire pour faire le saut. Tu m'as par la suite soutenue avec rigueur et bienveillance. Merci à toutes les deux de m'avoir fait bénéficier de la richesse de vos connaissances. Vos propositions et commentaires judicieux à chaque étape du projet m'ont permis de le faire progresser et surtout de me développer en tant que chercheure.

J'aimerais aussi exprimer ma reconnaissance aux membres du département d'éducation et de formation spécialisées que j'ai côtoyés pendant mon passage à l'UQAM. Vous avez tous contribué à me faire découvrir le monde de la recherche et à enrichir ma réflexion pendant l'élaboration de mon projet de recherche. Merci également aux donateurs de la Fondation de l'UQAM qui m'ont permis, grâce aux bourses octroyées, de me libérer d'une partie de mes obligations professionnelles pour consacrer davantage de temps à la recherche et à la rédaction de mon mémoire.

Ce projet n'aurait pas vu le jour sans la merveilleuse opportunité que j'ai eue de travailler auprès des élèves allophones et de leurs enseignantes. Ce sont nos nombreux échanges qui ont donné naissance à la question de recherche de ce mémoire. Merci aux cinq enseignantes qui ont par la suite accepté de répondre à mes questions et d'aborder avec moi la question, parfois sensible, de l'évaluation. Je vous en suis extrêmement reconnaissante. Sans vous, ce mémoire n'existerait pas.

Merci à Adrien, Noah et Amélia qui ont accepté que leur mère soit parfois moins disponible et à mon conjoint Thomas pour sa compréhension et ses encouragements. Sans votre soutien, la réalisation de ce projet aurait été bien difficile. J'espère avoir pu vous inspirer l'envie de poursuivre et de réaliser vos rêves.

Finalement, les moments de doutes et de découragements ont été plus faciles à surmonter en pouvant les partager avec ma sœur et complice Catherine C. qui cheminait à mes côtés, dans le même programme. Merci de m'avoir encouragée à te rejoindre sur les bancs de l'UQAM et pour ces précieux moments à échanger sur nos projets respectifs. Ce fut une source de grande motivation.

DÉDICACE

À ceux qui donnent un sens à ma vie :

Mes enfants Adrien, Noah et Amélia

Puissiez-vous trouver le vôtre.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I Problématique	3
1.1 Le contexte	3
1.1.1 Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au Québec	4
1.1.2 Le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire.....	6
1.1.3 Le programme d' <i>Intégration linguistique, scolaire et sociale</i> (ILSS) pour l'enseignement primaire et les <i>Paliers pour l'évaluation du français</i>	7
1.2 Le problème de l'évaluation.....	9
1.3 La pertinence sociale et scientifique	13
1.4 La question générale de la recherche	15
CHAPITRE II LE CADRE CONCEPTUEL	16
2.1 La lecture.....	16
2.1.1 Différents paradigmes selon lesquels aborder la lecture.....	17
2.1.2 Le cadre de référence de Gough et Tunmer	18

2.1.3 Le cadre de référence du Southwest Educational Development Laboratory (SEDL, 2008, dans RCRLA, 2009)	20
2.1.4 L'entrée dans l'écrit	22
2.1.5 Le processus d'identification de mots.....	24
2.1.6 La compréhension langagière	27
2.1.7 Le vocabulaire.....	28
2.1.8 Un modèle de compréhension en lecture : <i>The Reading System Framework</i> (Perfetti et Stafura, 2014).....	29
2.1.9 Synthèse des modèles et de leurs composantes en lecture.....	35
2.2 La démarche d'évaluation.....	36
2.2.1 L'évaluation	36
2.2.2 Le jugement professionnel.....	39
2.2.3 Les outils et moyens d'évaluation de la lecture	40
2.3 Questions spécifiques de recherche	50
 CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE.....	 52
3.1 Les participantes.....	53
3.2 Critères d'inclusion des participants :	53
3.3 Les instruments de collecte de données	54
3.4 Procédure pour la cueillette de données.....	57
3.5 Traitement et analyse des données recueillies	59
 CHAPITRE IV RÉSULTATS	 62
4.1 Portrait des enseignantes.....	63
4.1.1 Nancy	64
4.1.2 Amélie.....	65
4.1.3 Mélissa	65
4.1.4 Marie	66
4.1.5 Nadia.....	66
4.2 Analyses croisées par thèmes.....	67
4.2.1 Les fonctions de l'évaluation	67
4.2.2 L'évaluation différenciée de plusieurs composantes de la lecture.....	70
4.2.3 Les outils d'évaluation de la lecture	78
4.2.4. Le matériel d'évaluation et les outils de consignation.....	81

4.2.5. Les documents de références pour la planification et l'évaluation de la lecture.....	91
4.2.6 L'analyse des compétences en lecture des élèves en fonction des paliers..	95
4.2.7 Les besoins soulevés pour faciliter et améliorer la démarche d'évaluation de la lecture.....	97
Chapitre V DISCUSSION.....	102
5.1 Les fonctions de l'évaluation	103
5.2 Le choix des composantes de la lecture à évaluer.....	104
5.3 Les outils d'évaluation privilégiés	108
5.4 Les critères d'évaluation	111
5.5 Exercer son jugement professionnel pour situer l'élève sur les paliers	113
5.6 Les besoins et pistes de solution	116
5.6.1 Mieux comprendre les processus de la lecture.....	116
5.6.2 Des balises plus précises pour clarifier les attentes à la fin du parcours en classe d'ILSS.....	117
5.6.3 Favoriser la communication entre les enseignants des classes d'ILSS et les enseignants des classes ordinaires.....	119
5.7 Limites de la recherche	120
5.8 Implications pour la recherche et la pratique	121
CONCLUSION	124
ANNEXE A Courriel de recrutement	129
ANNEXE B Protocole de l'entretien individuel.....	130
ANNEXE C Formulaire de consentement	133
ANNEXE D Questionnaire sociodémographique.....	138
ANNEXE E Grille des commissions scolaires (Montréal).....	139
ANNEXE F Grille des commissions scolaires (Laval).....	140

ANNEXE G Épreuve de lecture de commission scolaire 141

RÉFÉRENCES 147

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990), adapté par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2000)	17
2.2 Cadre de référence des fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture (SEDL, 2008, dans RCRLA, 2009)	21
2.3 <i>The Reading System Framework</i> (Perfetti et Stafura, 2014)	31
2.4 Les étapes de la démarche d'évaluation (Laurier, 2014).....	38
3.1 Schéma d'analyse du corpus.....	60
4.1 Grille de consignation pour l'entretien de lecture (Nancy)	83
4.2 Liste de syllabes et de mots pour l'entretien de lecture (Nancy).....	84
4.3 Grille de consignation pour l'entretien de lecture, palier 1 (Amélie).....	85
4.4 Grille de consignation des observations pendant l'entretien de lecture palier 2 et plus (Amélie).....	88
4.5 Grille de consignation des observations pendant l'entretien de lecture palier 2 et plus (Mélicca).....	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Modèles d'intégration des élèves allophones (De Koninck, 2012).....	5
1.2 Caractéristiques des textes lus et compris selon le palier (tiré et adapté des <i>Paliers pour l'évaluation du français</i> , 2014)	11
1.3 Habiletés en lecture selon les paliers (tiré et adapté des <i>Paliers pour l'évaluation du français</i> , 2014)	12
2.1 Types de tâches d'identification de mots à choix de réponses (Brown et Abeywickrama, 2010, p.231).....	43
2.2 Tâche pour travailler les correspondances graphèmes-phonèmes en français	43
2.3 Mots fréquents du lexique orthographique (Giasson, 2011)	44
3.1 Relation entre les questions de recherche et les questions d'entretien	56
4.1 Portrait des enseignantes.....	63
4.2 Les composantes de la lecture évaluées par les enseignantes	72
4.3 Propos des participantes sur le décodage.....	73
4.4 Propos des participantes sur la fluidité	74
4.5 Matériel de lecture pendant l'entretien de lecture à partir du palier 2.....	86

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ILSS : Intégration linguistique, scolaire et sociale

L1 : langue première

L2 : langue seconde

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

CP : classe préparatoire

SASAF : services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

SEDL : Southwest Educational Development Laboratory

RCRLA : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

CoP : Communauté de pratique

RÉSUMÉ

Au Québec, les élèves allophones récemment immigrés apprennent à communiquer en français oral et écrit en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS). Ils intègrent ensuite la classe ordinaire quand ils ont atteint un niveau suffisant de français, tel qu'évalué par leur enseignant. Cette évaluation ne se fait pas sans heurts, particulièrement quand il s'agit d'évaluer la compétence à lire des textes. En effet, par le passé, les enseignants disposaient de peu d'outils pour les soutenir dans l'exercice de ce jugement (Armand, 2011; Proulx, 2015) et depuis la parution en 2014 du nouveau programme *Intégration linguistique scolaire et sociale* et des *Paliers pour l'évaluation du français* (MELS), aucune étude sur le sujet n'a été réalisée. Il est donc essentiel de s'y intéresser, d'autant plus que l'absence de balises claires a encouragé des pratiques qui consistent à soumettre les élèves des classes d'ILSS à des évaluations en lecture prévues pour le programme de français langue d'enseignement (Proulx 2015). Ces pratiques se font donc au détriment des orientations du programme ILSS et retardent souvent l'intégration en classe ordinaire alors que les élèves auraient pu en bénéficier plus tôt (Bakhshaei, 2015; Mc Andrew *et al.*, 2015). Il apparaît donc nécessaire de se demander comment les enseignants en classes d'ILSS au primaire évaluent les élèves en lecture.

Cinq enseignantes de classe d'ILSS du primaire ont donc été rencontrées dans le cadre d'entretiens individuels afin de faire le portrait de leurs démarches d'évaluation de la lecture et de connaître leurs besoins pour la faciliter et l'améliorer.

La réalisation de ce projet a démontré que ces enseignantes évaluent d'abord avec une intention de régulation des apprentissages et qu'elles adoptent alors une démarche d'évaluation formative qui est en accord avec les valeurs qui sont au cœur de la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003). Cependant, quand leur jugement oriente l'élève vers l'intégration en classe ordinaire, la fonction certificative de l'évaluation et la démarche sommative qui l'accompagne deviennent prépondérantes, s'inscrivant alors en porte à faux de cette politique.

Mots-clés : Intégration linguistique scolaire et sociale, allophone, évaluation, lecture.

INTRODUCTION

Avec l'arrivée toujours grandissante d'immigrants au Québec et l'accueil de leurs enfants dans le système scolaire, il apparaît important de se pencher sur la question de leur inclusion dans les écoles québécoises, inclusion qui passe entre autres par l'apprentissage du français (Armand, 2005; Cherqui et Peutot, 2015). La maîtrise de cette langue joue un rôle essentiel, car elle deviendra leur langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2013), soit la langue grâce à laquelle ils communiqueront avec leurs pairs et leurs enseignants et grâce à laquelle ils pourront apprendre dans les autres disciplines scolaires. La lecture occupant une place prépondérante lors de ces apprentissages (Bianco, 2015), il est essentiel de l'évaluer afin de soutenir les élèves dans le développement de leur compétence à lire.

Cette étude aborde donc la thématique de l'évaluation de la compétence à lire en classe d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) au Québec. Elle a été menée dans le cadre d'une maîtrise de type recherche à l'Université du Québec à Montréal. Le premier chapitre exposera d'abord la problématique où le contexte et le problème de l'évaluation de la lecture en classe d'ILSS seront posés. Une question générale de recherche sera alors formulée. Dans le deuxième chapitre, les principaux concepts-clés de la recherche seront définis, ce qui mènera à l'élaboration de questions spécifiques. Par la suite, au chapitre 3, en cohérence avec ces questions, la méthodologie prévue pour mener à terme cette recherche sera expliquée. Les résultats produits seront ensuite exposés dans le quatrième chapitre, pour être finalement analysés et discutés au chapitre 5.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Le contexte

Depuis une quarantaine d'années, le phénomène de la migration internationale n'a cessé de prendre de l'ampleur. Ainsi, on est passé de 77 millions de personnes migrantes en 1975 à 235 millions en 2013, à l'échelle de la planète (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2015). Le Québec s'inscrit dans cette mouvance, car selon le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), la moyenne annuelle des nouveaux arrivants au Québec est en croissance. En effet, de 1980 à 2001, 30 643 personnes immigraient en moyenne par année au Québec (MIDI, 2011). Ce nombre est ensuite passé à 41 891 pour 2002 à 2006 (MIDI, 2007), puis à 51 861 pour 2012 à 2016 (MIDI, 2017). Ce mouvement de population n'est pas sans avoir d'impacts sur le milieu scolaire québécois qui, dès lors, a dû s'adapter à la transformation de sa population.

D'ailleurs, dès 1998, le ministère de l'Éducation, dans *La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, réaffirmait le statut du français comme langue de communication commune aux Québécois de toutes origines. Il donnait le mandat à tous les intervenants des milieux éducatifs de faire en sorte que cette langue soit maîtrisée par tous les élèves, qu'elle soit leur langue première ou non, afin qu'ils

puissent participer au développement de la société et de la culture québécoise. Les compétences en lecture dans la langue d'accueil des immigrants doivent donc être rapidement développées puisque ceci leur est bénéfique à long terme pour réussir à l'école, mais aussi pour s'intégrer à la société d'accueil et trouver un emploi (Gluszynski et Dhawan-Biswal, 2008). Ainsi, les milieux scolaires jouent un rôle de premier plan dans l'intégration des jeunes Québécois immigrants.

1.1.1 Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au Québec

En 2013-2014, le ministère de l'Éducation dénombrait 87 429 élèves nés à l'étranger et allophones, c'est-à-dire dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français. L'arrivée importante dans les écoles québécoises d'enfants et d'adolescents qui ne connaissent pas le français a donc conduit les instances gouvernementales à organiser des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF). Différents modèles de service ont donc vu le jour. De Koninck et Armand (2012) en ont recensé cinq dans les régions du Grand Montréal, à Québec et en régions. Le tableau 1.1 présente les différents modèles d'intégration des élèves allophones dans les écoles québécoises.

Tableau 1. 1 Modèles d'intégration des élèves allophones (De Koninck, 2012)

Modèles	Description du modèle
Classe d'accueil fermée	Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil.
Classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration	Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil et bénéficient aussi d'aide à l'intégration de la part d'une personne-ressource (en mathématiques, en français, en compétences d'ordre intellectuel, etc.)
Intégration partielle	Les élèves suivent des cours en classe d'accueil et assistent aussi à des cours avec les élèves du régulier.
Intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français	Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves du régulier et bénéficient de soutien à l'apprentissage du français.
Intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien à l'apprentissage du français	Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves du régulier.
Autre modèle	Tout autre modèle ne correspondant à aucun autre modèle ci-dessus.

Dans le Grand Montréal, c'est le modèle de la classe d'accueil fermée (ou classe d'ILSS) qui domine, alors qu'ailleurs au Québec, ce sont surtout les modèles d'intégration partielle ou totale en classe ordinaire, avec ou sans soutien à l'apprentissage du français qui sont privilégiés (De Koninck et Armand, 2012). Bien que le modèle de la classe d'accueil fermée soit jugé le plus positivement par les intervenants (De Koninck et Armand, 2012), il ne semble applicable que là où un nombre suffisant d'élèves allophones le permet. Ce sont des classes hétérogènes,

composées d'élèves allophones, aux origines et langues maternelles diverses, qui peuvent avoir été ou non scolarisés (Mc Andrew *et al.*, 2015). Au primaire, les élèves y séjournent entre dix et vingt mois et au secondaire, vingt mois en moyenne (Armand, 2011). C'est la maîtrise de la langue française qui détermine le plus souvent la durée du séjour en classe d'accueil (MELS, 2014c). C'est d'ailleurs là un des objectifs des SASAF qui visent à

réduire l'écart qui sépare les compétences en français des élèves non francophones de ce qui est normalement attendu des élèves francophones de leur âge. Ils permettent l'apprentissage de la langue, parallèlement à l'acquisition des divers contenus scolaires, et visent une intégration harmonieuse à l'école et à la société québécoise. (Armand, 2011, p.4)

Le ministère de l'Éducation (1998) reconnaît également la contribution des classes d'accueil fermées à l'intégration linguistique et sociale des élèves allophones tout en valorisant l'intégration à la classe ordinaire, avec soutien, quand les bases de la communication sont acquises. Le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire se fait donc quand un niveau suffisant de français est atteint et ce jugement est posé par l'enseignant de la classe d'accueil en évaluant le niveau de développement des compétences de l'élève en français. Toutefois, à quel moment l'enseignant peut-il déterminer que l'élève allophone est prêt pour vivre cette transition? Comment savoir si sa maîtrise de la langue d'accueil est suffisante pour rejoindre la classe dite « ordinaire » ?

1.1.2 Le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire

Cette question du passage de la classe d'accueil fermée vers la classe ordinaire préoccupe plusieurs acteurs du monde scolaire, car le moment et les conditions de ce passage semblent mal définis et peu compris par l'ensemble des intervenants (Armand, 2011; Bakhshaei, 2015; Mc Andrew, *et al.*, 2015; Proulx, 2015). En effet,

jusqu'en 2014, au primaire, il n'y avait pratiquement pas de documents ministériels qui venaient encadrer l'enseignement et l'évaluation du français en classe d'accueil. Plusieurs chercheurs (Mc Andrew *et al.*, 2015; Proulx, 2015) ont rapporté que les enseignants estiment difficile de déterminer le niveau de compétence minimal en français devant être atteint pour qu'un élève soit en mesure d'intégrer la classe ordinaire. Ils décrivent l'absence de balises claires, de critères et d'outils d'évaluation uniformes (Mc Andrew *et al.*, 2015; Proulx, 2015). En outre, ils déclarent craindre les critiques des enseignants des classes ordinaires qui considèrent le niveau des élèves insuffisant pour réussir (Proulx, 2015). Certains enseignants de ces classes s'attendent à recevoir des élèves allophones qui possèdent des niveaux de compétences en français comparables aux pairs de leur âge (Armand, 2011). C'est pourquoi, De Koninck et Armand (2012b), dans leur rapport de recherche sur les SASAF, recommandent la création d'un document officiel du MELS qui spécifierait les attentes vis-à-vis des élèves ayant bénéficié de SASAF et clarifierait le processus par lequel ils intègrent la classe ordinaire.

1.1.3 Le programme d'*Intégration linguistique, scolaire et sociale* (ILSS) pour l'enseignement primaire et les *Paliers pour l'évaluation du français*.

En réponse à ce besoin identifié par le milieu, le ministère de l'Éducation a fait paraître plusieurs documents à partir de 2014 pour l'enseignement primaire. Les enseignants peuvent maintenant s'appuyer sur un ensemble de publications ministérielles pour planifier leur enseignement et leur évaluation : le programme d'*Intégration linguistique scolaire et sociale* (ILSS), *enseignement primaire* (2014) qui inclut une progression des apprentissages, le *Cadre d'évaluation* (2014) et les *Paliers pour l'évaluation du français* (2014) pour le primaire.

L'un des objectifs du programme ILSS est d' « acquérir le niveau de compétence langagière nécessaire pour effectuer des apprentissages dans les différentes disciplines scolaires » (MELS, 2014, p.1). Or, il apparaît légitime de se demander comment déterminer que le niveau de compétence langagière nécessaire ait été atteint. Le programme ILSS répond en partie à cette question, car il précise trois compétences langagières à développer : « communiquer oralement en français dans des situations variées et lire et écrire des textes variés en français » (MELS, 2014b, p.2). Il fait de plus la liste des connaissances requises pour y parvenir et contribue de ce fait à déterminer une intention d'évaluation. Par ailleurs, il établit clairement ce qui le distingue du programme de français langue d'enseignement qui est en vigueur en classe ordinaire. En effet, il préconise l'approche communicative et la contextualisation des apprentissages de sorte à soutenir l'acquisition du français qui est une langue seconde pour les élèves allophones.

Ce sont ensuite le cadre et les paliers d'évaluation qui définissent les critères permettant de situer plus justement le niveau de compétence qui doit être développé par un élève qui reçoit des SASAF. Plus particulièrement, les paliers d'évaluation fournissent des repères quant au moment où l'enfant peut intégrer la classe ordinaire. Ils consistent en une description de ce que l'on peut observer chez un apprenant à différents niveaux de développement de sa compétence à lire, à parler ou à écrire. Il y a cinq paliers ou niveaux de développement d'une compétence. En fonction de l'âge de l'enfant, l'atteinte d'un certain palier dans chacune des trois compétences indique que l'élève est prêt à intégrer la classe ordinaire (MELS, 2014b).

1.2 Le problème de l'évaluation

Incontestablement, le MELS a cherché à combler le manque de références communes dans le domaine de l'ILSS grâce à toutes ces publications. Toutefois, ce faisant, a-t-il réussi à faciliter la tâche qui incombe aux enseignants des classes d'accueil? Est-ce que ces documents représentent des références valables aux yeux des enseignants ?

Avec cette proposition de repères et de critères, il est permis de croire qu'ils sont dorénavant mieux outillés pour planifier leur enseignement du français et évaluer les performances des élèves. Pourtant, dans le milieu, on constate toujours beaucoup d'inquiétudes et de difficultés chez les enseignants quand vient le moment d'évaluer les élèves dans le but de déterminer s'ils sont prêts pour l'intégration en classe ordinaire. C'est particulièrement le cas quand il s'agit d'évaluer la compétence *Lire des textes variés en français*.

À ce propos, Grabe (2009) affirme que « *reading assessment can be intimidating and overwhelming for many teachers* » (p.352) du fait de la complexité de son construit et de son développement. Trottier (2017) abonde dans le même sens puisque les évaluations sont toujours au stade de l'élaboration en contexte d'ILSS. En effet, la description du développement de la compétence à lire des textes dans les paliers d'évaluation du programme ILSS implique plusieurs connaissances, habiletés et stratégies. Or, puisqu'il existe peu d'instruments pour évaluer toutes les composantes de la lecture selon ce programme, il en revient à chaque enseignant de trouver du matériel d'évaluation ou d'en créer. Les paliers étant peu précis, puisqu'ils combinent, dans un même palier, plusieurs objets, l'interprétation qu'en font les enseignants dépend des épreuves utilisées et de leur capacité à poser un jugement sur les

apprentissages des élèves. Cette situation n'est pas exclusive aux enseignants d'ILSS au Québec.

En effet, dans une recension des écrits provenant d'études américaines sur le développement de la littératie en langue seconde, Richard (2008) relève que l'évaluation de ces élèves est essentielle pour établir le portrait de leurs forces et faiblesses et pour leur classement. Toutefois, les méthodes d'évaluation des élèves allophones reposent principalement sur le jugement des enseignants, ce qui fait en sorte qu'elles n'assument pas leurs fonctions adéquatement. En France, l'évaluation de la lecture dans les classes de CP (cours préparatoire)

semble par ailleurs mal réalisée, certainement en raison des difficultés rencontrées par les maîtres lorsqu'ils doivent choisir ou fabriquer des épreuves d'évaluation répondant aux injonctions institutionnelles. Ces difficultés ont été soulignées dans des rapports (MENESR, 2005 ; MENJVA-MESR, 2011) ainsi que par Gonthier-Maurin (2012). (Vantourout et Maury, 2017, p.1)

De même, au Québec, dans l'étude de Durand *et al.* (2015) qui porte sur les pratiques évaluatives des enseignants de 6^e année du primaire, il ressort que la lecture est la compétence la plus difficile à évaluer quand on la compare à l'écriture ou aux mathématiques. Dans le tableau 1.2, les paliers sont présentés selon les caractéristiques des textes lus et compris par les élèves.

Tableau 1.2: Caractéristiques des textes lus et compris selon le palier

Types de texte		
Palier 2	Palier 3	Palier 4
Courants ou littéraires, illustrés	Courants ou littéraires, illustrés	Courants ou littéraires
Sujet familier	Sujet généralement familier	Sujet plus ou moins familier
-	Quelques paragraphes	Plusieurs paragraphes
Quelques phrases simples	Phrases simples	Phrases complexes
Vocabulaire de base	Vocabulaire courant	Vocabulaire spécifique des disciplines scolaires

Tiré et adapté d'*ILSS, paliers pour l'évaluation du français* (2014)

À la lecture de ce tableau, nous constatons qu'il n'est pas simple d'identifier le palier dans lequel se retrouve un élève. En effet, quelle est la différence entre un sujet « généralement » et « plus ou moins familier »? Ce qui est familier pour un élève (les animaux des fonds marins) ne l'est peut-être pas pour un autre. De plus, la longueur du texte n'est pas précise, ni la nature du vocabulaire qui devrait être connu. Qu'entend-on par « vocabulaire courant » par rapport à « vocabulaire étendu »? Selon les attentes de l'enseignant, le vocabulaire compris par un élève pourrait être considéré comme « courant » par un et « étendu » par un autre. Que signifie, de plus, connaître un mot ? Auprès des élèves qui poursuivent leur apprentissage de leur langue maternelle comme auprès de ceux qui s'approprient une langue seconde, ces questions sont constamment abordées par plusieurs chercheurs, qui rappellent combien ces objets sont complexes à étudier et à évaluer (Gyllstad et Vilkaite, 2015; Hadley et Dickinson, 2018; Hoffmann, 2014).

De même, la description par palier des habiletés démontrées par l'élève lorsqu'il comprend un texte ne précise pas les types de questions ou la forme que devrait prendre l'évaluation qui permettrait d'observer les comportements décrits chez l'élève, selon le palier atteint. Ces habiletés sont présentées dans le tableau 1.3.

Tableau 1.3 : Habiletés en lecture selon les paliers

Habiletés en lecture			
Palier 2	Palier 3	Palier 4	Paliers 5
Il repère de l'information explicite	Il sélectionne des informations explicites. Il relève parfois l'idée principale du texte	Il regroupe des informations explicites. Il relève les éléments qui illustrent la progression dans le texte.	Il résume le texte de façon chronologique. Il dégage le sens de certaines informations implicites.

Tiré et adapté d'*ILSS, paliers pour l'évaluation* (2014)

Plus précisément, pour distinguer le palier 2 du 3, il faut choisir des questions de compréhension et des tâches qui incitent l'élève à « repérer » ou « sélectionner » les informations explicites. La différence entre les deux verbes est subtile. Certes, l'introduction du document sur les paliers précise bien que « pour s'assurer de porter un jugement global, il importe d'éviter une correspondance point par point entre les données consignées et chacun des énoncés des paliers » (MELS, 2014b, p.7). Chaque énoncé doit donc être interprété en lien avec les autres énoncés du même palier. Par exemple, au palier 2, l'enfant repère l'information explicite, dans des textes qui ne comportent que quelques phrases et des mots surtout composés de syllabes simples. Au palier trois, alors qu'il lit désormais par groupe de mots, il démontre la même habileté, mais cette fois-ci, dans des textes de quelques paragraphes (MELS, 2014b). Le choix des textes et des questions de compréhension, ainsi que l'interprétation des résultats des élèves en lien avec les paliers constituent donc un réel défi.

Pour le surmonter, Proulx (2015) rapporte que les enseignants de l'accueil demandent souvent aux enseignants des classes ordinaires de leur procurer des épreuves conçues pour évaluer la compétence à lire du programme de français langue d'enseignement, cherchant ainsi à vérifier si les élèves qui seront intégrés ont atteint les exigences du

niveau scolaire visé. Les textes utilisés, ainsi que les questions posées, risquent alors d'être plus ou moins adaptés au contexte de l'évaluation d'une langue seconde. Cette pratique est toujours observée dans le milieu, même depuis la diffusion des documents ministériels liés à l'ILSS. Par conséquent, les niveaux de compétence des élèves en lecture, mais aussi dans les autres compétences, sont très variés à la sortie de la classe d'accueil puisque les attentes et les critères d'évaluation sont peu précis et différent selon l'interprétation des enseignants. Un état de fait que la recherche de Proulx (2015) avait déjà documenté. Cette recherche s'intéresse donc aux enseignants d'ILSS au primaire et à leurs pratiques d'évaluation en lecture.

1.3 La pertinence sociale et scientifique

Il n'a pas été possible de trouver de recherches qui s'intéressent aux démarches d'évaluation en L2, que ce soit en Europe ou aux États-Unis. Au Québec, aucune recherche sur la question de l'évaluation des apprentissages en lecture en classe d'accueil n'a été recensée. Deux études commandées par le ministère de l'Éducation (Armand, 2011, Armand et De Koninck, 2012b) et une autre par la fondation Chagnon (Bakhshaei, 2015) font un bilan critique des SASAF. Proulx (2015) a pour sa part traité des facteurs qui influencent le passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire selon divers intervenants du milieu scolaire. Certes, le défi posé par l'évaluation des compétences en français en vue de l'intégration en classe ordinaire a été soulevé par l'ensemble de ces recherches, cependant, aucune ne l'a étudié spécifiquement. De plus, aucun auteur au Québec ne semble s'être penché sur le problème de l'évaluation en classe d'accueil depuis les publications récentes du MELS. Il apparaît donc nécessaire de s'y intéresser.

C'est d'autant plus important que les pratiques qui consistent à soumettre les élèves des classes d'accueil à des évaluations en lecture prévues pour le programme de français, langue d'enseignement (Proulx, 2015), se font au détriment des orientations du programme ILSS. En effet, il y est clairement précisé qu'il ne s'agit pas d'un programme de mise à niveau : les attentes de fin de programme prévoient que l'élève aura développé les trois compétences, suffisamment pour être en mesure de poursuivre les apprentissages en classe ordinaire, « sans toutefois avoir atteint un degré de maîtrise correspondant à celui d'un locuteur natif » (MELS, 2014, p.16, 28 et 38). Ainsi, la présence de ces évaluations, conjuguée à la crainte qu'éprouvent les enseignants de classes d'accueil d'être critiqués par leurs collègues des classes ordinaires (Proulx, 2015) suscite une transition souvent retardée, alors que les élèves auraient pu bénéficier d'une intégration plus hâtive, sans être prématurée (Bakhshaei, 2015). Il est donc essentiel d'examiner le problème de l'évaluation en classe d'accueil, car le séjour prolongé et indu dans ces classes se fait au détriment d'une intégration qui favoriserait une expérience scolaire plus complète et qui permettrait à ces élèves de rejoindre leurs pairs plus rapidement. La synthèse des recherches sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew *et al.*, 2015) relève à cet effet qu'une intégration partielle ou totale en classe ordinaire des élèves allophones du primaire est recommandée afin de favoriser l'apprentissage plus rapide du français et qu'un séjour trop long en classe d'accueil pour les élèves en grand retard scolaire retarde le développement de leurs autres compétences dans d'autres disciplines. Cherqui et Peutot (2015) en arrivent au même constat et affirment que « l'inclusion en classe ordinaire est la meilleure garantie d'exposition à la langue dans toutes ses variations : exposition à la langue des enseignants et des disciplines, exposition à la langue des élèves » (p.22).

Finalement, le choix de se pencher sur l'évaluation de la compétence à lire plutôt que sur celles de communiquer oralement ou d'écrire est justifié par l'importance que revêt la lecture en tant que médium pour l'apprentissage des disciplines scolaires en classe ordinaire (Bianco, 2015). En outre, la compréhension de l'écrit, dans un monde de plus en plus complexe qui foisonne d'informations et où l'écrit est omniprésent, constitue un gage de l'intégration linguistique et sociale des élèves issus de l'immigration. En conséquence, il importe de s'assurer que ces élèves bénéficient d'une évaluation de leur compétence à lire qui soit juste et équitable et qui leur permette de progresser selon leurs besoins et capacités.

1.4 La question générale de la recherche

Comment les enseignants en classe d'ILSS au primaire évaluent-ils les élèves en lecture ?

En comprenant mieux leurs pratiques et leurs réflexions, il sera possible de dégager les problèmes qu'ils rencontrent et les solutions qu'ils mettent en place, ce qui pourrait générer des pistes facilitant le classement des élèves en vue de l'intégration en classe ordinaire.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Afin de documenter la démarche d'évaluation de la lecture par les enseignants en classe d'Intégration linguistique, scolaire et sociale, il est pertinent de définir le concept de la lecture que ce soit chez le lecteur en français langue première (L1) ou seconde (L2). Par la suite, il appert important de comprendre en quoi consiste l'évaluation de façon générale et plus spécifiquement quand il s'agit d'évaluer la compétence en lire. Ce cadre permettra de mieux comprendre les concepts-clés du mémoire et d'orienter la méthodologie.

2.1 La lecture

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas un processus simple et plusieurs conditions vont l'influencer. Ce sont principalement la linguistique et la psychologie cognitive qui ont contribué à les identifier et à mieux comprendre le processus par lequel l'enfant entre dans l'écrit (Rafoni, 2007). Toutefois, selon un point de vue socioconstructiviste, plusieurs variables sociales et culturelles peuvent aussi favoriser ou non l'acquisition des compétences à lire et écrire. Par exemple, plusieurs recherches ont démontré le lien entre une littératie familiale et les connaissances de l'élève sur les usages et fonctions de l'écrit (Armand, *et al.* 2005;

Gosselin-Lavoie et Armand, 2015; Rafoni, 2007). Ces connaissances constituent une des conditions de la réussite de l'apprentissage de la lecture (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1994 ; Morais et Robillard, 1998 dans Martinet et Rieben, 2015; The National Early Literacy Panel, 2008 dans Giasson, 2011) et elles s'acquièrent entre autres à travers les interactions avec les parents, les enseignants et les pairs. Dans les sections suivantes, divers modèles sont présentés afin de mettre en lumière les composantes de l'écrit pouvant être évaluées par les enseignants.

2.1.1 Différents paradigmes selon lesquels aborder la lecture

La compréhension en lecture peut être considérée comme une interaction entre les caractéristiques du lecteur et le contexte scolaire et socioculturel dans lequel se déroule son activité de lecture. À ces deux pôles s'ajoute celui du texte, qui contient lui-même des particularités (forme, contenu, intention de l'auteur) dont il faut tenir compte dans cette activité de lire (Giasson, 1990).

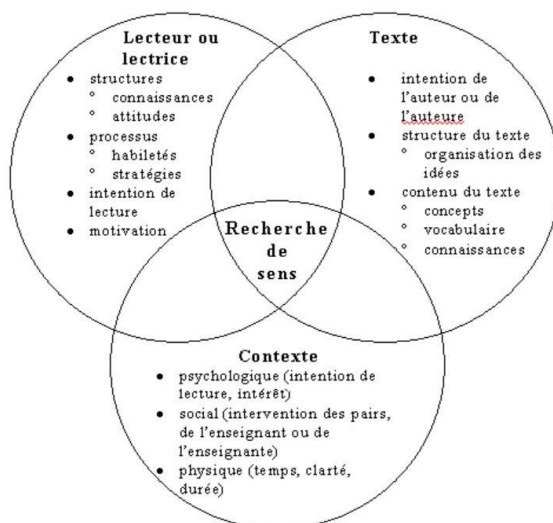


Figure 2.1 Modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990), adapté par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2000).

Afin de mieux comprendre la variable « lecteur », certains modèles sont présentés, ce qui permettra de mieux appréhender le contenu des évaluations choisies pour mesurer les connaissances, habiletés et stratégies des élèves.

2.1.2 Le cadre de référence de Gough et Tunmer

Selon Gough et Tunmer (1986), la lecture (L) serait le produit du décodage (D) et de la compréhension du langage (C) : $L = D \times C$. Ce cadre de référence permet de distinguer deux types d'habiletés qui sont nécessaires pour lire, soit les habiletés liées au code écrit et celles liées à la compréhension. Laplante (2010) qualifie ces dernières de non spécifiques, car elles ne relèvent pas uniquement de l'écrit. En effet, elles sont d'abord développées à l'oral, avant même l'apprentissage de la lecture. Les habiletés d'identification des mots sont quant à elles, spécifiques à l'écrit (Laplante, 2010), car elles reposent sur la maîtrise du code alphabétique et des caractéristiques du système d'écriture.

Le cadre de référence de Gough et Tunmer, bien qu'il ait déjà plus de 30 ans, apparaît toujours pertinent, dans un contexte où récemment, de nombreuses recherches montrent l'influence du développement du langage oral sur l'apprentissage de la lecture (Bianco, 2015). Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde, l'impact de la compréhension du langage oral sur la compréhension en lecture semble d'autant plus évident. D'ailleurs, les auteurs s'entendent sur ce sujet, que ce soit pour les élèves allophones ou natifs : l'enseignement-apprentissage explicite de la lecture est plus facile une fois que la langue orale a été appréhendée au minimum (Germain, 2014; Giasson, 2011; Rafoni, 2015; Snow et Matthew, 2016). Plus grande est la maîtrise de la langue orale et la capacité à la manipuler, meilleures sont les chances de réussite en lecture. De plus, Verhoeven et Leeuwe (2011) ont testé le modèle de Gough et Tunmer (1986) dans le cadre d'une étude longitudinale auprès d'apprentis

lecteurs en langue seconde et il en ressort que le modèle est aussi pertinent dans leur cas. En L1 comme en L2, les habiletés en compréhension du langage et en identification de mots prédisent toutes deux la capacité à comprendre des textes écrits. Dans les deux situations, à partir du moment où l'identification de mots est automatisée, la compréhension du langage prédit la compréhension en lecture. Par contre, les lecteurs en L2 n'atteignent pas les mêmes niveaux de performance en lecture, bien que les différences en identification de mots entre ces derniers et les lecteurs en L1 viennent presque à disparaître plus on avance en scolarité (Geva et Farnia, 2012). Verhoeven et Leeuwe (2011) émettent l'hypothèse que c'est parce que, dans leur cas, le développement de la compréhension en lecture dépend encore plus étroitement de leurs compétences langagières en L2, plus particulièrement de leur connaissance du vocabulaire et de la syntaxe. Les recherches de Geva et Farnia (2012), qui portent sur des élèves de 5^e année, et celles de Marx *et al.* (2015), qui s'intéressent à des élèves de 9^e année, le confirment. En effet, ces travaux démontrent que des lecteurs en L2 qui présentent des habiletés en syntaxe et des connaissances du vocabulaire moindres que celles de leurs pairs, lecteurs en L1, présentent aussi de moins bonnes performances en compréhension en lecture parce que ces compétences langagières ont un impact sur la compétence des élèves à lire avec fluidité. De plus, le vocabulaire utilisé quotidiennement à l'école ou dans la communauté a tendance à se développer rapidement chez les élèves qui s'approprient une langue seconde et qui sont en contact avec des locuteurs natifs, mais leur connaissance de termes plus abstraits et académiques connaît une croissance moins rapide (Cummins, 2008), ce qui peut altérer leur compréhension de textes dans des disciplines spécifiques qui sont davantage abordées dans un contexte scolaire (Goldberg, 2011; Mancilla-Martinez et Lesaux, 2011). Ainsi, dans leurs travaux, Farnia et Geva (2011) ont trouvé qu'en regard de leurs compétences en vocabulaire, des apprenants d'anglais L2 continuent à accuser un retard significatif derrière leurs pairs de L1 et cela, malgré six années de

scolarité en anglais, de la 1^{re} à la 6^e année. De même, l'étude de Mancilla-Martinez et Lesaux (2011), menées aux États-Unis, démontre qu'en dépit de sept années de scolarisation en anglais, les connaissances en vocabulaire dans cette langue d'élèves hispanophones sont toujours inférieures à la moyenne nationale. En somme, contrairement au lecteur en L1 qui possède déjà de bonnes compétences langagières dans sa langue, le lecteur en L2 apprend à lire en même temps qu'il apprend une nouvelle langue. Par conséquent, plus il progresse dans la maîtrise de cette langue et qu'il acquiert des compétences langagières avancées incluant le vocabulaire, les connaissances syntaxiques et la compréhension du discours oral, meilleure sera sa compréhension en lecture.

Comme Gough et Tunmer (1986) le relevaient dans leur article, bien que leur modèle rende compte de l'interaction entre les habiletés de compréhension orale et celles liées à la connaissance du code écrit pour expliquer comment un lecteur parvient à construire le sens d'un texte écrit, il ne définit guère ce dont chacune d'elles est constituée. Toutefois, de nombreux travaux subséquents s'y sont intéressés.

2.1.3 Le cadre de référence du Southwest Educational Development Laboratory (SEDL, 2008, dans RCRLA, 2009)

En « prenant appui sur l'état actuel des connaissances issues de la recherche, le Southwest Educational Development Laboratory a conceptualisé un cadre de référence qui illustre les composantes cognitives de la lecture » (RCRLA, 2009, p.36). Cette conceptualisation est présentée dans la Figure 2.2. Tout comme le modèle de Tunmer et Gough (1986), ce cadre est constitué de deux parties distinctes : à gauche se retrouvent les composantes liées à la compréhension orale du langage, à droite, celles qui permettent l'identification des mots écrits. Ce modèle décrit donc les sous-composantes de chaque partie, en plus de confirmer l'importance de la contribution

entre les parties. En effet, les composantes des deux parties se combinent et progressent du bas vers le haut pour mener à la finalité de la lecture : la compréhension écrite. Ce modèle est intéressant à examiner puisque chaque composante pourrait être abordée par toute personne qui doit évaluer un jeune lecteur.

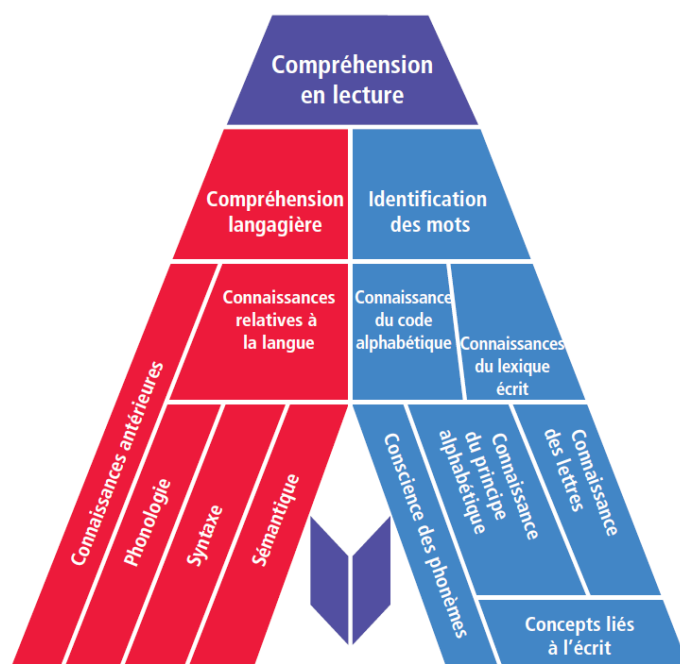


Figure 2.2 : Cadre de référence des fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture (SEDL, 2008, dans RCRLA, 2009)

La partie droite de la figure 2.2 illustrant la compréhension en lecture présente les composantes de l'écrit liées à l'identification des mots écrits. La connaissance du concept de l'écrit (connaissances relatives aux fonctions et aux conventions de la langue écrite) ainsi que le fait d'avoir développé la conscience des phonèmes sont des connaissances fondamentales à l'acquisition de la lecture. En s'appuyant sur ces dernières et combiné à la connaissance des lettres, le principe alphabétique s'acquiert

et permet le développement de deux autres types de connaissances, celles du lexique écrit et celles du code alphabétique. La capacité de l'élève à identifier les mots écrits repose sur celles-ci. Afin de mieux comprendre l'importance de chaque composante, les prochains paragraphes les présentent de façon plus détaillée.

2.1.4 L'entrée dans l'écrit

Dans ce modèle en forme de A, les caractéristiques de la langue écrite en français sont prépondérantes. Le français est une langue alphabétique, c'est-à-dire que chaque phonème (la plus petite unité sonore de la langue) est transcrit par un graphème (une ou plusieurs lettres) (Martinet et Rieben, 2013). Ainsi, le mot *cadeau* est constitué de quatre phonèmes (/k/, /a/, /d/ et /o/) qui sont représentés par 4 graphèmes *c*, *a*, *d*, et *eau*. L'apprenti lecteur qui a acquis le principe alphabétique ne sait pas nécessairement lire le code alphabétique de la langue cible, c'est-à-dire chaque correspondance graphème-phonème propre à cette langue, mais comprend qu'il existe une relation systématique et prévisible entre les lettres et les groupes de lettres (graphèmes) dans les mots écrits et entre les sons (phonèmes) contenus dans les mots à l'oral (RRLA, 2009). La découverte du principe alphabétique survient donc avant l'application du code alphabétique (Giasson 2011).

La conscience phonologique, qui consiste à manipuler volontairement les sons de la langue orale en petites unités comme les syllabes, rimes et phonèmes (Fayol, 2017; Layes, Layes et Khenfour, 2018; Rey et Sabater, 2007), aide à la découverte du principe alphabétique. Des opérations (p. ex. : identification, suppression ou ajout) sur ces petites unités de la langue orale contribuent ainsi à la prise de conscience de la segmentation de la chaîne orale de la langue. Les manipulations phonologiques les plus susceptibles de soutenir l'apprentissage de la langue écrite des jeunes enfants sont la segmentation et la fusion de phonèmes, puisque ces dernières sont justement

nécessaires en écriture pour encoder les phonèmes en graphèmes et en lecture pour décoder les mots nouveaux.

Cette conscience phonologique est d'abord implicite (Rey et Sabater, 2007) et constitue donc une habileté épilinguistique (Ecalte et Magnan, 2015). Par exemple, l'enfant qui n'a pas encore été confronté à l'apprentissage de la langue écrite comprend que les mots entendus /lak/ et /sak / sont différents, sans pouvoir nommer ce qui les distingue. Puis au contact de la langue écrite, elle devient plus explicite, alors que l'enfant développe davantage d'habiletés métalinguistiques (Écalte et Magnan, 2015; Rey et Sabater 2007). Il pourra alors expliquer que ce sont les phonèmes initiaux qui sont différents. La non-maîtrise du système phonologique du français pourrait être une source de difficulté pour l'élève qui fait son entrée dans l'écrit en L2 (Germain, 2014, Rafoni, 2015). Un travail sur la langue orale est donc préalable dans ce cas.

Puisque la conscience phonologique cible des habiletés liées à la langue orale seulement, la connaissance du nom des lettres se révèle également un atout pour l'acquisition du principe alphabétique. Cette connaissance alphabétique permettrait, entre autres, aux enfants prélecteurs, d'établir les premières relations entre l'oral et l'écrit par la découverte de liens entre les lettres présentes dans les mots écrits et le nom des lettres dans les mots parlés (Pavelko *et al.*, 2018; Pollo, Treiman et Kessler, 2008; Roberts *et al.*, 2018). À titre d'illustration, lors d'une étude menée auprès de jeunes anglophones âgés de 4 à 5 ans, il a été observé que la connaissance du nom de la lettre *b* (prononcée /bi/ en anglais) favorisait la lecture d'un mot comme *beach* (Treiman et Rodriguez, 1999). Les résultats d'études menées en France (Foulin et Pacton, 2006) vont dans le même sens, observant que des prélecteurs francophones ont pu s'appuyer sur des indices alphabétiques pour fournir la forme orale d'un mot

écrit. Ils en concluent qu'en faisant un lien entre le nom des lettres et la prononciation des mots, les enfants établissent graduellement la relation entre le phonème et la lettre. C'est souvent par l'écriture que « l'enfant prend conscience de l'existence d'unité graphique correspondant à des unités sonores » (Martinet et Rieben, 2015, p.275). Rafoni (2015) observe pour sa part que le nom des lettres est d'abord associé à une syllabe « à valeur élastique » (p.7), puisque chez l'élève en L2 ou l'élève en L1 en difficulté, qui présente une faiblesse sur le plan de la conscience phonémique, le phonème est une unité trop fine pour être perçue initialement. Un exemple serait « M » qui peut avoir valeur de /mə/ ou de /mi/ quand l'élève écrit MNU (menu) ou MDI (midi). « Le nom de la lettre peut [...] fonctionner comme un « protographème », sorte de syllabe phonologique virtuelle chargée aussi de décliner une même constante dans des segments syllabiques différents » (Rafoni, 2015, p.320).

Développer la conscience phonologique et apprendre les lettres de l'alphabet (leur forme, le nom, leur son et leur tracé) contribuent donc à la construction du répertoire des correspondances graphèmes-phonèmes du code alphabétique en français, tant chez les apprentis lecteurs en L1 qu'en L2. Il s'agit en effet d'une étape incontournable lors de l'apprentissage de toute langue écrite reposant sur un système alphabétique (Goswami, 2005).

2.1.5 Le processus d'identification de mots

Ces connaissances acquises sur la langue à l'oral et à l'écrit, l'enfant doit pouvoir les mobiliser pour en arriver à identifier les mots écrits. Plusieurs modèles cognitivistes expliquent le développement de cette habileté (Ehri, 1989, 1997 cité dans Ehri, 2005; Frith, 1985; Seymour, 1995, 1997, cités dans Martinet et Rieben, 2007). Tous sont reconnus scientifiquement pour avoir permis, à quelques différences près, de mieux

comprendre le processus d'identification de mots. Ce sont donc les caractéristiques communes à tous ces modèles qui seront retenues dans le cadre de cette recherche.

Ainsi, ces modèles cognitivistes décrivent deux procédures d'identification de mots : la procédure alphabétique, qui implique la connaissance du code alphabétique, et la procédure orthographique, qui suppose la connaissance du lexique écrit. Dans les deux cas, les compétences phonologiques sont centrales. Lors du traitement alphabétique, le lecteur doit segmenter le mot en unités (phonèmes ou graphèmes) et les associer aux sons correspondants en lecture et à leur transcription orthographique à l'écrit. Il fusionne ensuite ces unités pour lire ou pour écrire le mot (Martinet et Rieben, 2015). La procédure orthographique découlerait de la compétence alphabétique. En effet, de nombreux chercheurs supposent que c'est par ses connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes que l'enfant acquiert les représentations orthographiques des mots qui vont constituer son lexique mental orthographique (Ehri, 1992, 1998 cité dans Ehri, 2005; Share, 1995 cité dans Caravolas, 2018; Sprenger-Charolles *et al.*, 1998 cités dans Martinet et Rieben, 2015). Dans une langue comme le français ou l'anglais, c'est la quantité et la qualité de l'exposition aux mots qui lui permettraient de les mémoriser, puis d'y accéder plus rapidement quand il doit les lire. Le lecteur débutant utiliserait les deux procédures d'identification de mots en fonction des mots qu'il doit lire (Martinet et Rieben, 2015). Ainsi, si le mot ne fait pas encore partie de son lexique orthographique, il a recours à la procédure alphabétique pour l'identifier. Le lecteur expert a automatisé le processus d'identification de mots et a principalement recours à la procédure orthographique (Martinet et Rieben, 2015). Cette automatisation s'acquiert généralement durant les premières années d'apprentissage de l'écrit. Par exemple, /o/ peut s'écrire « o », « au » ou « eau ». Le graphème peut correspondre à deux phonèmes différents, dépendant du contexte : « c » se prononce /s/ dans « cerise »,

mais /k/ dans camion. Pour arriver à maîtriser un tel fonctionnement, il est nécessaire de comprendre le principe alphabétique (Germain, 2014; Giasson, 2011), mais aussi et surtout de maîtriser les correspondances graphèmes-phonèmes et d'avoir un bon lexique orthographique.

Les mots en français ne se décodent donc pas seulement à l'aide des connaissances sur les correspondances graphèmes-phonèmes, contrairement à l'espagnol ou l'italien qui sont des langues plus transparentes et dans lesquelles les correspondances graphèmes-phonèmes sont consistantes et systématiques. L'opacité de la langue française rend l'acquisition du lexique orthographique en français plus difficile (Martinet et Rieben, 2015). La procédure orthographique est donc nécessaire en français puisque cette langue est considérée comme semi-opaque, c'est-à-dire que les règles de correspondances graphèmes-phonèmes ne permettent pas de lire tous les mots avec exactitude (p. ex., les mots *baptême*, *automne*, *corps*). Certaines règles sont également contextuelles, en ce sens qu'elles ne s'appliquent que dans un contexte linguistique en particulier que l'élève doit connaître (par exemple, la lettre *s* fait souvent /z/ entre deux voyelles, comme dans *cousin*, mais pas dans *parasol*). Les connaissances orthographiques sont donc essentielles à développer, mais aussi les connaissances morphologiques (Duncan et Seymour, 2003). Selon Chapleau et Godin (2019), la morphologie dérivationnelle correspond à la construction de mots composés d'un morphème de base (p. ex. : *grand*) et d'un ou de plusieurs morphèmes liés (p. ex. : *grandeur*). Ces connaissances contribuent à la fois à la compréhension du sens du mot et à sa lecture exacte. Bégin, St-Laurent et Giasson (2010) ont recensé des études révélant que les élèves tirent parti de leurs connaissances morphologiques pour orthographier des mots et que ceci se perçoit également en lecture. Par exemple, dans les mots « lait » ou « laid », les morphogrammes « t » et « d », inaudibles, trouvent leur justification dans des mots morphologiquement reliés, comme « laiterie

» et « laideur ». Ces régularités morphologiques peuvent aider l'élève à orthographier les mots qui auraient plusieurs possibilités de graphies (Fejzo, 2016). En lecture, les connaissances morphologiques des enfants leur indiquent que la dernière consonne est muette et que le sens de chacun de ces mots est lié à sa famille de mots. Finalement, les lecteurs utilisent également le contexte syntaxique et sémantique pour valider la prononciation d'un mot ou la déterminer s'il n'a pu être décodé complètement par médiation phonologique (Bégin *et al.*, 2010; Rafoni, 2007). Dans la figure 2.2, ces habiletés sont liées à la compréhension langagière, mais elles interagissent avec les habiletés en identification de mots.

La mise en œuvre de ces différentes procédures implique cependant une bonne conscience linguistique (phonologique et morphologique), une maîtrise des connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes et de l'orthographe, puis un vocabulaire riche dans la langue cible, ce qui n'est pas nécessairement le cas chez les élèves allophones.

2.1.6 La compréhension langagière

La partie gauche de la figure 2.1 (p.22) illustrant la compréhension en lecture présente les composantes de l'oral liées à la compréhension langagière. Pour comprendre ou formuler des phrases à l'oral, la connaissance des sons de la langue (phonologie), la connaissance du sens des mots (la sémantique) et la connaissance de la syntaxe (la place des mots dans la phrase et les règles régissant leurs relations) sont essentielles. Cet apprentissage se fait d'abord à l'oral, mais avec l'acquisition de l'écrit, l'enfant continue de développer ces habiletés par le biais de la lecture et de l'écriture. Par exemple, la lecture d'histoires permet d'enrichir le vocabulaire oral (RCRLA, 2009). Enfin, les connaissances sur le monde conjuguées aux

connaissances sur la langue contribuent à la compréhension langagière qui est nécessaire pour la compréhension en lecture de textes dans toutes les disciplines.

2.1.7 Le vocabulaire

Les connaissances sémantiques qui relèvent de la compréhension langagière interagissent également avec les habiletés en identification de mots. L'importance du vocabulaire pour l'identification de mots et plus tard pour la compréhension de textes fait l'unanimité chez les chercheurs (Germain, 2014; Rafoni, 2007, 2015; Perfetti et Stafura, 2014). Sans connaissance du sens d'un mot, un enfant est contraint au déchiffrement, c'est-à-dire à « l'application systématique des correspondances graphèmes-phonèmes et leur fusion pour lire des mots » (Giasson, 2011, p.133), sans pour autant reconnaître le sens de ces mots. En effet, cette application systématique ne donne qu'une approximation du mot et cette dernière doit être complétée par le sens. Lire des pseudo-mots, selon Giasson (2011), relève du déchiffrement, alors que décoder permet l'identification du mot du point de vue de sa forme et de son sens. Un élève allophone qui aurait un vocabulaire peu développé dans la L2 pourrait ainsi être contraint au déchiffrement, des mots réels devenant en quelque sorte des pseudo-mots pour lui.

De plus, pour les deux types de lecteurs, en L1 ou en L2, les mots irréguliers, par exemple, le mot *corps*, ne peuvent faire l'objet seulement d'un décodage pour être bien lus et bien compris. Le fait de posséder un lexique mental riche à l'oral au moment de l'entrée dans l'écrit assure ainsi une meilleure progression en lecture de l'enfant en L1 comme en L2. D'une part, décoder sans comprendre (ou déchiffrer) peut devenir vite frustrant et créer un désengagement chez l'enfant (Germain, 2014). D'autre part, un vocabulaire de qualité à l'oral peut avoir un impact sur le lexique mental orthographique. En effet, Rafoni (2007; 2015) croit que la procédure

alphabétique contribue à la constitution progressive de ce lexique, mais à la différence des autres chercheurs qui l'expliquent surtout par la répétition, soutient que la trace graphique du mot s'imprime dans la mémoire au moment où il y a médiation phonologique et que « le mot lu est identifié comme signe (forme sonore renvoyant à une signification) » (p.20). Ces observations mettent donc en évidence l'importance de la quantité et de la qualité du vocabulaire que doit posséder un enfant avant de l'initier à la lecture, surtout quand cet apprentissage se passe dans sa L2.

L'apprentissage de la lecture chez les élèves allophones ou francophones repose donc sur plusieurs composantes liées à la compréhension langagière, aux connaissances lexicales et à l'identification des mots. En devenant de plus en plus habile, le lecteur automatisera l'identification de mots ce qui libérera chez lui de l'énergie cognitive (Crosson et Lesaux, 2010; Laplante, 2011) qui contribuera alors aux processus de lecture nécessaires à la mise en œuvre des processus nécessaires à la compréhension en lecture.

2.1.8 Un modèle de compréhension en lecture : *The Reading System Framework* (Perfetti et Stafura, 2014)

Afin de mieux saisir comment les composantes interagissent et se mobilisent lors d'une activité de lecture, il est nécessaire de s'appuyer sur un modèle plus dynamique. Le cadre de Perfetti et Stafura (2014) (voir la figure 2.3) s'articule autour de l'interaction entre trois types de connaissances requises en lecture : les connaissances linguistiques (phonologie, syntaxe et morphologie), les

connaissances orthographiques et les connaissances générales (dont celles sur les structures de textes, sur le monde et sur les différentes disciplines). Les connaissances linguistiques, les connaissances orthographiques et certaines des habiletés qui sont

mises en œuvre pendant la lecture (p.ex. : le décodage) sont des connaissances dites « contraintes » (Paris, 2005), car elles ne se développent pas de façon illimitée. Par exemple, à un certain moment, un lecteur connaît toutes les lettres de l'alphabet et ne peut en apprendre davantage sur les lettres pour s'améliorer en lecture. Les connaissances et habiletés non contraintes, à l'opposé, peuvent se développer tout au long de la vie puisque chaque nouveau texte peut suggérer la compréhension de nouveaux concepts, l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire, la formulation d'inférences appuyées sur des connaissances sur le monde. Le modèle de Perfetti et Stafura (2014) rend compte à la fois des processus contraints, comme l'identification de mots, et de ceux non contraints qui sont impliqués dans la compréhension.

De plus, à la jonction de ces deux types de processus et établissant un lien entre eux, se retrouve le vocabulaire. Selon ce modèle (Perfetti et Stafura, 2014), le vocabulaire appartient tant au système d'identification de mots qu'à celui de la compréhension. Savoir reconnaître la forme écrite des mots et leur signification contribue au processus de la compréhension. « *The centrality of word meanings [...] [is] a) the output of word identification and b) the input to comprehension processes.* » (Perfetti et Stafura, 2014, p.26) Comme il a été mentionné précédemment, l'importance du vocabulaire est centrale pour le lecteur en langue seconde et c'est pourquoi ce modèle a été retenu pour cette présente étude. De plus, il explicite plus en détail les différents processus de compréhension.

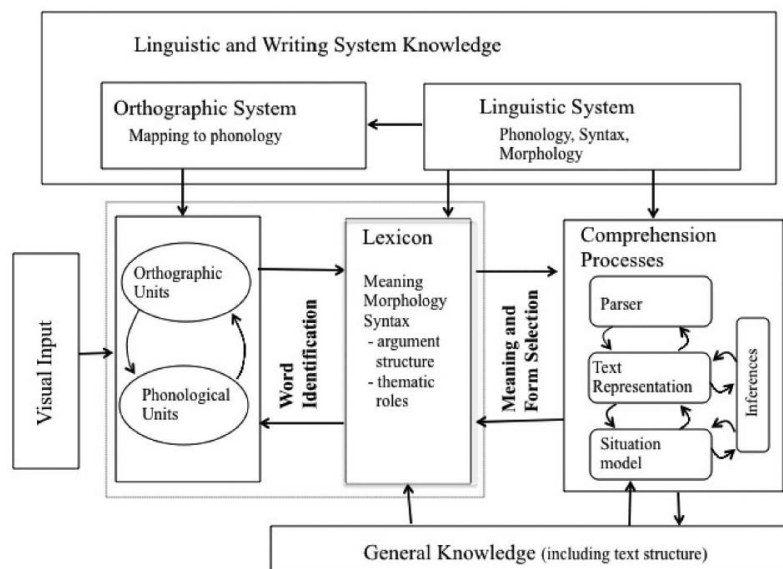


Figure 2.3 : *The Reading System Framework* (Perfetti et Stafura, 2014)

Perfetti et Safura (2014) s'appuient sur les travaux de la psychologie cognitive (Kintsch, 1988; Kintsch et Rawson, 2005; Van Dijk et Kintsch, 1983) pour développer leur cadre, tout en mettant de l'avant une composante essentielle : le lexique. Selon ce modèle, la compréhension d'un texte écrit est riche lorsque le lecteur s'en construit une représentation mentale (modèle de situation). Les processus de compréhension impliqués dans la création de cette représentation interviennent au niveau des mots, de la phrase et du texte (Perfetti, Landi et Oakhill, 2005). Le lecteur fait interagir ces niveaux afin d'accéder à la compréhension d'un texte. Il le comprend d'abord de façon explicite et littérale, en se basant sur une représentation textuelle qui constitue la signification du texte, telle qu'elle est exprimée par l'auteur. Il s'agit ici d'un premier niveau de compréhension. Le lecteur doit lire et comprendre les mots, puis se servir de ses connaissances syntaxiques pour ainsi créer des unités de sens ou propositions sémantiques — ce que Perfetti et Safura désignent par le

terme *parsing*. Il analyse ensuite les relations de cohérence entre ces propositions sémantiques, cohérence qui a pu être suggérée sur le plan linguistique par des marqueurs de relation, par exemple. Certaines inférences locales sont peut-être nécessaires afin de traiter les anaphores, c'est-à-dire les mots qui en substituent d'autres (les pronoms, par exemple) pour assurer la reprise d'informations. Par la suite, le lecteur doit hiérarchiser ces propositions en utilisant ses connaissances générales, dont celles sur les structures de texte. Il peut alors dégager les thèmes généraux, leur relation entre eux et les idées principales et secondaires qui s'organisent de façon conventionnelle, selon le genre de texte. Encore une fois, le lecteur doit souvent avoir recours à des inférences dans ce processus, car les liens entre ses connaissances antérieures et le texte qu'il lit ne sont pas nécessairement explicites.

Une fois la représentation textuelle établie, le lecteur doit construire un modèle de situation, soit la représentation mentale de la situation décrite dans le texte (Perfetti, Landi et Oakhill, 2005). Il y parvient en intégrant les informations contenues dans le texte, ses connaissances antérieures pertinentes et son intention de lecture (Kintsch et Rawson, 2005). L'inférence joue encore alors un rôle important, car la construction du modèle de situation repose à la fois sur des informations explicites et implicites.

Selon Kintsch et Rawson (2005), sur lesquels s'appuient Perfetti et Stafura (2014), il existe différents types d'inférence qui ne demandent pas tous le même degré d'effort de la part du lecteur. Certaines inférences sont presque automatiques, alors que d'autres sont davantage contrôlées. Par exemple, dans la phrase *Pierre arrive chez lui. Il ouvre la porte.*, le lecteur infère automatiquement qu'il s'agit de la porte de la maison. Par contre, dans le cas d'un texte descriptif sur un sujet peu familier, le lecteur devra consciemment et activement inférer le sens du texte. Cet exemple

illustre cette complexité : *Le robot Fedor a été conçu en Russie pour être lancé en 2022 dans l'espace en tant que membre d'équipage d'un vaisseau orbital. L'androïde est déjà capable de choisir lui-même des solutions optimales.* L'élève doit comprendre que *l'androïde* est un mot qui remplace le *robot Fedor*. Pour y arriver, l'élève peut se servir du sens du mot *androïde*, mais aussi de ses connaissances sur la fonction des inférences anaphoriques pour reprendre une information déjà donnée.

Enfin, pour inférer, le lecteur peut avoir recours à de l'information contenue dans le texte ou à ses connaissances générales sur le monde. Selon le type d'inférence requise, la compréhension d'un texte sera plus ou moins facile. Kintsch et Rawson (2005) résument bien le défi de la compréhension en lecture : « *Deep understanding always goes beyond the text in non-trivial ways, requiring the construction of meaning, not just passive absorption of information.* » (p.221)

Par ailleurs, Perfetti et Stafura (2014) affirment que la connaissance du vocabulaire est nécessaire à tous les niveaux du processus de compréhension. En effet, au moment de constituer la représentation textuelle, les connaissances lexicales vont permettre d'organiser les mots syntaxiquement, afin de constituer des propositions sémantiques. De plus, Kintsch et Rawson (2005) précisent que les informations sémantiques sont nécessaires pour résoudre les anaphores, comme l'exemple précédent du *robot Fedor* et du mot *androïde* le démontre. Ces mêmes connaissances lexicales vont ensuite permettre d'identifier les thèmes centraux du texte et de les organiser selon une structure globale. Grabe (2009) qui s'intéresse à ce qui distingue les lecteurs d'une L1 à ceux d'une L2 rapporte d'autres recherches de Perfetti (1992, 2007) qui soutiennent que les apprenants d'une L2 n'ont pas de bonnes représentations lexicales pour la plupart des mots, ce qui a un impact non seulement sur leur vitesse à identifier les

mots, mais aussi sur leur capacité à les mettre en relation syntaxiquement et sémantiquement pour créer la représentation textuelle.

En outre, au moment de se faire une représentation de la situation décrite dans le texte (le modèle de situation), le lecteur s'appuie constamment sur le sens des mots. C'est ce que Perfetti et Stafura (2014) nomment « *word-to-text integration* » (p.27). La connaissance des mots lus permet de mettre à jour le modèle de situation en intégrant la signification du mot à la représentation du texte. Ils donnent comme exemple: «*While Cathy was riding her bike in the park, dark clouds began to gather, and it started to storm. The rain ruined her beautiful sweater.* » (p.27) Si le lecteur connaît le mot *rain*, il le comprend en relation avec le premier modèle de situation (*Cathy, la bicyclette, le parc, les nuages et l'orage*) et l'intègre pour mettre à jour le modèle de situation (la détérioration du chandail).

Lors de la compréhension, ces processus que Perfetti et Stafura (2014) appellent *word-to-text integration* occupent une place centrale, car ils surviennent à chaque nouvelle phrase. Ils mettent en lumière l'étroite relation entre l'identification de mots et la création d'un modèle de situation, rendu possible par l'accès à la signification des mots (Perfetti et Stafura, 2014). Selon Grabe (2009), lorsque confronté à un texte trop avancé pour lui, d'un point de vue linguistique (vocabulaire, syntaxe et structure textuelle), le lecteur d'une L2 peut rencontrer des difficultés à construire une représentation textuelle cohérente. Ce serait dû, entre autres, au manque de vocabulaire dans la langue cible. En effet, il faudrait que le lecteur en L2 connaisse 98% des mots d'un texte pour une lecture fluide et autonome (Nation, 2006). Lorsque ce n'est pas le cas, le lecteur se retrouve à construire un modèle de situation inapproprié qui, de ce fait, repose trop sur son interprétation. Ce dernier cherche alors à se donner une représentation cohérente d'une représentation textuelle qui n'a pas

été construite avec justesse. En revanche, si le texte est accessible linguistiquement, mais qu'il porte sur un sujet peu familier (que ce soit en L1 ou en L2), le lecteur sera en mesure de construire une représentation textuelle et de répondre à des questions explicites. Toutefois, le manque de connaissances sur le sujet pourrait nuire à la construction d'un modèle de situation qui soit juste et riche (Grabe, 2009).

2.1.9 Synthèse des modèles et de leurs composantes en lecture

Comme abordé dans la problématique, la progression des apprentissages et les paliers d'évaluation du français du programme ILSS font la description du développement de la compétence à lire des élèves. Cette description évoque les composantes de la lecture qui se retrouvent aussi dans le modèle de Perfetti et Stafura (2014). Ainsi, ces documents réfèrent au système d'identification de mot lorsque l'habileté de l'élève à décoder et sa fluidité sont décrites. En outre, ces connaissances lexicales sont mentionnées à travers la description du type de vocabulaire qu'il connaît (de base, courant, spécifique des disciplines scolaires et étendu). Enfin, les processus de compréhension sont décrits. Il y a d'abord la capacité de l'élève à construire une représentation textuelle du texte lu, selon le type de phrases qui s'y trouvent : simples ou complexes. De plus, une référence à ce premier niveau de compréhension est faite par la mention de l'habileté à sélectionner des informations explicites dans le texte. Enfin, la construction d'un modèle de situation et les connaissances générales de l'élève sont évoquées par la mention de son habileté à dégager le sens du texte à l'aide d'informations implicites et de connaissances antérieures. Ces connaissances sont également mises de l'avant à travers la description de son degré de familiarité avec le sujet, des types de textes lus et compris (courant ou littéraire, narratif ou descriptif) et des liens qu'il fait entre ses connaissances, son expérience et les textes lus.

Les différents processus mis en cause dans la lecture sont nombreux et complexes. De plus selon le degré de développement de la compétence à lire d'un élève, elles ne sont pas mises à contribution au même degré. Ainsi, au début de l'apprentissage, ce sont surtout les habiletés d'identification de mots qui sont à l'œuvre. Il est évident que pour donner sens à l'acte de lire, la compréhension est d'emblée mise de l'avant. Toutefois, les processus impliqués dans la compréhension prendront de plus en plus de place au fur et à mesure que le lecteur deviendra un expert. De sorte à pouvoir bien accompagner le lecteur dans le développement de sa compétence à lire, il importe donc de pouvoir identifier ses forces et besoins. Cela pourra se réaliser à travers l'évaluation de sa compétence.

2.2 La démarche d'évaluation

Afin d'approcher la façon dont les enseignants en classe ILSS évaluent la compétence *Lire des textes variés*, il est important de connaître ce qui est entendu par « évaluation » et de préciser par la suite la définition du « jugement professionnel » puisque c'est un concept qui revient dans plusieurs définitions de l'évaluation. Finalement, un inventaire des outils et moyens d'évaluation de la lecture sera présenté.

2.2.1 L'évaluation

L'évaluation est une partie intégrante de toute activité éducative (Van Zanten et Rayou, 2017) et elle se déroule selon une démarche précise :

- 1) la définition de l'objet d'évaluation;
- 2) la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi;
- 3) l'interprétation des informations recueillies;
- 4) la prise de décisions et la communication d'informations à autrui. (p.407)

Cette démarche peut se faire de façon formelle, à l'aide de divers instruments, avec une visée spécifiquement évaluative ou de façon informelle, en observant l'apprenant, par exemple, afin de constater ses acquis et ses besoins et lui permettre de continuer à progresser (Van Zanten et Rayou, 2017).

Le Ministère de l'Éducation (2003) donne une définition semblable de l'évaluation. Selon lui, elle est « le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (p.3). *La Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) précise également que l'évaluation fait partie prenante de l'apprentissage et qu'elle peut fournir des informations précieuses sur les acquis et besoins de l'élève. Elle peut donc avoir une fonction diagnostique. Dans le cadre du programme ILSS, les *Paliers pour l'évaluation du français* (MELS, 2014b) sont proposés aux enseignants afin de guider la démarche d'évaluation, telle que décrite et prescrite par le Ministère de l'Éducation (2003). Cette dernière est constituée de cinq étapes.

Ainsi, à l'étape de la planification, les paliers, utilisés en complémentarité avec le programme, permettent aux enseignants de déterminer les intentions d'évaluation et les moyens pour évaluer les apprentissages visés. Ensuite, différents outils d'évaluation basés sur les critères d'évaluation de la compétence évaluée sont nécessaires pour recueillir des informations variées, pertinentes et suffisantes sur les apprentissages de l'élève. La compétence *Lire des textes* comporte trois critères d'évaluation, soit

- 1) maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages, 2) compréhension juste du texte et 3) explication de ses réactions au texte. (MELS, 2014d, p.5)

Les outils choisis pour évaluer la lecture doivent donc prendre en compte ces critères.

Au moment d’interpréter les données recueillies, l’enseignant compare ce que l’élève a démontré du développement de sa compétence avec ce qui est décrit dans les paliers et ainsi lui offrir une rétroaction sur ses apprentissages. Il porte ainsi un jugement global sur le degré de développement de la compétence à lire de l’élève, ce qui guidera les décisions au moment de communiquer les résultats à la fin d’une étape ou de l’année ou de justifier la fin du service de soutien en apprentissage du français. Les étapes de cette démarche, tirées de *La Politique d’évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), ont été schématisées par Laurier (2014) dans la figure 2.3.

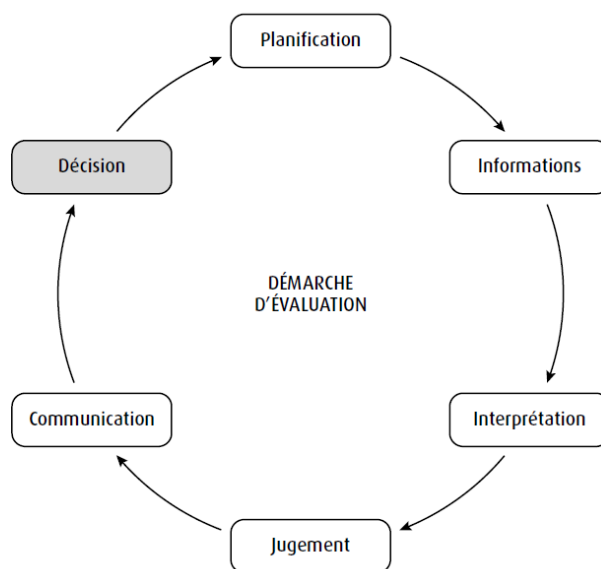


Figure 2.4 –Les étapes de la démarche d’évaluation, Laurier (2014).

Laurier précise que la décision n’est pas une étape en soi de la démarche, mais qu’elle en constitue l’aboutissement. L’évaluation de la lecture, telle qu’elle est présentée

dans les documents ministériels, permet donc, comme Giasson (2011) le rappelle, de «déterminer ce que l'élève sait faire, plutôt que ce qu'il ne sait pas faire » (p.189).

Lors de l'évaluation de la compréhension en lecture, l'enseignant fait face à des enjeux de taille, puisque la compréhension n'est pas un seul concept à partir duquel les tâches confiées au lecteur exigent une seule et bonne réponse. Il s'agit en effet d'un ensemble d'habiletés dites « non contraintes » (Dougherty Stahl, 2011), c'est-à-dire qui se développent tout au long de la vie en impliquant des facteurs cognitifs divers et en étant susceptibles de se manifester différemment selon le texte lu, la tâche, les connaissances sur le monde, etc. Les composantes du modèle de Perfetti et Stafura (2014) montrent d'ailleurs que la compréhension ne peut être considérée comme un simple concept. Aucun test de lecture n'est donc complet. Aucun n'offre un portrait exhaustif des connaissances, habiletés et stratégies d'un élève lorsqu'il se trouve en situation de compréhension en lecture (Caffrey, Fuchs et Fuchs, 2008; Keenan, Betjemann et Olson, 2008). Ainsi, les enseignants doivent utiliser les instruments de mesure à leur portée, mais également leur jugement professionnel à travers plusieurs tâches ayant des objectifs et visant des contenus différents.

2.2.2 Le jugement professionnel

Le jugement professionnel revêt une importance particulière dans le contexte de l'évaluation d'une compétence (Lafortune et Allal, 2008; Scallon, 2007). En effet, il ne s'agit plus maintenant de comptabiliser une série de notes attribuées à différents travaux et d'en tirer un résultat chiffré. « Mener une évaluation consiste [plutôt] à dégager un jugement d'ensemble, qui n'est pas la simple somme de ses composantes, tout en tenant compte de plusieurs habiletés [...]. » (Scallon, 2007, p.20) Le jugement professionnel s'exerce donc en confrontant diverses informations et en tentant de les mettre en relation selon différents repères. Ces repères relèvent des exigences

institutionnelles, des valeurs personnelles ou des influences de sa communauté professionnelle (Lafortune et Allal, 2008). Ainsi, il implique des considérations éthiques, car il place l'enseignant en position de décider ce qui est équitable ou non quant aux attentes et aux manifestations qu'il décide de retenir (Lafortune et Allal, 2008).

Selon Lafortune (2006, dans Lafortune et Allal, 2008),

le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage de résultats de la démarche dans une perspective de régulation. (p.4)

Cette définition suggère donc que le jugement professionnel, bien qu'il puisse être considéré comme une étape dans la démarche d'évaluation, se retrouve en arrière-plan, tout au long du processus d'évaluation, ce que la *Politique d'évaluation des apprentissages* (2003) affirme également. Cette dernière précise entre autres que le jugement professionnel « entre en jeu au moment du choix des méthodes et des critères d'évaluation afin de les rendre pertinents et valides par rapport à l'intention de l'évaluation » (p.35). Une attention particulière doit donc être portée aux instruments et moyens d'évaluation. Ils doivent être choisis judicieusement afin de garantir la validité et la fiabilité de l'évaluation (Lafortune et Allal, 2008).

2.2.3 Les outils et moyens d'évaluation de la lecture

Une évaluation appropriée de la compétence à lire suppose une bonne compréhension des processus impliqués dans la lecture, afin qu'ils soient tous pris en compte dans les

tâches d'évaluation (Grabe, 2009). De ce fait, différents types d'évaluation seront pertinents selon le niveau de développement de la compétence à lire de l'élève.

Les outils et différentes tâches qui peuvent être confiées aux élèves afin d'évaluer leurs compétences en français écrit sont donc multiples. Le choix de certains outils ou procédures repose sur le « comment » évaluer. Les enseignants vont parfois utiliser une démarche dite informelle, car elle n'est pas nécessairement instrumentée (Morrisette et Compaoré, 2012). Par exemple, en écoutant l'élève discuter avec un autre de sa lecture ou en observant des traces écrites, l'enseignant a accès à des connaissances de l'élève. À d'autres moments, l'évaluation sera plus formelle, car utilisant un outil souvent élaboré et validé. D'autres considérations sont importantes, à savoir si l'évaluation est individuelle ou en groupe. Ces modalités permettent d'approcher les connaissances ou la façon de faire des élèves selon diverses loupes.

Les enseignants vont également favoriser des pratiques selon une fonction d'évaluation, en répondant à la question « pourquoi j'évalue » (De Ketele, 2010). Ils pourraient alors utiliser une démarche d'évaluation formative, qui ne vise pas à attribuer un score au bulletin, mais plutôt à monitorer les progrès, réguler les apprentissages et documenter les processus d'apprentissage. Ils pourraient aussi adopter une démarche d'évaluation sommative pour orienter l'élève, le classer ou le certifier (De Ketele, 2010).

Enfin, en lecture, certaines tâches d'évaluation se centrent sur des habiletés très précises, comme la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes, par exemple. D'autres tâches impliquent forcément une interaction d'habiletés et connaissances, comme cela serait le cas pour l'évaluation de la compréhension en

lecture (Dougherty Stahl, 2011). L'enseignant se retrouve donc devant des choix qui doivent tenir compte de l'outil, de la fonction et des composantes à évaluer.

Les exemples d'outils et de moyens pour évaluer la lecture qui seront présentés dans les paragraphes suivants sont pertinents tant en contexte d'apprentissage de la lecture en L1 qu'en L2. En effet, il a été démontré, dans la section précédente, que les composantes et les processus impliqués dans la lecture sont les mêmes pour tout type d'apprenant. Toutefois, le degré de développement du vocabulaire et des connaissances linguistiques (phonologie, morphologie et syntaxe) dans la langue seconde auront un impact certain sur la compétence à lire dans cette langue (Grabe 2009; Perfetti 1992, 2007 dans Grabe, 2009). Grabe (2009) rappelle donc l'importance de tenir compte des acquis des élèves dans le choix et l'élaboration des moyens et outils d'évaluation.

2.2.3.1 L'évaluation de l'habileté à identifier les mots

Chez un apprenti lecteur en L1, mais également chez le lecteur allophone qui commence à lire en français, l'évaluation de l'habileté à identifier les mots est nécessaire afin de vérifier ses connaissances du code alphabétique et celles du lexique écrit. De façon informelle, l'enseignant peut écouter un élève lire un album pour avoir une idée de ce qu'il maîtrise. Or, des tâches formelles comprenant l'identification de graphèmes et la lecture de mots choisis spécifiquement pourraient être utiles. Par exemple, Brown et Abeywickrama (2010) suggèrent des activités de type choix de réponses où l'apprenant doit distinguer les paires de mots qui sont semblables de celles qui ne le sont pas et celles où il doit identifier l'intrus parmi les mots proposés. Le tableau 2.1 en donne un exemple.

Tableau 2.1 Types de tâches d'identification de mots à choix de réponses (Brown et Abeywickrama, 2010, p.231)

<p><i>Circle S for same or D for different</i></p> <p><i>led let</i></p> <p><i>bit bit</i></p> <p><i>seat set</i></p> <p><i>too to</i></p> <p><i>Circle the « odd » item, the one that doesn't « belong ».</i></p> <p><i>piece peace piece</i></p> <p><i>book book boot</i></p>

En français, pour vérifier si l'élève connaît les différentes graphies d'un même son, des tâches du même type pourraient lui être proposées. Un exemple apparaît dans le tableau 2.2

Tableau 2.2 Tâche pour travailler les correspondances graphèmes-phonèmes en français.

<p>Encerle les mots qui contiennent le son « o ». (consigne orale)</p> <p>Bateau bonbon moto auto télévision</p>
--

Pour une évaluation systématique des correspondances graphèmes-phonèmes du français, certains chercheurs suggèrent de constituer des listes de mots ou de syllabes comprenant une grande quantité de correspondances graphèmes-phonèmes (Larsen, *et al.*, 2015). Giasson (2011) suggère plutôt de créer une liste de noms et prénoms qui contiennent ces correspondances et qui respectent la structure du français. Il s'agit ensuite de demander à l'élève de la lire comme si c'était une liste de présence. Afin

d'évaluer plus spécifiquement les connaissances de l'apprenant sur les correspondances graphèmes-phonèmes en évitant la possibilité qu'il puisse reconnaître les mots globalement, Caravolas (2018) propose la lecture de pseudo-mots. Enfin, l'évaluation du lexique orthographique peut être exécutée par la lecture rapide des mots les plus fréquents du français (Giasson, 2011; Sprenger-Charolles, *et al.*, 2017). À titre d'illustration, l'élève serait invité à lire une liste de mots fréquents du français, tirée d'un inventaire des mots qui constituent 50% des mots utilisés dans les textes. Cet inventaire est présenté dans le tableau 2.3.

Tableau 2.3 Mots fréquents en français du lexique orthographique (Giasson, 2011, p.153)

à, au, aux	en	où	soi
aller	et	par	son, sa, ses
autre	être*	pas	sur
avec	faire*	plus	te, tu, toi
avoir*	il, ils	pour	ton, ta, tes
bien	je, me, moi	pouvoir*	tout, tous
ce, cet, cette, ces	jour	prendre*	un, une
comme	le, la, les	que	venir*
dans	leur, leurs	qui	voir*
de, du, des	lui	sans	votre, vos
dire*	mais	savoir*	vouloir*
donner*	mon, ma, mes	se	vous
elle, elles	ne	si	y

*Y compris toutes les formes conjuguées du verbe.

Par ailleurs, l'évaluation de la lecture orale avec analyse des méprises permet d'observer les stratégies mises en œuvre par le lecteur au moment d'identifier les mots (Giasson, 2011). Par exemple, grâce à l'analyse des erreurs, l'enseignant pourrait constater si certaines correspondances graphèmes-phonèmes ou certaines structures syllabiques posent problème à l'élève et ainsi prévoir les interventions appropriées (Desrochers *et al.*, 2001).

De plus, à partir du moment où l'élève maîtrise la majorité des correspondances graphèmes-phonèmes, l'évaluation de la lecture orale permet d'apprécier la fluidité de sa lecture en mesurant le nombre de mots lus par minute, l'exactitude et l'aisance (Desrochers *et al.*, 2011). Le dépistage de difficulté en fluidité est pertinent, car la recherche (RCRLA, 2009) a établi le lien qui existe entre une bonne fluidité en lecture et la capacité à bien comprendre les textes. De plus, le pourcentage d'exactitude renseigne l'enseignant sur le niveau de difficulté du texte. Selon Giasson (2011), si l'élève peut reconnaître 96% et plus des mots avec précision, il est autonome dans sa lecture. Un pourcentage entre 90% et 95% correspond au niveau d'apprentissage. En deçà, l'élève éprouve de la frustration face au texte.

Néanmoins, il est important de noter que les recherches portant sur la fluidité de la lecture en L1 supposent des habiletés à l'oral développées (Grabe, 2009). Il est donc permis de penser que la fluidité de la lecture en L2 pourrait être influencée par la fluidité à l'oral de l'élève allophone dans sa L2. La prononciation déficiente pourrait affecter le taux d'exactitude (Grabe, 2009). De plus, Crosson et Lesaux (2009) et Geva et Farnia (2012) ont démontré comment les habiletés langagières à l'oral contribuent à l'augmentation de la fluidité en lecture de texte. Il faut donc considérer les pourcentages avancés par Giasson avec précaution quand il s'agit d'élèves allophones en apprentissage du français. Desrochers *et al.* (2011) prévient d'ailleurs

des défis reliés à l'interprétation des résultats obtenus lors de l'évaluation de la lecture orale dans le cas d'élèves allophones. En effet, il faut tenir compte de plusieurs facteurs, dont leur langue maternelle, la durée de leur exposition à la L2 et le fait que la L2 soit ou non utilisée à la maison. Par exemple, un élève arabophone qui apprend le français doit passer d'un système à trois voyelles à un système comprenant 15 phonèmes vocaliques, pour lesquels toute modification du timbre pourrait être perçue comme une erreur par l'auditeur francophone (Calaque, 1992).

Par ailleurs, le résultat obtenu pour l'exactitude pourrait être moindre chez un élève allophone sans qu'il éprouve pour autant de difficultés de compréhension. En effet, des tests de fluidité menés auprès d'élèves allophones, bons lecteurs dans leur langue maternelle, ont montré que le nombre de mots lus par minute était bien inférieur aux performances des lecteurs natifs (Armagnague-Rouche *et al.*, 2018). Les chercheurs ont d'ailleurs décidé de ne pas tenir compte de l'exactitude tant les élèves présentaient d'incertitudes phonétiques. Bien qu'étant des lecteurs lents, ils ont quand même pu intégrer la classe ordinaire et réussir leur année, ce qui suppose qu'ils étaient en mesure de comprendre les textes nécessaires aux apprentissages. D'ailleurs, Grabe (2009) rapporte qu'il est fréquent pour des lecteurs en L2, dans un contexte académique, de démontrer une bonne compréhension des textes lus, malgré une fluidité en lecture limitée. Il mentionne donc l'importance de mener davantage d'étude sur la fluidité en lecture chez les lecteurs en L2. Malgré cela, il est fort probable que la fluidité soit évaluée en classe d'ILSS, puisque l'un des comportements décrits au palier 3 la concerne: « [L'élève] lit par groupe de mots, avec ou sans hésitation » (MELS, 2014b, p.11).

2.2.3.2. L'évaluation de la compréhension

La lecture orale ou silencieuse, lorsqu'elle est suivie d'un rappel de texte, devient un outil pour la vérification de la compréhension du texte par l'apprenant. Le récit narratif est souvent le genre de texte choisi pour ce type d'évaluation, car c'est un des premiers genres auxquels les enfants ont eu accès (Paris et Paris, 2003) et parce qu'ils sont plus faciles à comprendre et à mémoriser (Gersten *et al.* 2003) que le texte documentaire. Le rappel de texte s'avère un moyen d'évaluation parfois plus intéressant que les questions de compréhension traditionnelles, car ces dernières ne rendent pas compte de la capacité de l'apprenant à se faire une représentation globale du texte (Viau *et al.*, 2017). Après avoir lu le texte, l'élève doit raconter ce qu'il en a compris, démontrant du coup les éléments centraux qu'il a jugé bon de retenir et sa capacité à les remettre dans l'ordre et à faire les inférences nécessaires pour donner une version cohérente de l'histoire. L'enseignant peut poser des questions de précisions si l'élève a omis des éléments importants, afin de faire la part entre ce qu'il a oublié et ce qu'il n'a pas compris. Un des avantages du rappel est que l'enseignant peut facilement déterminer si l'élève a su démontrer une compréhension globale du texte. Cette habileté est d'ailleurs décrite dans les paliers d'évaluation de la compétence *Lire des textes variés* (MELS, 2014b, p.11) dont un aperçu est disponible aux tableaux 1.2 et 1.3 (p. 12-13) ainsi qu'à l'annexe F. Ainsi, au palier 3, « [l'élève] identifie le sujet traité ». Au palier 4, « il dégage l'idée principale ainsi que certaines informations essentielles » et au palier 5, « il distingue l'idée principale des idées secondaires et peut résumer le texte en présentant les idées de façon logique ou chronologique ». Toutefois, le désavantage du rappel de texte est qu'il demande un entretien individuel avec chaque élève, ce qui est coûteux en termes de temps.

C'est notamment pour cette raison que l'outil le plus communément utilisé par les enseignants est celui des questions de compréhension. Ces dernières peuvent prendre différentes formes : questions à choix multiples, questions à réponses courtes ou questions à développement (Brown et Abeywichrama, 2010; Giasson, 2011). Elles diffèrent quant à leur degré de difficulté et par rapport aux habiletés qu'elles mesurent. Giasson (2001) relève trois catégories de questions : les questions littérales qui mesurent la compréhension des éléments explicites du texte. Elles vérifient la représentation textuelle que l'élève est parvenu à reconstituer. Certaines inférences locales peuvent donc être nécessaires pour répondre à ces questions, mais celles-ci sont quand même considérées comme littérales, car elles ne demandent pas à l'élève d'avoir recours à ses connaissances antérieures pour se faire une représentation cohérente du texte. Ce sont plutôt les questions d'inférence qui mettent en lumière le modèle de situation que l'élève a construit après sa lecture. Finalement, les questions de jugement critique encouragent l'élève à faire des liens entre son expérience et les informations du texte, démontrant du coup la compréhension de la « signification plus large du texte » (Rouet et Potocki, 2018).

Chacun des types de questions peut être relié à une habileté décrite dans les paliers d'évaluation de la compétence *Lire des textes variés* (MELS, 2014b, p.11). Les tableaux 1.2 et 1.3 (p.12-13) ainsi que l'annexe F les présentent. Ainsi, du palier 2 à 4, on demande à l'élève de relever les informations explicites : au palier 2, « il repère des informations explicites »; au palier 3, « [il] sélectionne des informations explicites »; au palier 4, « il regroupe des informations explicites ». Au palier 5, les questions d'inférence sont nécessaires puisque l'élève « se sert de ses connaissances antérieures et du contenu du texte pour dégager le sens de certaines informations implicites ». Au palier 3, les habiletés mises en œuvre par l'élève, soit se servir « d'indices linguistiques pour déduire le sens du texte », « [comprendre] le sens de

nouveaux mots » et « [relever] les principaux éléments qui illustrent la progression dans le texte », supposent l'utilisation de questions littérales pour vérifier si l'élève a su comprendre le vocabulaire, résoudre les anaphores et faire des liens logiques entre les différentes propositions afin de se constituer une représentation textuelle cohérente. Finalement, les questions de jugement critique sont nécessaires pour mesurer l'habileté à réagir au texte, à différents degrés, selon le palier. Au palier 2, l'élève « exprime sa réaction au texte en faisant quelques liens avec ses connaissances et ses expériences ». Au palier 3, « il effectue des liens avec ses connaissances et ses expériences et se sert de faits ou d'exemples du texte pour appuyer sa réaction ». Au palier 4, « il exprime sa réaction au texte en faisant des liens avec différents textes lus, vus ou entendus » et finalement, au palier 5, « il réagit au texte en exprimant son interprétation personnelle et en tenant compte des propos de ses pairs lors des discussions ».

La technique de la vérification de phrases (Giasson, 2011) constitue un autre moyen de vérifier la compréhension d'un texte par un élève. Après la lecture d'un texte, des phrases lui sont présentées et il doit dire si les informations qu'elles contiennent sont vraies ou fausses, selon le texte. Les phrases peuvent provenir intégralement du texte lu ou être paraphrasées. Elles peuvent être modifiées de sorte à changer le sens, sans toutefois changer la structure. Enfin, elles peuvent porter sur de l'information absente du texte, mais en lien avec son thème et ainsi constituer un leurre.

2.2.3.3 L'évaluation des connaissances langagières

Puisque les connaissances langagières (connaissances syntaxiques, morphologiques et lexicales) participent à la lecture et du fait que ces connaissances sont en cours d'acquisition chez le lecteur en L2, elles pourraient faire partie d'une évaluation de la lecture. Brown et Abeywickrama (2010) reconnaissent que ces connaissances sont

souvent évaluées dans les tests en L2 sous la catégorie « vocabulaire et grammaire », mais qu'elles s'inscrivent néanmoins au cœur de la compétence à lire. D'ailleurs, l'un des critères d'évaluation de la compétence *Lire des textes variés* est la « maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages » (MELS, 2014d, p.4), connaissances qui concernent entre autres le lexique, la grammaire du texte et de la phrase (MELS, 2014a). Brown et Abeywickrama (2010) relèvent différents types de tâches qui permettent de mesurer les acquis lexicaux et grammaticaux des apprenants: des questions à choix multiples, contextualisées ou non, des textes troués, des tâches d'association (mots à mots, phrases à mots ou mots à images) et la révision ou correction de texte. Les enseignants participants pourraient avoir recours à ce type de mesure également.

En somme, plusieurs choix d'outils d'évaluation s'offrent aux enseignants pour évaluer la compétence à lire des élèves. Ces choix sont guidés par leur intention d'évaluation, par le contexte formel ou informel de l'évaluation et par les composantes de la lecture qui sont évaluées en fonction du degré de développement de la compétence de l'élève. Ainsi, l'objet de l'évaluation peut porter sur l'identification de mot, la compréhension et les connaissances langagières.

2.3 Questions spécifiques de recherche

Au terme de ce chapitre, les concepts principaux qui sont mobilisés par la question générale de recherche –Comment les enseignants en classe d'ILSS au primaire évaluent-ils les élèves en lecture ?– soit la lecture, la démarche d'évaluation et les outils et moyens d'évaluation de la lecture, ont été définis. La définition de la lecture comme étant le produit de l'interaction entre l'identification de mot et la compréhension du langage a été retenue et chacune des composantes de ces habilités

a été examinée plus en détail. Les processus de compréhension en lecture ont ensuite été explicités. Ces définitions mettent en relief la complexité des connaissances, habiletés et stratégies impliquées dans la lecture et démontrent la nécessité qu'elles soient prises en compte au moment de son évaluation. L'apport du jugement professionnel tout au long de la démarche a par la suite été démontré. Enfin, des outils et moyens appropriés pour l'évaluation des différentes composantes de la lecture ont été présentés, car ils sont susceptibles d'être nommés ou décrits par les enseignants.

Les concepts définis ont permis l'émergence de questions spécifiques qui vont permettre de mieux comprendre la démarche d'évaluation de la lecture des enseignants des classes d'ILSS du primaire :

- Pour quelles raisons évaluent-ils la lecture?
- Quelles composantes de la lecture évaluent-ils?
- Quels sont les outils qu'ils utilisent?
- Sur quels critères se basent-ils? Comment arrivent-ils à situer les élèves sur les paliers?
- Quels sont leurs besoins pour faciliter ou améliorer leurs démarches?

Ces questions spécifiques seront posées aux enseignants eux-mêmes afin qu'ils nous donnent accès à leurs pratiques d'évaluation.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Cette recherche vise à répondre à la question générale: Comment les enseignants en classe d'ILSS au primaire évaluent-ils les élèves en lecture? En comprenant mieux leurs pratiques et leurs réflexions, il sera ensuite possible de dégager des pistes à exploiter pour les soutenir dans cette démarche. Une méthodologie qualitative est appropriée pour y parvenir puisque la réponse à cette question permet de décrire un processus, ce qui correspond à la définition d'une recherche descriptive qualitative (Bourgeois, 2016). De plus,

dans la recherche qualitative, la découverte ou l'exploration amène le chercheur à découvrir ce que les personnes pensent dans un contexte particulier, comment elles agissent et pourquoi elles le font ainsi. L'accent est mis sur les acteurs [les enseignants des classes ILSS, dans le cas de cette recherche] et non sur les variables, à la différence de la recherche quantitative. (Gagnon et Fortin, 2015, p.16).

Les connaissances générées par cette recherche sont donc des données narratives et non pas numériques, comme c'est le cas dans la recherche quantitative (Gagnon et Fortin, 2015).

Ce chapitre présente la méthodologie qui a été employée pour atteindre les objectifs de la recherche. Les participants et leurs caractéristiques sont d'abord présentés. Ensuite, les instruments de collecte de données et la procédure utilisée pour y

parvenir sont exposés. Finalement, la façon dont ont été traitées et analysées les données est expliquée.

3.1 Les participantes

La collecte de données pour cette recherche s'est faite auprès de cinq enseignantes en classe d'ILSS du primaire d'une commission scolaire francophone du Grand Montréal. Elles proviennent de trois établissements scolaires différents qui, en plus d'élèves de classes ordinaires, accueillent également des élèves issus de l'immigration et en apprentissage du français. L'échantillonnage utilisé pour cette recherche est d'abord proximal (Gaudreau, 2011), car il a été constitué au sein de la commission scolaire où l'étudiante-chercheuse travaille. Les enseignantes sélectionnées étaient donc facilement accessibles. De plus, la collecte de données a nécessité un échantillonnage intentionnel (Gaudreau, 2011), car il était nécessaire d'établir les caractéristiques attendues des participants afin de répondre aux objectifs de l'étude. Cela explique la taille restreinte de l'échantillon qui se trouve aussi justifiée par le fait que cette recherche se veut une exploration du contexte de ces enseignantes et non pas une généralisation à tous les enseignants.

3.2 Critères d'inclusion des participants :

- pour l'année scolaire 2019-2020, être enseignant en classe d'ILSS du primaire, afin de pouvoir présenter des exemples d'outils d'évaluation, de travaux et de notes prises pour déterminer à quel palier se situe le niveau de compétence à lire des élèves;

- avoir au moins deux années d'expérience dans ce type de classe afin d'avoir eu l'occasion de se familiariser avec le programme ILSS et les paliers d'évaluation.

3.3 Les instruments de collecte de données

Deux instruments de collecte de données ont été utilisés. Un questionnaire sociodémographique a d'abord été rempli par les participantes pour des fins statistiques. Il permet de recueillir leurs informations personnelles, soit leur âge, leur lieu de naissance, leur langue maternelle, leur formation universitaire et le nombre d'années d'expérience en éducation et en classe d'ILSS.

Un entretien individuel semi-dirigé a ensuite été conduit avec chacune d'entre elles. Le choix de ce type de collecte de données s'impose de par la posture compréhensive de cette recherche. En effet, Savoie-Zajc (2016)

définit l'entrevue comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. (p.339)

Les données recueillies, soit le discours des enseignantes en lien avec l'évaluation en lecture, permettent de décrire et de comprendre comment se vit et se déroule l'évaluation de la lecture dans le contexte précis des classes d'ILSS.

Dans le cas de l'entretien semi-dirigé, tout en permettant un échange qui ressemble à une conversation libre (Gaudreau, 2011), les échanges sont plus contrôlés que dans un entretien non dirigé. Des thèmes qui proviennent du cadre théorique sont

préétablis par le chercheur et des questions qui en découlent sont formulées. L'ordre des thèmes abordés peut varier et être adapté en fonction de la logique de la discussion (Boutin *et al.*, 1996; Gaudreau, 2011; Karsenti et Savoie-Zacj, 2004). Il convient aussi de laisser place aux points imprévus sur lesquels le chercheur et le participant souhaiteraient échanger (Gaudreau, 2011). Ainsi, les données recueillies sont plus riches et variées.

Un protocole d'entretien (annexe B) a été créé afin d'assurer une constance d'un entretien à l'autre. Il est composé de 14 questions, regroupées en sept thèmes qui découlent des questions spécifiques de cette recherche, énoncées au chapitre 2 et des concepts qui y ont été définis. Ainsi, les fonctions de l'évaluation (De Ketele, 2010), les différentes composantes de la lecture et les outils et critères d'évaluation y sont mentionnés. Le tableau 3.1 présente la relation entre les questions de recherche et celles de l'entretien ainsi qu'avec les étapes de la démarche d'évaluation tirées de *La Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), schématisées par Laurier (2014). De plus, les exemples de documents utilisés pour évaluer les élèves ont servi de soutien aux moments des échanges et ont eu pour objectif de rendre la discussion la plus concrète possible.

Tableau 3.1 Relation entre les questions de recherche, les questions de l'entretien et les étapes de la démarche d'évaluation (MEQ, 2003)

Questions aux enseignants	Questions de recherche	Étapes de la démarche d'évaluation
1. La démarche générale d'évaluation a. De façon générale, comment évaluez-vous la compétence à lire de vos élèves? b. Pourriez-vous présenter les documents que vous avez apportés et décrire votre démarche? c. À quelle fréquence évaluez-vous la compétence à lire de vos élèves?	<ul style="list-style-type: none"> • Comment les enseignants évaluent-ils la lecture? 	
2. L'intention d'évaluation a. Avec quel objectif évaluez-vous la compétence à lire de vos élèves?	<ul style="list-style-type: none"> • Pour quelles raisons évaluent-ils la lecture? 	Planification
3. L'objet d'évaluation a. Quelles composantes de la lecture évaluez-vous? b. Sur quoi se basent vos choix, quels sont vos critères?	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles composantes de la lecture évaluent-ils? • Sur quels critères se basent-ils? 	
4. Les outils et moyens d'évaluation a. Quels sont les outils d'évaluation que vous utilisez?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les outils qu'ils utilisent? 	Information

Questions aux enseignants	Questions de recherche	Étapes de la démarche d'évaluation
5. Les critères d'évaluation a. Sur quels critères basez-vous votre évaluation? b. Quels sont les documents qui vous aident dans vos choix?	<ul style="list-style-type: none"> • Sur quels critères se basent-ils? 	Interprétation, jugement et décision
6. Les paliers d'évaluation de la lecture a. Comment arrivez-vous à situer les élèves sur les paliers d'évaluation de la lecture? b. À quel moment utilisez-vous les paliers? c. Quels sont les avantages et difficultés liés à l'utilisation des paliers?	<ul style="list-style-type: none"> • Comment arrivent-ils à situer les élèves sur les paliers? 	
7. Besoins a. Quel type de soutien pourrait faciliter ou améliorer votre démarche? b. Quels moyens ou outils pourraient faciliter ou améliorer votre démarche?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont leurs besoins pour faciliter ou améliorer leurs démarches? 	

3.4 Procédure pour la cueillette de données

Les participantes ont été recrutées au sein d'une commission scolaire francophone du Grand Montréal. Cette commission scolaire a d'abord été sélectionnée parce qu'elle privilégie le modèle de la classe d'ILSS pour répondre aux besoins des élèves allophones, mais aussi par souci d'efficacité, car c'est l'employeur de l'étudiante-chercheuse. Il était ainsi plus facile de recruter les participants et de les rencontrer.

Une fois le certificat d’approbation éthique obtenu, soit au mois d’octobre 2019, les démarches pour le recrutement des participants ont été entreprises. La conseillère pédagogique pour les classes d’ILSS de cette commission scolaire a remis à l’étudiante-chercheure une liste d’enseignants qui répondaient au profil recherché, selon les besoins de l’étude. Un courriel de recrutement (annexe A) a été envoyé à 14 enseignants des classes d’accueil du primaire pour leur présenter brièvement le projet ainsi que ses objectifs et leur proposer d’y participer. Six ont signifié leur intérêt par réponse à ce courriel. Les volontaires ont par la suite été contactées par courriel, individuellement, afin de planifier une rencontre, sur leur lieu de travail. Les entretiens ont en moyenne duré 40 minutes. Quatre rencontres ont eu lieu en novembre 2019, pendant l’heure du dîner et une période libre pour trois des participantes et pendant une journée pédagogique, pour une autre. La dernière rencontre a eu lieu en janvier 2020. Il n’a pas été possible de rencontrer la sixième personne qui était intéressée par le projet, car ses disponibilités ont changé par la suite pour cause de maladie. Les rencontres ont eu lieu après la fin de la première étape, ce qui paraissait un moment judicieux pour ce faire. En effet, les enseignantes avaient toutes eu à évaluer la compétence à lire de leurs élèves dans les semaines précédentes.

Au début de chaque entretien individuel, à l’aide du protocole d’entretien (annexe B), l’étudiante-chercheure a de nouveau présenté aux participantes le projet de recherche et ses objectifs. Elles devaient ensuite lire et signer le formulaire de consentement (annexe C) comprenant une description plus détaillée du projet et l’indication de la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment. Elles remplissaient enfin le questionnaire sociodémographique (annexe D). L’entretien pouvait alors débuter. Afin de conserver fidèlement le message des participantes, les entretiens ont été enregistrés.

3.5 Traitement et analyse des données recueillies

La transcription du verbatim des entretiens constitue les données qualitatives qui ont été par la suite analysées selon une approche inductive. En ayant en tête les thèmes des questions posées lors des entretiens, une première lecture de l'ensemble des transcriptions a permis de faire ressortir les catégories les plus importantes. Ensuite, une première analyse verticale du corpus a été menée. « Celle-ci constitue l'analyse des propos au niveau individuel, chaque verbatim étant analysé à tour de rôle, isolément des autres. » (Gaudreau, 2011, p.199). Une catégorisation à l'aide du logiciel N-Vivo a été effectuée de sorte à pouvoir faire émerger les thèmes et sous-thèmes du corpus selon une démarche de thématisation continue (Paillé et Mucchielli, 2012). Un thème constitue « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.242). Finalement, l'analyse transversale, « c'est-à-dire une analyse au palier collectif, impliquant l'ensemble des verbatim précédemment analysés au palier individualisé » (Gaudreau, 2011, p.204) a permis la réalisation d'une grille d'analyse où apparaît l'ensemble organisé des thèmes et sous-thèmes émergents. Il s'agit donc d'une analyse de contenu thématique. La figure 3.1 schématise cet ensemble.

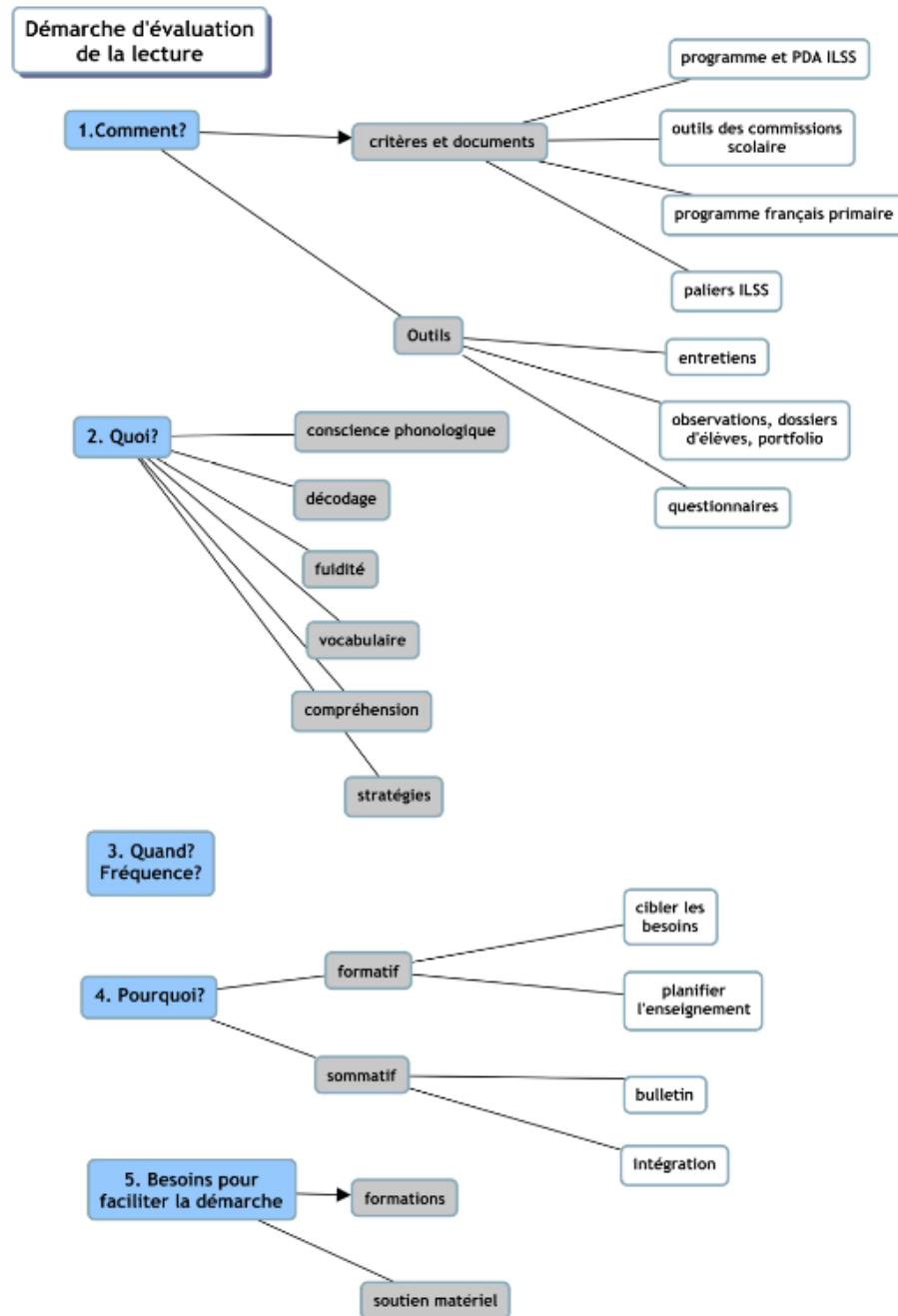


Figure 3.1 Schéma d'analyse du corpus

Les thèmes et sous-thèmes inférés l'ont été en prenant en considération les différents paramètres de l'enquête, soit l'objet d'étude, les objectifs et les questions de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2012). De plus, le discours a été analysé en regard des choix qui s'offrent aux enseignants au moment de planifier l'évaluation de la lecture. Ces différentes options reposent sur les fonctions de l'évaluation, sur les composantes à évaluer et sur les outils utilisés. Enfin, les moyens et outils d'évaluation apportés par les enseignants ont permis de mieux comprendre le contexte, les exemples et les explications des enseignants.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre qui présente les résultats est divisé en deux parties. Dans la première, chaque enseignante est présentée. Ces portraits ont été constitués à partir des réponses aux questionnaires sociodémographiques qu'elles ont remplis et à partir des informations pertinentes recueillies durant les entretiens.

La deuxième partie présente les résultats croisés à partir des thématiques dégagées dans les entretiens. Ces résultats sont exposés directement en lien avec les questions spécifiques de l'étude. D'abord, les fonctions de l'évaluation telles que déclarées par les enseignantes sont mises en lumière. Ensuite, les différentes composantes de la lecture qui sont évaluées par les enseignantes et les outils et documents de référence privilégiés pour le faire sont énumérés. Par la suite, l'analyse des compétences des élèves par les enseignantes en fonction des paliers est expliquée. Finalement, les besoins qu'elles expriment en vue d'améliorer et de faciliter leurs démarches d'évaluation sont précisés.

4.1 Portrait des enseignantes

Cette partie trace le portrait des enseignantes qui ont participé à cette étude. Elles y mentionnent leurs origines et leur langue maternelle ainsi que leur formation initiale et continue. Elles décrivent finalement leurs expériences professionnelles, plus particulièrement en contexte d'ILSS. Des noms fictifs leur ont été donnés afin de préserver leur anonymat. Ces portraits permettent de mettre en lumière les particularités de chacune des enseignantes et de contextualiser les données recueillies pendant les entretiens. Le tableau 4.1 donne un aperçu du portrait des enseignantes.

Tableau 4.1 Portraits des enseignantes participantes

	Formation initiale	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience en soutien linguistique	Formation continue	Niveau de la classe d'ILSS en 2019-2020
Nancy	Baccalauréat en enseignement préscolaire, primaire et maîtrise en orthopédagogie	12	10	<ul style="list-style-type: none"> • Formations offertes par la commission scolaire • Soutien d'une orthopédagogue 	4 ^e et 5 ^e année
Amélie	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	11	10	<ul style="list-style-type: none"> • Formations offertes par la commission scolaire • Lectures personnelles sur des approches pédagogiques • Communauté de pratique • Soutien d'une orthopédagogue 	3 ^e et 4 ^e année

	Formation initiale	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience en soutien linguistique	Formation continue	Niveau de la classe d'ILSS en 2019-2020
Mélissa	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde et maîtrise en sociolinguistique	22	3	<ul style="list-style-type: none"> • Formations offertes par la commission scolaire • Soutien de la conseillère pédagogique et des collègues d'expérience et d'orthopédagogues 	3 ^e et 4 ^e année
Marie	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde et DESS en enseignement des langues en cours	6	4	<ul style="list-style-type: none"> • Formations offertes par la commission scolaire • Soutien de la conseillère pédagogique et des collègues d'expérience 	3 ^e et 4 ^e année
Nadia	Baccalauréat en littérature française et baccalauréat en enseignement du français langue seconde	11	5	<ul style="list-style-type: none"> • Formations offertes par la commission scolaire • Soutien de la conseillère pédagogique et d'une orthopédagogue. 	5 ^e et 6 ^e année

4.1.1 Nancy

Je m'appelle Nancy. Je suis née au Canada et le français est ma langue maternelle. J'enseigne en classe d'accueil du primaire depuis dix ans. J'ai été titulaire au primaire pendant deux ans avant d'arriver en accueil. Cette année, j'ai une classe d'élèves qui sont d'âge 4^e et 5^e année. Par le passé, j'ai eu des élèves du 1^{er} cycle ainsi que des élèves de 9 ans et plus qui étaient en grand retard scolaire. Ma formation initiale est

un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. J'ai par la suite complété ma formation par une maîtrise en orthopédagogie. Cette formation m'a bien outillée pour l'enseignement en classe d'accueil. J'ai suivi quelques-unes des formations offertes par la commission scolaire, notamment quand sont arrivés le nouveau programme (en 2014) et les paliers d'évaluation. Toutefois, ce sont surtout mes années d'expérience qui m'aident à bien comprendre les besoins des élèves et à les évaluer.

4.1.2 Amélie

Je m'appelle Amélie. Je suis née au Canada et le français est ma langue maternelle. J'enseigne en classe d'accueil depuis dix ans. J'ai passé deux ans au secondaire et les huit autres années au primaire, dont trois comme titulaire d'une classe d'accueil d'élèves en grand retard scolaire. J'ai onze ans d'expérience en enseignement. Cette année, j'ai des élèves d'âge 3^e et 4^e année. J'ai un baccalauréat en enseignement du français langue seconde. J'ai suivi de nombreuses formations offertes par la commission scolaire notamment quand sont arrivés le nouveau programme (en 2014) et les paliers d'évaluation. J'ai expérimenté de nouvelles approches pédagogiques, dont les ateliers d'écriture et les cinq au quotidien, suite à des lectures que j'ai faites. Je suis très impliquée dans ma commission scolaire pour tout ce qui concerne les classes d'accueil. Avec d'autres enseignantes, j'ai participé à une CoP (communauté de pratique) où nous avons développé des épreuves de lecture. J'ai aussi offert des formations aux enseignants qui ont moins d'expérience sur la différenciation pédagogique en classe d'accueil.

4.1.3 Mélissa

Je m'appelle Mélissa. Je suis née en Algérie et l'arabe est ma langue maternelle. Le français est ma langue seconde. J'enseigne en classe d'accueil du primaire depuis 3 ans. J'ai aussi été enseignante en soutien linguistique dans les classes ordinaires

pendant 1 an. Cette année, j'ai une classe d'élèves du 2^e cycle. J'ai 22 ans d'expérience en enseignement. J'ai fait une maîtrise en sociolinguistique, puis au Québec, un baccalauréat en enseignement du français langue seconde. J'ai suivi de nombreuses formations offertes par la commission scolaire, notamment celles qui sont prévues pour les nouveaux enseignants et qui permettent de connaître le programme d'ILSS et les paliers d'évaluation. J'ai reçu beaucoup d'aide et de conseils de ma conseillère pédagogique et des enseignantes d'expérience.

4.1.4 Marie

Je m'appelle Marie. Je suis née au Canada et ma langue maternelle est le français. J'enseigne en classe d'accueil du primaire depuis 4 ans. J'ai aussi été enseignante en soutien linguistique dans les classes ordinaires pendant 2 ans. Cette année, j'ai des élèves d'âge 2^e cycle. Par le passé, j'ai eu des élèves du 1^{er} cycle. J'ai un baccalauréat en enseignement du français langue seconde et je suis en train de faire un DESS en enseignement des langues secondes. J'ai suivi de nombreuses formations offertes par la commission scolaire, notamment celles qui sont prévues pour les nouveaux enseignants et qui permettent de connaître le programme d'ILSS et les paliers d'évaluation. J'ai reçu beaucoup d'aide et de conseils de ma conseillère pédagogique et des enseignantes que je côtoyais et qui avaient plus d'expérience.

4.1.5 Nadia

Je m'appelle Nadia. Je suis née au Liban et ma langue maternelle est l'arabe. Le français est ma langue seconde. J'enseigne en classe d'accueil du primaire depuis 5 ans. Pour une troisième année, j'ai les élèves du 3^e cycle. J'ai également enseigné à des élèves d'accueil de 9 ans et plus qui étaient en grand retard scolaire. Avant d'arriver au Québec, j'ai enseigné le français pendant six ans au Liban. J'avais alors un baccalauréat en littérature française. Au Québec, j'ai obtenu un baccalauréat en

enseignement du français langue seconde. J'ai suivi de nombreuses formations offertes par la commission scolaire, notamment celles qui sont prévues pour les nouveaux enseignants et qui permettent de mieux connaître le programme d'ILSS et les paliers d'évaluation. J'ai également reçu du soutien et des conseils de ma conseillère pédagogique. J'ai aussi étroitement collaboré avec l'orthopédagogue qui soutenait ma classe d'élèves en grand retard scolaire. Elle m'a aidée à mieux comprendre la différence entre les difficultés liées à l'acquisition normale d'une langue et celles liées à des troubles d'apprentissage.

4.2 Analyses croisées par thèmes

Cette partie présente les résultats croisés à partir des thèmes dégagés des entretiens. Bien que les questions posées aux enseignantes portaient sur leurs démarches d'évaluation de la lecture, elles y ont répondu en abordant tant l'enseignement que l'évaluation de cette compétence. Il est donc difficile de les dissocier complètement dans ce compte-rendu. Malgré tout, en répondant aux questions spécifiques de cette recherche, ces résultats permettent de dresser le portrait de la démarche d'évaluation de la lecture par les enseignants en classe d'ILSS.

4.2.1 Les fonctions de l'évaluation

Deux fonctions ont été principalement abordées par les participantes. L'évaluation au service de la régulation des apprentissages (De Ketele, 2010) est la première fonction qu'elles décrivent. Elles mentionnent également la fonction certificative de l'évaluation (De Ketele, 2010) lorsqu'elle permet la reconnaissance des compétences.

4.2.1.1 L'évaluation pour réguler les apprentissages

Quand la chercheuse questionnait les enseignantes sur leur démarche d'évaluation, elles avaient du mal à dissocier l'enseignement des apprentissages et l'évaluation des apprentissages comme en témoignent les propos d'Amélie :

En premier, on va beaucoup pratiquer ensemble, en grand groupe, les mots, les syllabes, le nom des lettres, le son des lettres pour ensuite aller vers des mots plus fréquents et tout. Ensuite, je vais évaluer vraiment en faisant des entretiens de lecture systématiquement, dans la semaine avec chacun de mes élèves. Pour aller déterminer, ce qui est à travailler, les objectifs à cibler. Puis, je leur donne aussi des défis de lecture pour qu'ils puissent réussir à bien lire.

En effet, la fonction principale de l'évaluation pour toutes les enseignantes rencontrées est de réguler les apprentissages des élèves. Mélissa l'explique ainsi :

L'évaluation de la lecture, ce n'est pas comme au régulier, avec un texte en fin d'étape, etc. Elle se fait quotidiennement et parfois, toutes les quinzaines. On voit l'évolution de l'enfant vraiment à chaque fois qu'il lit. [...] Si c'est un élève qui ne maîtrisait pas, par exemple, le son [ou], puis que je l'ai travaillé avec lui, je lui donnerai une phrase à lire, qui contient le son travaillé, puis là, je me rendrai compte s'il l'a déjà maîtrisé ou pas.

Le test diagnostique est mentionné à plusieurs reprises par plus d'une enseignante. Il leur est utile pour parvenir à cibler précisément les besoins des élèves dès leur arrivée dans leur classe. Pour Nancy, ce test « n'est pas tant une évaluation qu'un dépistage ». En cours d'année, ce dépistage permet de constater où sont rendus les élèves, pour savoir ce qu'elle peut leur enseigner par la suite, pour voir si les étapes préalables ont été acquises.

Pour Nadia, le pistage de progrès la renseigne sur son enseignement : « Peut-être faut-il changer ma façon de faire avec eux? Peut-être qu'il y en a qui profite de ma façon? Il y en a qui ont peut-être besoin de changements? » Il lui permet donc de se réajuster et de mieux planifier les enseignements à venir. Cette question de la planification de l'enseignement en fonction des besoins des élèves est récurrente comme l'illustrent les propos de Nancy qui planifie son enseignement par sous-groupe de besoins :

Je les note ces résultats et donc tous ceux qui ont besoin de voir les sons, on travaille les sons avec eux. Avec ceux qui sont rendus à la compréhension de phrases, on travaille la compréhension de phrases. Pour ceux qui sont rendus à des textes plus longs, on peut introduire les stratégies de lecture et les inférences aussi, par la suite. C'est donc vraiment pour cibler et orienter mon enseignement.

En somme, les questions posées lors des entretiens (voir annexe B) avaient toutes comme objectif de mieux comprendre les pratiques d'évaluation des enseignantes. Or, comme il est possible de le constater dans les extraits des verbatim, elles articulent les concepts d'évaluation avec ceux d'apprentissage et d'enseignement sur une base régulière.

4.2.1.2 L'évaluation pour reconnaître la compétence de l'élève

À travers ce processus d'évaluation formative, les enseignantes développent une bonne connaissance du développement de la compétence en lecture de leurs élèves. Toutefois, il arrive un moment où elles doivent confirmer l'état de ce développement. Mélissa l'explique ainsi : « J'ai fait beaucoup d'évaluations formatives. Cet élève-là, il est peut-être au palier 2. C'est donc pour confirmer ou infirmer mon hypothèse. » Nancy abonde dans le même sens et précise :

Quand je vois que dans sa progression en lecture, un élève est rendu au bout du chemin, où on arrive plus en métacognition, en stratégies de

lecture et que le vocabulaire est bien développé, ça donne une idée qu'il doit être capable de suivre en classe régulière. J'essaie donc de trouver des textes plus difficiles, du niveau où il va aller et de le laisser aller un peu plus en autonomie, pour voir ce qu'il est capable de faire seul.

Ce besoin de mesurer le niveau d'autonomie des élèves est également mentionné par Amélie :

Donc, après avoir fait une compréhension de lecture, par exemple en pratique guidée, je vais aller vérifier s'ils sont capables d'appliquer leurs stratégies de lecture tout seuls, de façon autonome, sans mon aide. Est-ce qu'ils ont leurs stratégies en tête avec les outils qu'on a mis en place? Donc, c'est comme ça que je vais vérifier s'ils sont capables, s'ils sont prêts, par exemple, s'ils ont atteint un palier 4C.

Les exigences du milieu scolaire obligent aussi les enseignantes à aborder l'évaluation d'un point de vue certificatif, comme le souligne Nancy : « Souvent, je vais leur donner un texte [avec des questions], quand on s'approche du bulletin, parce que le bulletin nous demande de les situer plus clairement dans des paliers. »

Ce sont donc aux moments charnières dans le parcours de l'élève, soit à la fin des étapes ou à la fin du cheminement en classe d'accueil, que les enseignantes ont recours à l'évaluation dans le but de reconnaître la compétence de l'élève et de l'orienter. Elle leur permet d'une part de valider le palier atteint par l'élève et d'autre part, de confirmer qu'il est en mesure de démontrer sa compétence de façon autonome.

4.2.2 L'évaluation différenciée de plusieurs composantes de la lecture

Aux questions « Quelle est votre démarche d'évaluation? » et « Quelles composantes de la lecture évaluez-vous? », les enseignantes ont mentionné évaluer la plupart des composantes de la lecture qui ont été présentées dans le cadre conceptuel présenté au

chapitre 2 de ce mémoire. Le tableau 4.1 présente les composantes évaluées par les enseignantes. Il ressort du témoignage des participantes un souci d'adapter l'évaluation selon les acquis des élèves. Les composantes de la lecture évaluées vont donc évoluer au fil du temps, en fonction du développement de la compétence à lire des élèves. Pour cette raison, l'évaluation revêt un caractère différencié. Ainsi, l'évaluation portera d'abord sur de petites unités lues (graphèmes-phonèmes, syllabes et mots) pour ensuite porter sur des unités lues plus grandes (phrases, textes et paragraphes). Nancy et Amélie résumant bien les propos de l'ensemble des enseignantes :

Nancy : En fait, l'évaluation de la lecture dépend toujours du niveau des élèves, s'ils sont d'âge 1^{er} cycle ou plutôt d'âge 2^e cycle ou 3^e cycle. Je commence toujours avec le décodage. [...] En début d'année, c'est de voir si l'enfant connaît ses lettres, les sons. Après ça, s'il est capable de fusionner les sons ensemble pour lire des syllabes. Puis, je vais des syllabes simples, aux syllabes les plus complexes. Après, on inclut les mots simples, les mots qui contiennent des sons composés. Ensuite arrive la phrase, pour voir la vitesse, la capacité de lire des phrases, des phrases de plus en plus difficiles. Donc, il y a tout le temps le processus de décodage. Puis, après, quand le décodage commence à être bien installé, je commence à introduire tranquillement la compréhension. Je commence avec la compréhension de phrases, surtout avec les grandes questions comme le Qui? Où? Quand? pour que ce soit plus facile pour eux de cibler une réponse simple à l'intérieur d'une phrase. Après ça, éventuellement, on passe au court texte avec des questions, puis à plus de questions.

Amélie : Quand on a beaucoup travaillé la conscience phonologique et que ça va bien, je vais passer à l'identification de mots et ensuite, on va vraiment aller vers la compréhension et les stratégies de compréhension, puis ça va évoluer comme ça.

Ainsi, les enseignantes rencontrées prévoient un suivi individuel autant en ce qui a trait à l'enseignement qu'à l'évaluation en fonction du développement de chaque

élève. De plus, l'évaluation demeure étroitement liée à l'enseignement et à l'apprentissage, c'est-à-dire que les enseignantes évaluent progressivement les élèves afin de saisir ce qui doit être enseigné ensuite.

Tableau 4.2 Les composantes de la lecture évaluées par les enseignantes participantes

Composantes de la lecture	Nancy	Amélie	Mélissa	Marie	Nadia
Conscience phonologique		x		x	
Décodage	x	x	x	x	x
Fluidité	x	x	x	x	x
Compréhension	x	x	x	x	x
Vocabulaire	x	x	x	x	x
Stratégies	x	x	x	x	x
Réaction			x		x

4.2.2.1 L'enseignement et l'évaluation de la conscience phonologique

Seules Marie et Amélie ont mentionné l'enseignement et l'évaluation de la conscience phonologique en évoquant le fait que c'est nécessaire en contexte d'apprentissage d'une langue seconde. Ainsi, Marie affirme qu'elle a découvert, au fil du temps, que le son enseigné n'est pas nécessairement ce que l'élève entend ou est capable de produire. C'est pour cette raison que, selon Amélie, il est important de toujours partir de l'oral avant d'aller vers l'écrit : « Si par exemple, on travaille le son [o], on va déterminer ensemble des mots qui contiennent ce son, on va ensuite essayer de voir comment ils pourraient s'écrire. Après, on va les lire, les segmenter et observer les différentes façons d'écrire le son. » Alors que ces deux enseignantes semblent évaluer la conscience phonologique pour orienter leur enseignement, les autres enseignantes vont plutôt appuyer directement sur l'écrit.

4.2.2.2 L'enseignement et l'évaluation du décodage

L'enseignement et l'évaluation du décodage ou du processus d'identification de mots sont présents dans le discours de toutes les participantes. C'est le prérequis à la compréhension et c'est pour cette raison qu'il apparaît en premier dans la séquence de ce qu'elles enseignent et évaluent. C'est de plus une composante de la lecture qui est évaluée séparément de la compréhension, car ces composantes sont considérées par les participantes comme distinctes. Le tableau 4.2 présente les propos des participantes sur le décodage. Les outils de consignation des figures 4.1 à 4.5 présentent également les traces de l'évaluation du décodage par les enseignantes.

Tableau 4.3 Propos des enseignantes participantes concernant le décodage.

	Passages clés sur le décodage
Nancy	« Pour moi la lecture, c'est vraiment deux choses différentes: il y a le décodage et il y a la compréhension. » « Je commence toujours avec le décodage. [...] C'est sûr qu'en début d'année, c'est de voir si l'enfant connaît ses lettres, les sons. Après ça, s'ils sont capables de fusionner les sons ensemble pour lire des syllabes. Puis, je vais toujours des syllabes simples, aux syllabes les plus complexes. Après on inclut les mots simples, les mots avec des sons composés, après ça, on rentre la phrase, pour voir la vitesse, la capacité de lire des phrases, des phrases de plus en plus difficiles. Donc il y a tout le temps le processus de décodage. » « Il y a aussi la reconnaissance globale qui rentre un petit peu dans le décodage. »
Amélie	« Quand on a beaucoup travaillé la conscience phonologique et que ça va bien, je vais passer vraiment à l'identification de mots. » « Je vais prendre le temps de travailler la segmentation aussi, l'identification de mots. » « On va pratiquer ensemble, en grand groupe, les mots, les syllabes, le nom des lettres, le son des lettres pour ensuite aller vers des mots plus fréquents. »
Mélissa	« En premier, j'essaie de voir d'abord, si l'enfant, il arrive à décoder, s'il arrive à lire convenablement un mot, les sons qui lui manquent, etc. »
Marie	« Moi, j'évalue deux choses particulièrement en lecture. Tout d'abord, j'évalue le décodage, puis j'évalue aussi la compréhension en lecture, parce que je me dis que ce sont quand même deux choses distinctes. Tu peux lire autant que tu veux, mais quand tu ne comprends pas [...], ça pose des problèmes. »
Nadia	« C'est la première chose que je fais, le décodage. C'est séparé de la compréhension. Il faut évaluer les deux. »

4.2.2.3 L'enseignement et l'évaluation de la fluidité

L'évaluation de la fluidité est évoquée brièvement par toutes les enseignantes. Ce sont plus souvent les composantes de la fluidité (vitesse de lecture, aisance et expression) qui sont mentionnées plutôt que la fluidité en tant que telle. Elles sont rarement toutes évaluées. C'est la vitesse qui revient le plus souvent. Le tableau 4.2 présente les propos des participantes sur la fluidité. Les outils de consignation des figures 4.4 et 4.5 présentent également les traces de l'évaluation de la fluidité par les enseignantes.

Tableau 4.4 Propos des enseignantes participantes concernant la fluidité

	Passages clés sur la fluidité	Aspects abordés
Nancy	« Pour moi la lecture, c'est vraiment deux choses différentes: il y a le décodage et il y a la compréhension. À travers ça, il y a autre chose. Il y a la vitesse. »	vitesse
Amélie	« Puis je vais chaque fois leur parler de leur aisance, de pratiquer aussi pour améliorer leur fluidité à la maison, à voix haute. » « Je vais prendre le temps de travailler la segmentation aussi, l'identification de mots, la fluidité [...]. »	fluidité (général) et exactitude
Mélicca	« Je commence d'abord à donner un petit texte à l'enfant, avec des illustrations pour voir s'il arrive à lire [...], s'il lit mot à mot, par groupe de mots, etc. »	vitesse et aisance
Marie	« J'aime aussi travailler la fluidité, mais sans nécessairement leur montrer que c'est ça. Donc, ils ont une petite feuille avec un chronomètre. De lundi à jeudi, ils se pratiquent et doivent me dire combien de temps ils ont pris pour lire le texte. » « Pendant la lecture en écho, je peux entendre leur intonation et voir comment est leur aisance. »	vitesse et expression
Nadia	« Je prends un élève à la fois, avec un texte. Des fois, je compte le nombre de mots par minutes. »	vitesse

4.2.2.4 L'enseignement et l'évaluation de la compréhension en lecture

La compréhension de textes se situe au cœur de l'évaluation de la lecture chez les cinq enseignantes. Une fois qu'elles ont observé des habiletés minimales de décodage

chez leurs élèves, elles commencent à enseigner et à évaluer leur compréhension des textes lus. Nancy résume la démarche de ses collègues :

Puis, après ça quand le décodage commence à être bien installé, je commence à introduire tranquillement la compréhension. Je commence avec la compréhension de phrases, surtout avec les grandes questions comme le « Qui ? Où? Quand? » pour que ce soit plus facile pour eux de cibler une réponse simple à l'intérieur d'une phrase. Après ça, éventuellement, on passe au court texte avec des questions, puis à plus de questions.

Des questions de compréhension vont permettre de vérifier si l'élève est en mesure de comprendre les idées principales d'un texte ainsi que les informations explicites et implicites qu'il contient. Chacune de ces habiletés est attendue à l'un ou l'autre des paliers d'évaluation de la lecture et c'est pour cette raison que les enseignantes utilisent soit le questionnaire de lecture, soit le rappel de texte pour vérifier si l'élève les maîtrise et ainsi pouvoir déterminer le palier atteint. Amélie et Mélissa expliquent cette démarche :

Amélie : Je vais y aller avec des textes, des textes en compréhension de lecture. [...] Donc, c'est comme ça que je vais vérifier s'ils sont capables, s'ils sont prêts, par exemple, s'ils ont atteint un palier 4? Est-ce qu'avec un texte, même s'il y a des défis dans le texte, sont-ils capables de comprendre les idées principales ?

Mélissa : [Pendant l'entretien], je cible deux ou trois élèves que je vais écouter et à qui je vais poser des questions pour voir la compréhension. [Je veux que l'élève] essaie de me dire ce qu'il a compris par rapport à ce texte. Je leur donne aussi un texte avec des questions [...]. Pour un palier 2, on est à la recherche d'informations explicites. Il n'y a pas d'information implicite, mais ça me permet quand même d'avoir un portrait global de cet élève-là, qui est rendu au palier 2.

Ces trois enseignantes sont les seules à avoir évoqué des habiletés précises de compréhension, soit identifier les idées principales et comprendre des informations explicites et implicites. Les deux autres enseignantes ont mentionné poser des questions aux élèves, à l'oral ou par écrit, sans toutefois expliciter quelles habiletés elles cherchaient à observer.

4.2.2.5 L'enseignement et l'évaluation du vocabulaire et des stratégies de compréhension en lecture

Pour soutenir la compréhension, le développement du vocabulaire et la mise en pratique des stratégies de compréhension en lecture sont jugés nécessaires par toutes les participantes. Par exemple, Amélie explique qu'une fois l'identification de mots acquise, elle intervient sur le plan de la compréhension et « prend le temps de travailler [...] le vocabulaire, puis [de] mêler à tout ça les stratégies de compréhension ». Les enseignantes affirment aussi l'importance de bien choisir les textes lus en fonction du vocabulaire connu des élèves.

Marie : Il faut que l'enfant ait vu ce vocabulaire-là parce qu'en accueil, c'est le vocabulaire qui est important.

Nadia: Je me base surtout sur un thème précis, par cycle de 10 jours environ. Ça dépend du thème que je travaille. Je choisis des textes qui portent sur le thème qu'on a travaillé. Par exemple, l'hiver, un texte qui parle de l'hiver.

Mélissa : Puis généralement, ça va toujours avec le vocabulaire que je fais pour que l'enfant ne soit pas perdu, puis qu'il ne comprenne rien à ce que je lui donne.

L'étendue de ce vocabulaire et la capacité des élèves à mettre en pratique les stratégies de compréhension enseignées sont des indicateurs qui aident les enseignantes à poser leur jugement sur la capacité des élèves à intégrer la classe ordinaire. Nancy l'explique :

C'est quand je vois que dans sa progression en lecture, l'élève est rendu au bout du chemin, où on arrive plus en métacognition, en stratégies de lecture. Quand on est rendu à ce niveau-là et que le vocabulaire est bien développé, ça donne une idée qu'il doit être capable de suivre en classe régulière.

D'ailleurs, Mélissa déclare donner aux élèves des textes qu'ils n'ont pas travaillés sur le plan du vocabulaire pour voir s'ils réussissent à utiliser les stratégies déjà enseignées avant de les envoyer en classe ordinaire. Pour ces deux enseignantes, l'évaluation de la lecture ne concerne pas que le résultat. Les processus de compréhension, comme l'utilisation des stratégies de lecture de façon efficace, sont tout aussi importants et constituent une source d'information précieuse sur la compétence de l'élève.

Mélissa : Est-ce qu'il le comprend vraiment ou est-ce qu'il a pris l'habitude de voir où est le mot dans la question, puis de le rechercher dans le texte, sans utiliser ses stratégies de compréhension?

Nancy : Je pense que quand on est rendu dans un niveau plus élevé de la lecture, il faut aller voir les stratégies et la métacognition autour de la lecture. C'est important que les élèves sachent ce qu'ils connaissent, ce avec quoi ils ont de la difficulté. Tu sais, ils doivent comprendre pas juste ce qu'ils lisent, mais aussi comment ils lisent. C'est quoi les stratégies qu'ils peuvent utiliser pour s'aider. C'est quoi leurs faiblesses? Comment ils peuvent avoir des stratégies compensatoires?

En somme, le lexique présent dans les textes représente un critère de sélection autant pour offrir des textes qui représentent un défi surmontable que pour offrir des occasions de travailler des stratégies de compréhension en lecture.

4.2.2.6 L'évaluation de la compétence à réagir

Comme il a été mentionné dans le cadre conceptuel de ce mémoire, la réaction au texte est un des critères d'évaluation de la lecture du programme ILSS (MELS, 2014d). Seules deux enseignantes l'ont mentionné. Nadia le fait explicitement lorsqu'elle dit qu'elle évalue comment les élèves réagissent au texte afin de pouvoir les préparer à la classe ordinaire. Mélissa ne l'évoque pas directement, mais la réaction est présente dans l'une des grilles qu'elle présente à la chercheuse (figure 4.5- Grille de consignation des observations pendant l'entretien de lecture palier 2 et plus (Mélissa)).

4.2.3 Les outils d'évaluation de la lecture

Questionnées sur les outils d'évaluation de la lecture qu'elles privilégient, les participantes en ont mentionné trois principaux : l'entretien de lecture, l'observation en grand groupe et le questionnaire de compréhension écrit. L'outil utilisé varie en fonction de l'intention d'évaluation.

4.2.3.1 L'entretien de lecture

L'outil d'évaluation qui semble répondre le mieux à la principale intention d'évaluation des enseignantes — celle de réguler les apprentissages et de planifier l'enseignement — est l'entretien de lecture, car il donne un meilleur accès aux processus de lecture. Amélie l'utilise parce que son « objectif premier, c'est d'aider [ses élèves] à s'améliorer en lecture ». Elle précise :

Souvent, mes évaluations en lecture vont se faire soit en sous-groupe, soit un à un. Donc, ce n'est pas toujours papier-crayon. J'aime toujours que les enfants me parlent de leur stratégie, à côté de moi, qu'il y ait vraiment une conversation autour de la lecture, plutôt que seulement un texte avec des questions, où là, on peut rencontrer des problèmes de vocabulaire. Ça dépend des élèves, selon leurs connaissances antérieures. Est-ce qu'ils connaissent ce sujet? Donc, ce qui est le plus gagnant pour moi, c'est vraiment de les rencontrer en entretien de lecture.

Mélissa aussi est d'avis que l'entretien de lecture permet de recueillir des traces plus riches et précises des compétences en lecture de ses élèves. « Est-ce qu'il a réellement compris ou est-ce qu'il a pris l'habitude de voir où est le mot dans la question, puis de le rechercher dans le texte? C'est pour ça que je trouve que l'entretien, c'est [l'outil] qui va me permettre d'évaluer l'élève à sa juste valeur. »

Un des avantages de l'entretien souligné par les enseignantes est également celui de ne pas devoir passer par l'écriture pour évaluer la compréhension en lecture des élèves. C'est d'une part plus motivant comme Mélissa le suggère : « Je cible deux ou trois élèves que je vais écouter lire et à qui je vais poser des questions pour vérifier leur compréhension, sans leur donner une tâche d'écriture. Ils vont fuir la lecture, si je leur donne la tâche d'écriture après la lecture. » C'est d'autre part une façon plus efficace d'avoir accès à la compréhension des élèves, même quand ils sont encore débutants : « L'élève qui est au palier 1 ou 2, si je sais qu'il a compris, mais qu'il a des difficultés à construire une phrase par écrit, je l'appelle pour qu'il me fasse le rappel oral du texte. » (Nadia)

4.2.3.2 L'observation en grand groupe

Chez l'une des enseignantes, l'observation du développement de la compétence à lire des élèves à travers l'entretien individuel est remplacée par une observation lors d'activités de lecture en grand groupe. Marie décrit sa démarche :

Donc, quand j'ai fini d'enseigner [un son], on met des mots au tableau. Je ne suis pas beaucoup papier-crayon, mais plus TBI. Donc, je les mets au tableau ou sur des *flashcards*, puis on fait des évaluations où ils doivent trouver le bon son qui va avec le bon mot. Puis aussi, au niveau de la compréhension, j'utilise les mots, mais dans un contexte. Donc, les élèves doivent trouver... Est-ce qu'on dit, par exemple, « je suis étoile » ou « j'ai une étoile »? Pour qu'ils puissent aussi comprendre: « Ok, tu as lu le mot, mais il va dans quel contexte ce mot-là? » Donc, ça, ce sont mes deux formes d'évaluation très courantes.

De plus, la lecture en écho qu'elle fait vivre à sa classe lui permet d'observer la fluidité de chacun. Elle consigne ses observations dans un cahier.

J'ai un petit cahier dans mon tiroir, qui s'appelle *Observations*, justement. Puis, je note tout, tout, tout. Si cette semaine, j'avais décidé de me concentrer sur la fluidité, c'est sur ça que je vais prendre des notes. Si un élève, je sais que sa difficulté, c'est les [ê], bien, je me dis quand il lit, c'est ce qu'on va travailler et observer.

4.2.3.3 Le questionnaire de compréhension en lecture

Comme les témoignages ci-dessus le font ressortir, le questionnaire de compréhension en lecture n'est pas le moyen privilégié par les enseignantes pour évaluer et réguler les apprentissages en lecture de leurs élèves et adapter leur enseignement au quotidien. Même quand elles y ont recours, elles ne s'y fient pas totalement et peuvent, au besoin, devoir rencontrer l'élève pour valider les réponses et le questionner davantage pour mieux comprendre ses processus. Marie l'utilise hebdomadairement, mais est consciente du fait qu'il a ses limites :

Chaque semaine, dans un petit sac *Ziploc*, je mets un livre de lecture de la collection *Escalire*, au niveau de l'élève, puis il y a une feuille aussi avec les questions. [Les élèves doivent lire le livret et répondre aux questions à la maison, en devoir.] Je corrige la feuille simplement. C'est vrai que je ne peux pas savoir à 100% s'ils ont compris, mais au fil des semaines, avec les autres évaluations, tu peux voir finalement qui comprend le

« Qui », le « Quoi », le « Où », puis qui ne comprend pas. Qui l'a fait avec maman, qui l'a fait tout seul, etc.? Donc, c'est sûr que juste ça, ça ne me permet pas de dire à 100 % oui, [il comprend], mais avec le cumulatif des évaluations, je suis en mesure de dire un petit peu qui est capable, qui n'est pas capable.

Cependant, c'est au moment de faire les bulletins et de penser à la fin du service en ILSS que le questionnaire de compréhension en lecture devient un outil de prédilection, comme le confirme Nancy : « Souvent, je vais leur donner un texte [avec des questions], quand on s'approche du bulletin. » En effet, bien que les enseignantes aient déjà une bonne idée du développement de la compétence à lire de leurs élèves grâce à une démarche d'évaluation formative mise en place dans leur classe, la majorité d'entre elles se sent dans l'obligation d'avoir recours au questionnaire de compréhension en lecture pour finaliser leur évaluation sommative. Amélie le justifie ainsi : « Avec les entretiens, je le vois, ça va bien... et avec le petit travail de lecture que l'élève avait à faire, au palier 3, ça répondait vraiment. C'est donc vrai qu'il est au palier 3. Donc, ça m'a confirmé son palier. » Elles se sentent ainsi plus à l'aise de justifier le palier qui apparaîtra dans le bulletin.

Quand l'élève semble prêt à intégrer la classe ordinaire, ce besoin de confirmer leur décision prend encore plus d'importance. Amélie utilise alors le texte avec questionnaire écrit pour « valider et pour laisser des traces à l'enseignant du régulier ».

4.2.4. Le matériel d'évaluation et les outils de consignation

Les enseignantes ont développé du matériel pour appuyer leurs pratiques que ce soit pour encadrer les entretiens de lecture ou consigner des observations. Elles ont aussi recours à du matériel pédagogique disponible sur le marché ou fourni par la commission scolaire.

Le matériel lu par les élèves varie selon l'enseignante et ce qu'elle souhaite observer. Au début de l'apprentissage, quand l'élève est encore au palier 1 et que c'est principalement le décodage qui est évalué, des listes de sons, de syllabes, de mots et de courtes phrases sont lues par l'élève. L'enseignante consigne ses observations dans une grille ou un cahier d'observations. Les figures 4.1, 4.2 et 4.3 constituent des exemples de ces listes et de ces grilles.

Nom de l'élève : _____
Date : _____

Évaluation de la lecture

Décodage: syllabique mot à mot groupe de mots

Il peut décoder les: sons composés sons complexes

Il peut décoder les: mots simples mots complexes

Vitesse: lente à améliorer bonne vitesse

Il respecte la ponctuation: oui non

Prononciation: difficile bien certains sons à travailler

Il prononce adéquatement les mots avec apostrophe: oui non

Il prononce la liaison entre les mots: oui non

Il respecte les lettres muettes: oui non

Figure 4.1 - Grille de consignation pour l'entretien de lecture (Nancy)

Nom: _____

Petite évaluation des sons travaillés en classe

on ch oi eau ou au

Je lis des syllabes avec des sons appris en classe

mou	cha	fau	chou	voi	beau	sou
choi	teau	lon	dou	chau	pon	noi
che	veau	mon	zoi	jon	pou	dau

Je lis des mots avec des sons appris en classe

riche	oiseau	jour	animaux	vache
nouveau	chevaux	marché	talon	drapeau
pauvre	froid	bouton	chatte	bijou

Figure 4.2 – Liste de syllabes et de mots pour l’entretien de lecture (Nancy)

9 à 11 ans février Feuille de l'intervenant

Nom de l'élève : Date : Mars 2019

Activité 2 : dire le nom et faire le son des lettres
Demander à l'élève s'il connaît le nom et le son des lettres de l'alphabet. Présenter la feuille et demander lui de dire le nom et de faire le son de chacune des lettres.

	Nom	Son		Nom	Son		Nom	Son		Nom	Son		Nom	Son
a	✓	✓	L	✓	✓	s	✓	✓	m	✓	✓	o	✓	✓
g	✓	i/ɣ	t	✓	✓	p	✓	✓	e	✓	✓	h	✓	✓
f	✓	✓	b	✓	✓	j	✓	✓	z	✓	✓	c	✓	✓
k	✓	✓	w	✓	✓	n	✓	✓	q	✓	✓	r	✓	✓
d	✓	✓	i	✓	✓	v	✓	✓	u	✓	✓	x	✓	✓
y	✓	✓	é	✓	✓	è	✓	✓	ê	✓	✓			

Nom : 29 / 29 %
Son : 29 / 29 %

Activité 3 : lire des syllabes
Présenter à l'élève la feuille des syllabes et lui demander d'essayer de les lire. Si l'élève répond qu'il ne sait pas lire, lui indiquer qu'on désire quand même vérifier et modéliser une lecture de syllabe en faisant le son des deux lettres et en effectuant la fusion.
IMPORTANT : Accorder 1 point à l'élève qui décode la syllabe et 2 points à l'élève qui dit la syllabe spontanément.

	spontané	décodé		spontané	décodé		spontané	décodé		spontané	décodé
lo			of			pru			an		
si			ul			vra			eau		
me			is			ce			en		
ta			ap			gui			ton		
du			ar			ge			lai		
fe			uc			ci			lou		
ha			tur			qui			vau		
ca			rif			gue			feu		
ga			dil			cu			pon		
ne			bla			co			pin		
bo			fli			que			lun		
ka			glo			un			teau		
ri			plu			in			men		
pu			tro			on			zoi		
jo			bri			au			ei		
va			cre			ou			im		
ze			fra			eu			ai		
che			gri			oi			trin		

Collaboration des conseillères pédagogiques de français et d'adaptation scolaire, Adaptation Martine Lienhard, mai 2014

Figure 4.3 - Grille de consignation pour l'entretien de lecture, palier 1 (Amélie)

Dès que les élèves sont en mesure de commencer à lire des textes, plusieurs choix s'offrent aux enseignantes. Le tableau 4.5 présente les options qui ont été mentionnées par chacune d'entre elles.

Tableau 4.5 Matériel de lecture utilisé pendant l'entretien de lecture à partir du palier 2.

	Livrets gradués collection GB+ ¹	Livrets gradués collection <i>Escalire</i> ²	<i>Apprendre à lire à deux</i> ³	<i>Lire et comprendre des textes gradués</i> ⁴	Autres textes et questionnaires calibrés selon les paliers ou non
Nancy		x	x		x
Amélie	X		x		x
Mélissa	X		x	x	x
Marie		x	x		x
Nadia			x		x

Ce matériel permet d'observer, en plus du décodage, d'autres composantes de la lecture, comme le décrit Amélie :

J'utilise beaucoup les livrets GB+. Donc, en ce moment, comme on est en début d'année, je vais commencer avec les livrets du niveau 6, pour les enfants qui ont quand même un bon début en lecture. Ils vont s'asseoir avec moi et on va commencer la lecture. C'est une lecture un peu plus

¹ Collection de livrets gradués GB+. Montréal : Éditions Chenelière Éducation.

² Collection de livrets gradués *Escalire*. Québec : Éditions Passe-Temps.

³ Dion, *et al.* (2005), *Apprendre à lire à deux*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

⁴ *Lire et comprendre des textes gradués*. Québec : Éditions Passe-Temps.

guidée pour commencer. « Qu'est-ce que tu vois? » On va voir le vocabulaire qu'ils connaissent et je vais cibler avec eux, pendant leur lecture, ce que j'observe. Je vais corriger les erreurs et je vais aussi leur donner un défi à la fin : « pour la semaine prochaine, je veux que tu fasses attention à tes liaisons, fais attention aux « ent » lorsque c'est le pluriel. » Puis je vais leur parler de leur aisance et leur suggérer de pratiquer pour améliorer leur fluidité à la maison, à voix haute.

Les figures 4.4 et 4.5 Grilles de consignation des observations pendant les entretiens de lecture contiennent des exemples de notes concernant le décodage, l'aisance la compréhension et la réaction.

Entretiens de lecture

Élève :



Date de l'entretien Titre du livre (niveau GB-)	Observations (décodage, difficultés, compréhension, stratégies utilisées, etc.) 	Défis 	Aisance Syllabique Mot à mot Gms Gms Courants expressive
Des bruits dans la nuit 24 octobre niveau 6	vieille chap. 1 décode bien	<u>nouveaux mots</u>	groupe mots
25 octobre	chap. 2-3 tiret ! ?	eu feu fer fin des mots	début expression
28 octobre Anna va au zoo niveau 6	nous allons les ours	liaisons	" "
30 octobre La soirée de danse ⑦	-ent pluriel g → contexte gymnase	→	
8 novembre La soirée de danse ⑦	bonnes liaisons -ent ♥	tout tas toute	Courants parfois expressive
11 novembre Un vol à la bijouterie ⑧	tère lecture devant	-x ⑤ <u>pluriel</u>	

Figure 4.4 Grille de consignation des observations pendant l'entretien de lecture à partir du palier 2 (Amélie)

Nom	Vitesse	syllabes	Comprehension	Sons à maîtriser	réaction
	G.M.S	s+c	court texte illustré	ain - ein ille / gne ph / gn	3
	d + mot	s+c	C.T illustré	ille - e - tiere - ou	2
	mot - mot	s+c	B	u / ou e / é ille - / i er - ez - i gn	3
	mot à mot sans discuter lent	s+c	Lu	ain - ein	3
	G.M.S	s+c	B	u / ou	3
	C.M	s+c	lecture	mauvaise prononciation	hors sujet
	M.M	s+c	base	seulement au par les sans voir collé	/
	M.M	s+c	/		
	G.M	s+c	court base illustré	ou gn ille - ph - lui - ien + ou - tiere er - e / ein	3
	G.M/M.M	s+c	base		

Figure 4.5 Grille de consignation des observations pendant l'entretien de lecture à partir du palier 2 (Mélissa)

L'un des défis que rencontrent les enseignantes est celui de trouver des textes et des questionnaires qui vont constituer des outils fiables qu'elles pourront interpréter afin d'évaluer la compétence à lire de leurs élèves. D'une part, puisque les enseignantes ont le souci de différencier leur évaluation, il faut trouver plusieurs épreuves de lecture qui respecteront à la fois les habiletés et les connaissances des élèves. Nadia décrit cette réalité :

Il faut préparer plusieurs évaluations dépendamment du temps d'arrivée de l'élève et de ses compétences. Je me base surtout sur un thème précis, par cycle de 10 jours environ. Ça dépend du thème que je travaille. Je choisis des textes avec le thème qu'on a travaillé. Par exemple, l'hiver, un texte qui parle de l'hiver. Peut-être pour les paliers 1 et 2, je choisirai un paragraphe, pour les plus avancés et à partir du palier 3, un texte de trois paragraphes.

D'autre part, il faut être en mesure de déterminer si le niveau de difficulté des épreuves choisies est approprié. Mélissa partage ses préoccupations face au choix des textes :

Je me demande ce que je vais leur donner comme texte, parce qu'il y a toujours une part de subjectivité dans notre regard. Je situe le texte à peu près, vu que je connais à peu près c'est quoi un palier 2, par exemple. Je me dis: « Peut-être que ce texte, il est du palier 2? » Donc, j'essaie de voir ce qui va avec le palier 2. La difficulté, c'est que tu ne peux pas écrire tous les textes non plus, puis, des fois, tu te dis que ce texte, il est du palier 2, mais il est assez long pour qu'il soit du palier 3. Il n'y a pas assez d'illustrations pour qu'il soit du palier 2. C'est vraiment mon défi! On est à la recherche de ces textes-là un peu partout.

Bref, les enseignantes ont accès à un matériel diversifié pour évaluer la lecture. Elles doivent cependant faire des choix judicieux parmi ce qui est disponible en fonction des composantes de la lecture qu'elles souhaitent évaluer et du niveau de compétence

en lecture de leurs élèves. Au besoin, elles n'hésitent pas à créer ou adapter les outils qui leur manquent.

4.2.5. Les documents de références pour la planification et l'évaluation de la lecture

Puisque la majorité du matériel utilisé par les enseignantes présente une gradation des contenus et des niveaux de difficulté en lecture, c'est ce que les enseignantes consultent principalement pour planifier leur enseignement en tenant compte de l'évolution de la compétence en lecture des élèves. Toutefois, certains documents officiels produits par des instances pédagogiques, soit le ministère de l'Éducation ou les commissions scolaires servent aussi de balise pour la planification et l'évaluation de la lecture.

4.2.5.1 Le programme *ILSS* et les *Paliers pour l'évaluation de la lecture*

Seules trois participantes citent d'emblée les *Paliers pour l'évaluation de la lecture* comme outil de référence pour la planification et deux seulement la progression des apprentissages en *ILSS*. Ainsi, Nancy avoue ne pas les utiliser :

Pour être très honnête, les paliers, je ne les utilise pas de façon quotidienne. Quand c'est les bulletins, je suis obligée de les ressortir. Et moi, je prends ce que moi, j'ai, comme information et je classe l'élève à l'intérieur des paliers. Je n'enseigne pas avec les paliers.

Au contraire, Mélissa les consulte pour planifier son enseignement:

Je suis toujours en quête de textes qui vont par palier. En premier, j'essaie de voir d'abord, si l'enfant, il arrive à décoder, s'il arrive à lire convenablement un mot, les sons qui lui manquent, etc. Puis, je fais un test diagnostique, en fait. Pour savoir dans quel palier il est, pour pouvoir lui donner justement le texte qu'il lui faut.

Les paliers lui ont d'ailleurs servi de référence pour construire la grille de la figure 4.5.

La grille que j'ai faite, ça vient aussi de l'outil en tant que tel, parce que moi, quand j'ai fait cette grille, je me suis basée sur les exigences du palier. Par exemple, le palier 3 exige que l'enfant lise par groupe de mots significatifs pour qu'il atteigne la compréhension, ainsi de suite. Il faut qu'il ait des réactions, etc.

Marie affirme aussi utiliser les documents ministériels au moment de la planification : « C'est là que je prends le temps de regarder et de me dire l'élève en est où? Surtout, qu'est-ce que je dois travailler? [...] Oui, je m'appuie sur la progression des apprentissages et tout le programme. »

4.2.5.2 Les documents produits par les commissions scolaires

Pour déterminer le palier auquel correspondent un texte et une tâche de compréhension, Nadia et Marie réfèrent aux grilles produites par les commissions scolaires, celles de Laval et de Montréal, notamment. Ces grilles reprennent les énoncés des paliers et les organisent selon les critères d'évaluation. Elles donnent des précisions tant sur les caractéristiques du texte que sur celle de la tâche. Elles peuvent être consultées aux annexes E et F de ce mémoire. Marie explique comment elles lui servent :

Il y a des critères, c'est comme une grille par palier. Donc, quand tu lis ton texte, est-ce que le texte que tu as pris sur Internet répond à ces critères? S'il n'y répond pas, c'est à toi en tant qu'enseignante, de les changer. S'il y répond, ce qui est très rare, tu le gardes, tel quel. Je trouve ça vraiment bien parce que souvent, quand on va sur le *Jardin de Vicky*⁵, ça marque

⁵ Site Internet contenant des ressources pour les enseignants. <https://jardindevicky.ca/>

2^e cycle. Alors, on se dit: « OK, j'ai du 2^e cycle, on le prend », mais après, le texte peut être bon, mais les questions le sont moins ou vice versa.

Ces grilles aident Nadia non seulement pour le choix et l'adaptation des textes, mais aussi pour poser un jugement : « La grille fournie par la commission scolaire, je l'utilise surtout quand il s'agit de faire le bulletin ou de penser à l'intégration. C'est le moyen auquel je me fie pour pouvoir décider. »

Amélie n'utilise pas ces grilles. Elle dit utiliser son jugement. Par contre, elle fait référence à des évaluations en lecture produites par les mêmes commissions scolaires. Elles les utilisent pour confirmer son jugement. Un exemple est fourni à l'annexe G. Nadia en fait mention également :

J'ai les textes fournis, qu'on trouve sur le site de la commission scolaire de Montréal. Ma conseillère pédagogique me les a aussi envoyés. Donc, des textes correspondants aux paliers. Des fois, si je ne trouve pas parmi ces textes un texte qui porte sur le thème abordé, je vais dans mes documents ou sur les sites *Mille merveilles*⁶ ou *Le jardin de Vicky*, parce qu'ils mettent beaucoup de textes qui parlent du thème travaillé : l'hiver, par exemple, une tempête de neige, l'Halloween. Des fois, je les adapte, des fois, je les prends tels quels. Parfois, je les adapte pour pouvoir différencier, selon les paliers de mes élèves.

La connaissance des paliers d'évaluation constitue donc un atout pour les enseignantes. Cette connaissance, conjuguée à leur expérience, leur permet de faire de bons choix de tâche de lecture et d'exercer leur jugement. Amélie affirme que « c'est au fil des années qu'on est capable de regarder un texte et de se faire une

⁶ Site Internet contenant des ressources pour les enseignants. <https://www.millemerveilles.com/>

idée. » Bien que les grilles aient été utiles à Nadia au début, elle n'a plus besoin de les consulter, elle continue quand même de s'y référer, mais « dans [sa] tête ».

4.2.5.3 Les épreuves d'évaluation en lecture du programme de français, langue d'enseignement

Les paliers d'évaluation du programme ILSS et tous les outils (grilles, textes et tâches) qui en découlent constituent les outils et les documents de référence principaux des enseignantes pour évaluer la lecture. Toutefois, au moment de décider de l'intégration des élèves en classe ordinaire, ils ne semblent pas suffisants pour certaines enseignantes. Mélissa explique :

Je me réfère surtout aux paliers, mais je me pose aussi une question par rapport au régulier. C'est vrai qu'on dit qu'on ne veut pas une mise à niveau, mais au moins, quand je vois que l'élève a atteint le palier nécessaire, par exemple, le palier 3, j'essaie de le *booster* un petit peu avec ce qui se fait au régulier, puis de lui donner d'autres textes qu'on n'a pas travaillés au niveau du vocabulaire, pour essayer de voir s'il réussit à utiliser les stratégies déjà enseignées avant de l'envoyer au régulier.

Nancy déclare demander à ses collègues des classes ordinaires des documents qu'ils utilisent afin de les consulter pour préparer ses élèves. Elle ne fait pas confiance aux paliers :

L'écart entre les paliers d'accueil et ce qui est fait au régulier, c'est différent. L'écart est grand. Parfois, sur papier, un élève répond aux critères pour aller au régulier. Par exemple, il a un palier 3, mais dans les faits, si je l'intègre, il aura beaucoup de difficulté, l'écart est trop grand. C'est pour ça que j'ai besoin de textes plus difficiles, du niveau où il va intégrer.

Plus l'élève progresse en lecture et qu'il se rapproche de l'intégration, plus les enseignantes s'intéressent à ce qui se fait en classe ordinaire. Les propos de Nadia le confirment :

Au palier 3, on commence le plus sérieux parce qu'il faut aussi regarder ce qu'ils font dans les classes du régulier. J'essaie toujours les examens du ministère à la fin de l'année. Mon but, c'est que [mes élèves] arrivent à la fin de l'année à pouvoir répondre aux questions des examens du ministère en 6^e année en lecture.

Les épreuves de lecture administrées en classe ordinaire constituent donc également des outils et des documents de référence pour les enseignantes des classes ILSS. Toutefois, les exigences du bulletin font en sorte que les enseignantes doivent situer leurs élèves sur les paliers. Comment y parviennent-elles?

4.2.6 L'analyse des compétences en lecture des élèves en fonction des paliers

L'une des questions de cette recherche était de connaître la démarche des enseignantes pour situer leurs élèves sur les paliers d'évaluation de la lecture du programme ILSS. Comme il a été précédemment mentionné, elles font parfois référence aux paliers dans le cadre de l'évaluation formative et comme le mentionnait Nancy, sont contraintes de les consulter au moment des bulletins. L'ensemble des données recueillies non seulement pendant l'évaluation sommative, mais aussi pendant l'évaluation formative sont interprétées par les enseignantes, à la lumière des paliers, afin de porter un jugement sur le degré de développement de la compétence en lecture de l'élève. Nancy et Mélissa expliquent bien cette démarche.

Nancy : Je prends les données que j'ai ramassées. Je prends toutes les données que j'ai ramassées et j'essaie de situer l'élève à travers un palier, selon les caractéristiques du palier.

Amélie : Je vais prendre tout ce que l'élève a fait en lecture, en général. Je vais aller revoir mes notes des entretiens de lecture. Je vais aller voir s'il y a une progression. Je vais voir ce qu'il a fait papier-crayon. Souvent, je vais utiliser les théâtres de lecteur en classe. Donc en classe, est-ce qu'il est capable de bien lire? Donc, je vais observer toutes les composantes de la lecture et aussi un peu la progression de l'élève pour aller voir : maintenant où est-il rendu? C'est comme si je prenais une photo à la fin. Qu'est-ce qu'il a pu acquérir comme compétence en lecture?

Un dossier par élève est constitué pour conserver toutes ces données. Nancy le décrit :

Pour la lecture, je garde mes feuilles pour l'évaluation d'une étape à l'autre dans mes dossiers d'élèves. J'ai un dossier par élève. Par exemple, quand je vais être rendu à la prochaine étape, je sors celle de l'étape précédente pour essayer de voir la progression qu'il y a eu entre les deux.

Marie a pour sa part constitué un portfolio par élève pour à la fois organiser les traces consignées et offrir une rétroaction à l'élève :

C'est toujours intéressant de voir la progression de l'enfant, qu'est-ce qu'il était capable ou pas [de lire]. Puis, moi-même, à la fin de l'année, justement dans leur cartable, je mets toujours: « Regarde ce que tu faisais en septembre, regarde ce que tu fais en décembre » pour qu'eux-mêmes puissent voir, puis s'améliorer. Puis, ils ont même de petites feuilles qui montrent leur progression en lecture. Donc, à chaque fois qu'ils sont rendus quelque part, ils colorient où ils en sont. Donc, ils le voient.

L'importance de considérer l'ensemble des observations recueillies est mise de l'avant par plusieurs enseignantes, comme l'illustrent les propos de Mélissa :

Mes évaluations formatives me servent beaucoup. Et je pense que c'est plus important que l'évaluation de tel jour ou de tel autre jour parce qu'un texte ne veut rien dire par rapport à ce que l'élève fait tous les jours. Trois textes non plus ne sont pas révélateurs. Peut-être que dans les trois textes que j'ai donnés, ils maîtrisaient beaucoup de mots, mais l'évaluation à tous les jours et l'entretien, me permettent de voir, de situer l'enfant en

tant que tel. Je me fie beaucoup plus à l'entretien et l'autre [l'évaluation sommative], c'est plus pour justifier.

Pour relier les observations aux descriptions de la compétence à lire qui se trouve dans les paliers, un aller-retour entre les deux est décrit par plusieurs enseignantes.

Amélie explique :

Je vais vraiment aller relire [les paliers] chaque fois, pour chaque texte. Est-ce que je pense que c'est un palier 3 ou un palier 4? Je vais aller voir si l'élève est capable de lire par groupe de mots, s'il a une lecture expressive, courante, voir s'il est capable de décoder les nouveaux mots, d'essayer rapidement d'utiliser ses stratégies à l'oral.

La relecture conjugée à l'expérience aide Marie à situer ses élèves sur les paliers.

Je ne sais vraiment pas si c'est la bonne méthode, mais je lis les paliers et juste avec l'expérience, tu sais à peu près où est ton élève. Donc, si je me dis, il est peut-être dans le 2, je lis chaque critère du 2. Je me demande à quel point il est dans ce critère-là? Donc, si c'est plus que la moitié, je me dis : « Il est dans ce palier », mais si c'est moins, j'essaie d'aller voir le palier d'avant. Je jongle. Je me dis : « OK, elle penche plus vers le palier 2 ou le palier 3. »

Les notions d'expérience et de temps pour s'approprier la démarche d'évaluation ont été évoquées par les enseignantes qui cumulaient 4 années et moins d'expérience en classe d'ILSS. Bien que toutes les enseignantes se sentent maintenant plus à l'aise pour évaluer la lecture, elles ont mentionné que c'était un défi pour elles, au début.

4.2.7 Les besoins soulevés pour faciliter et améliorer la démarche d'évaluation de la lecture

Les enseignantes ont évoqué différentes formes de soutien. Elles ont relevé les besoins de formation, tant formelle qu'informelle, puis la nécessité de produire davantage de matériel pour faciliter l'évaluation.

4.2.7.1 La formation informelle

L'expérience s'est acquise au fil du temps, à force de côtoyer des enseignants d'expérience et d'échanger avec eux. Mélissa le raconte :

À force d'être sur le terrain, j'ai eu la chance de travailler avec une équipe qui était là et qui m'aidait à comprendre c'est quoi... Je sollicitais tout le monde pour que je puisse comprendre : « C'est quoi ça? et « Tel élève, est-ce qu'il est vraiment à tel palier ou tel palier? » Ça m'a pris du temps...

Nadia ajoute :

C'est l'expérience, le temps, le fait de le faire plusieurs fois. Mon expérience avec une orthopédagogue avec qui j'ai échangé quand j'étais dans une classe d'élèves allophones en grand retard scolaire m'a permis de mieux comprendre.

Finalement, Marie parle du soutien de sa conseillère pédagogique : « Premièrement, ma conseillère pédagogique, elle était un pilier pour moi. J'ai toujours été la voir, je lui ai posé plusieurs questions. »

4.2.7.2 La formation continue

Pour rendre la tâche plus facile aux nouveaux enseignants qui auraient à évaluer la lecture, les participantes ont mentionné l'importance de maintenir les formations offertes par les conseillers pédagogiques des commissions scolaires. Pour Marie, le fait d'expérimenter l'évaluation d'une tâche de lecture a été très éclairant :

Premièrement, il y a eu une explication des paliers qui était faite de manière explicite. Elle [la conseillère pédagogique] nous a fait vivre une évaluation. Il y avait vraiment un texte, puis je crois qu'elle nous avait dit: « Cet élève-là, à quel palier vous le mettriez et surtout, pourquoi? »

Donc, là, on voyait avec les gens... lui, il a mis un palier x, lui, un palier y, etc. Puis, il y a eu une discussion. C'est en écoutant que je me suis dit: « Ok, peut-être que je suis trop sévère ou pas assez sévère ». J'ai suivi beaucoup de formations en lecture. Je n'en ai pas juste suivi une seule. Donc, au fil du temps, j'ai fini par comprendre, puis par m'approprier les paliers. Donc, c'était surtout ça au niveau des formations. On a beau m'expliquer, tant et aussi longtemps que je ne le vis pas, ce n'est pas facile pour moi de l'appliquer. Je pense que c'est primordial pour un nouvel enseignant, parce que dans les paliers, il y a plusieurs mots d'écrits, donc si on ne sait pas ce que ça veut dire, ce n'est pas facile. Je trouve qu'un accompagnement, c'est nécessaire pour les paliers.

Nancy est d'avis qu'il ne s'agit pas seulement de comprendre les paliers, mais qu'il faut également mieux comprendre les processus impliqués dans la lecture :

C'est beaucoup avec ma maîtrise en orthopédagogie que j'ai vraiment appris à décortiquer l'apprentissage de la lecture. Et les enfants, qu'ils aient 10 ans ou 6 ans, quand ils arrivent en accueil, et qu'ils n'ont jamais connu le français et encore moins notre principe alphabétique, il faut vraiment commencer du début. C'est sûr que ça va plus vite avec des enfants de 10 ans, mais il faut quand même commencer par le début pour voir s'il n'y a pas de trou avant. C'est vraiment avec la maîtrise que j'ai appris à décortiquer tout ça et que j'ai ensuite toujours introduit mon enseignement à travers cela.

C'est pour cette raison qu'elle est préoccupée par la nécessité de savoir différencier l'enseignement et l'évaluation de la lecture, ce que sa formation en orthopédagogie a pu lui apprendre :

C'est difficile parce qu'en accueil, il faut enseigner par sous-groupe. Tout le monde est à des niveaux différents. Je pense que c'est ça qu'il faut montrer aux nouveaux enseignants. C'est leur fournir des outils qui ressemblent à ça [elle montre la *Grille de consignation pour l'entretien de lecture (Nancy)*, figure 4.1] pour qu'ils soient capables de dépister l'élève, pour savoir « l'élève, il est rendu où? » Puis surtout, « on commence par quoi et on s'en va jusqu'où? » C'est de leur fournir des

outils. De leur dire: « Commence avec ça. Évalue ceux qui connaissent les lettres, puis évalue ceux qui connaissent les sons, la structure syllabique, ça va de ça à ça. » C'est de leur fournir une échelle que moi, j'ai comme naturellement en tête. Eux, ils ne l'ont pas. C'est de leur fournir ça et après, de leur montrer une fois que le dépistage est fait, comment tu peux faire tes sous-groupes, puis ce que tu peux travailler avec les élèves.

Les formations données doivent aussi outiller les enseignantes sur le choix des textes à utiliser, comme Nadia le souligne :

Les formations et toute la documentation sur les paliers qu'on avait eues, ça aide. Peut-être, pour commencer, outiller les enseignants sur le choix des textes. C'est surtout de savoir quels sont les textes fiables. Je me suis basée sur les textes qui ont été fournis et travaillés par plusieurs personnes qui ont plus d'expérience que moi. Il ne faut pas aller prendre un texte de n'importe où et dire que ça peut correspondre. Aussi, choisir un texte qui va avec leurs connaissances. Ne pas choisir un texte, par exemple, qui parle d'un match de hockey à des élèves qui viennent d'arriver, le choix du thème est important.

4.2.7.3 Le soutien matériel

Quatre des cinq enseignantes rencontrées ont évoqué, parfois à plus d'une reprise, la nécessité d'avoir accès à des tâches de lecture calibrées selon les paliers. Ce serait facilitant pour le nouvel enseignant qui, selon Amélie, aurait alors « tout de suite des textes clés en main. S'il pense que c'est un élève de palier 1, il pourrait lui donner le texte de palier 1. » Mélissa souligne que grâce aux formations, on peut comprendre les paliers, mais que « pour trouver les outils nécessaires avec lesquels travailler, c'est un temps colossal [qui doit être consacré] ». Elle ajoute :

Je me dis qu'on ferait mieux de consacrer du temps à fabriquer des outils pour que l'enseignant soit à l'aise avec le palier. Il va avoir des référents auxquels se référer pour trouver des textes qui vont avec le thème, avec le

palier et permettre la différenciation, etc. C'est un travail qui reste à faire. Pourquoi on ne se concerte pas tous pour faire des textes calibrés par paliers? Peut-être que ce que je vois moi qui est fait pour du palier 3, peut-être que c'est ma subjectivité. Il y a toujours une part de subjectivité. Peut-être que le texte est juste du palier 2 et que moi, je ne l'ai pas vu, j'ai échappé quelque chose. Alors, je pense que c'est un travail qui doit se faire en équipe. Et il y a une urgence à le faire. Vraiment, c'est une urgence.

Les enseignantes apprécient les épreuves qui existent déjà et qui sont fournies par les commissions scolaires, mais pensent qu'il en faudrait davantage pour s'assurer de la validité des épreuves qui sont données aux élèves.

Finalement, Nancy pense que pour soutenir les nouveaux enseignants dans la différenciation de l'enseignement et de l'évaluation, « il faut leur fournir des outils qui ressemblent à ça [grille qui permet le dépistage, comme à la figure 4.1] pour qu'ils soient capables de dépister l'élève, pour savoir où est rendu l'élève. Surtout, on commence par quoi et on s'en va jusqu'où? » Amélie pense qu'il faut aussi soutenir les nouveaux enseignants sur la façon d'enseigner la lecture. En parlant des textes calibrés par palier qui pourraient être utiles aux enseignants, elle précise : « Mais je ferais attention de ne pas juste donner la feuille et de ne rien faire. Il faut accompagner l'enfant dans le palier. Est-ce qu'ils répondent bien? À ce moment-là, ça pourrait un peu diriger l'enseignant. »

En somme, le soutien qui permettrait d'améliorer et de faciliter l'évaluation de la lecture par les enseignantes se veut d'abord formel, par le biais de la formation continue ou par le biais de matériel qui guide la démarche. Toutefois, les conseils et l'échange d'expertise dans un contexte informel sont tout autant appréciés et recommandés par les participantes.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce mémoire avait comme visée de répondre à la question : Comment les enseignants en classe d'ILSS au primaire évaluent-ils les élèves en lecture? Il s'est attaché aux façons d'évaluer la compétence à lire des élèves de ces classes auprès d'enseignantes du Grand Montréal. Plus spécifiquement, ce projet visait à mieux comprendre les raisons qui motivent leurs évaluations, les composantes évaluées, les outils utilisés, les critères sur lesquels elles s'appuient, leur utilisation des paliers et les besoins qu'elles évoquent qui faciliteraient leurs démarches. En comprenant mieux ces réalités, ce projet a le potentiel de susciter des pistes de réflexion et d'action afin de mieux soutenir les enseignants qui travaillent avec des élèves issus de l'immigration (Armand et De Koninck, 2012b; Bakhshaei, 2015; Mc Andrew *et al*, 2015).

Dans le chapitre précédent, les résultats de cette recherche ont été présentés en fonction des questions spécifiques formulées à la fin du cadre conceptuel. Ce chapitre revisitera ces résultats afin de leur donner du sens en établissant des liens entre eux et en le comparant à des recherches similaires. Ils seront donc analysés et interprétés pour dégager des conclusions plus générales qui répondront aux objectifs de la recherche. Ensuite, de ces conclusions seront générées des pistes facilitant le classement des élèves en vue de l'intégration en classe ordinaire. Ensuite, les limites

de cette recherche seront présentées. Finalement, les implications pour la recherche et la pratique seront abordées.

5.1 Les fonctions de l'évaluation

Auprès de toutes les enseignantes rencontrées, il appert que l'intention première de l'évaluation est de réguler les apprentissages. Il se dégage de leurs propos une interaction constante entre l'enseignement et l'apprentissage et l'évaluation des apprentissages. Elles parviennent difficilement à aborder uniquement le sujet de l'évaluation sans mentionner ce qui a été enseigné et appris en classe. Lors de l'analyse, il a d'ailleurs été difficile d'isoler les commentaires sur l'évaluation de ceux sur l'enseignement tellement ces deux concepts sont intimement intriqués dans le discours des participantes. Dans une perspective de régulation, l'évaluation devient pour elles un moyen de planifier l'enseignement selon les besoins des élèves. C'est aussi l'occasion d'une réflexion, surtout pour les enseignantes qui peuvent ajuster leurs planifications et revoir leurs façons de procéder à la lumière de leurs observations et des résultats des élèves. Les cinq participantes parviennent donc à intégrer dans leurs pratiques de classe une démarche d'évaluation formative (De Ketele, 2010), centrée sur le soutien à l'apprentissage, comme prescrit par la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003). En ce sens, ce mémoire met en lumière ce qui distingue ces enseignantes travaillant auprès d'élèves en classe d'ILSS du primaire de nombreux collègues en classe ordinaire. En effet, plusieurs enseignants en classes ordinaires parviennent encore difficilement à adopter cette démarche et continuent de prioriser une démarche sommative dans le but de certifier (Laurier, 2014; Monney et Fontaine, 2016).

Il est d'ailleurs intéressant de constater que c'est lorsque les élèves s'approchent du moment où le développement de leurs compétences laisse penser qu'ils sont prêts à intégrer la classe ordinaire que les participantes changent leur intention d'évaluation. Elles disent privilégier alors une démarche sommative dans le but de reconnaître la compétence de l'élève en la situant sur les paliers d'évaluation du français ILSS.

Comme la recherche de Monney et Fontaine (2016) le soulève, il semble que ce soit les exigences du contexte qui poussent les enseignants québécois à adopter une démarche plus sommative que formative. Les participantes à la présente étude n'échappent pas, finalement, à ce constat. En effet, l'insécurité ressentie par les enseignantes des classes d'ILSS face à l'intégration prochaine de leurs élèves en classe ordinaire, telle que relevée par Proulx (2015), est bien présente chez elles et semble les conduire à reproduire l'approche privilégiée en classe ordinaire.

5.2 Le choix des composantes de la lecture à évaluer

Puisque l'intention première des enseignantes rencontrées est la régulation des apprentissages, il n'est pas étonnant qu'elles abordent le choix des composantes de la lecture à évaluer davantage en regard de l'enseignement qu'en regard de l'évaluation. Compte tenu des besoins des élèves observés dans le contexte d'une démarche d'évaluation formative, qu'est-il opportun d'enseigner par la suite? C'est la question qui semble les orienter. La planification d'outils plus formels d'évaluation de ces composantes arrive dans une deuxième étape et se base sur des critères et des repères qui sont peu définis et qui évoluent selon leurs intentions d'évaluation.

En effet, bien que l'évaluation devrait se faire en conformité avec les programmes de formation (MEQ, 2003; Laurier 2014), il est intéressant de constater que l'utilisation

du programme *ILSS* (MELS, 2014), du *Cadre d'évaluation* (MELS, 2014d) et des *Paliers pour l'évaluation du français* (MELS, 2014b) n'est pas généralisée pour toutes les participantes à l'étape de la planification de l'enseignement et de l'évaluation, étape au cours de laquelle elles doivent faire des choix parmi les composantes de la lecture à évaluer. Ce sont celles qui enseignent en classe *ILSS* depuis moins de cinq ans qui y ont recours. Les autres déclarent ne référer qu'aux paliers, et cela, seulement à la fin de la démarche d'évaluation. On peut penser que celles qui ont commencé à enseigner en classe d'*ILSS* avant la parution des documents ministériels (Amélie et Nancy) avaient acquis des connaissances et développé une expertise sur lesquelles elles continuent de s'appuyer à cette étape. L'absence de balises claires et précises décrite par le passé (McAndrew *et al.*, 2015; Proulx, 2015) par les enseignantes des classes d'accueil semble donc en partie comblée, bien que les participantes qui utilisent ces documents aient mentionné le fait qu'ils soient parfois difficiles à interpréter, notamment à cause du caractère vague du vocabulaire décrivant la compétence en lecture dans les paliers. Or, l'accompagnement de collègues, les formations et les grilles d'évaluation, d'observation offertes par les commissions scolaires suppléent en partie au manque de précision.

Par ailleurs, alors que les participantes n'utilisent pas les documents officiels de façon comparable, elles se reposent toutes sur leurs connaissances des processus impliqués dans la lecture pour en planifier l'enseignement et l'évaluation. Elles reconnaissent le rôle joué par la compréhension de la langue orale dans la lecture, ce qui rappelle les modèles théoriques de Gough et Tunmer (1986) et de Perfetti et Stafura, (2014) présentés aux pages 19 et 30, distinguent aisément les processus d'identification de mots de ceux de la compréhension de la langue orale (voir le Cadre de référence du SEDL, 2008, p.21), s'intéressent aux stratégies de compréhension mises en œuvre par

leurs élèves et planifient leur enseignement et leur évaluation en conséquence. Comme Grabe (2009) en souligne l'importance, elles tiennent compte des acquis des élèves dans le choix des composantes de la lecture à évaluer et dans l'élaboration des moyens et outils d'évaluation. En ce sens, il est possible de faire un lien avec le modèle de compréhension de Giasson (1990) représenté à la figure 2.1 (p.18) en s'intéressant à la variable « lecteur ». La variable « texte » n'est pas écartée pour autant, car toutes les participantes démontrent un souci de choisir un texte dont le niveau de difficulté correspond au degré de développement de la compétence des élèves. Ainsi, la connaissance des composantes de la lecture soutient leur prise de décisions lors de la planification.

Les connaissances lexicales se retrouvent d'ailleurs au centre de leurs préoccupations pour le choix des textes. Tel que le propose le modèle de compréhension en lecture de Perfetti et Stafura (2014), elles sont conscientes que ces connaissances sont essentielles, particulièrement pour des lecteurs en apprentissage d'une L2. L'évaluation de l'habileté à identifier les mots ou ce qu'elles nomment le décodage et qui inclut aussi son automatiser – mesurée par l'évaluation de la fluidité – ne semble pas leur poser de défis particuliers. Elles construisent les outils nécessaires (voir les figures 4.1 à 4.5, p.83 à 85) ou utilisent du matériel existant. Bien que ce matériel soit initialement conçu pour des apprenants d'une L1 (voir le tableau 4.5, p.86), il semble s'adapter aux besoins des apprenants d'une L2 d'après les enseignantes rencontrées, d'autant plus qu'il est souvent utilisé dans un contexte où l'élève est soutenu par l'enseignante.

C'est l'évaluation de la compréhension en lecture, surtout dans les situations où l'élève doit démontrer son autonomie, qui semble comporter plus de difficultés et constituer une source d'insécurité pour les enseignantes. D'une part, la

compréhension en lecture est un construit complexe qui implique l'interaction d'habiletés et de connaissances (Dougherty Stahl, 2011) que même les enseignantes de classes régulières semblent envisager dans sa finalité plutôt qu'en regard des processus nécessaires à sa réalisation (Ramoo et Durand, 2016). Parmi les enseignantes participantes, seulement trois enseignantes ont mentionné la distinction entre l'habileté à repérer des informations explicites et l'habileté à repérer des informations implicites. D'autre part, le fait qu'il existe peu d'évaluations de la compréhension en lecture à partir de textes et de tâches calibrés selon les paliers (voir les Tableaux 1.2 et 1.3, p.12-13) constitue un obstacle. Les participantes à la présente recherche ne se distinguent pas des enseignants des classes ILSS ayant participé à la recherche de Proulx (2015) ou, de façon plus générale, des enseignants d'une L1 quand ils sont confrontés à l'évaluation de la compréhension en lecture (Durand *et al.*, 2015; Trottier, 2017; Vantourout et Maury, 2017). Pour tous ces enseignants, l'évaluation de la compréhension en lecture est une tâche difficile, car elle comporte plusieurs défis, notamment en regard de la disponibilité et du choix des outils.

En résumé, les enseignantes sondées dans le cadre de cette recherche ont une démarche d'évaluation de la lecture qui s'appuie principalement sur leurs connaissances des composantes de la lecture et des processus impliqués dans l'apprentissage de la lecture, notamment l'identification de mots et les connaissances lexicales. À l'égard de ces composantes, les modèles théoriques sur le développement de la lecture (Giasson, 1990; Gough et Tunmer, 1986; SEDL, 2008; Perfetti et Stafura, 2014) présentés dans le cadre conceptuel sont des grilles pertinentes pour comprendre ce que les enseignantes rencontrées enseignent et évaluent, même si ces modèles ne sont pas explicitement nommés par ces dernières. Toutefois, l'évaluation de la compréhension en lecture constitue pour elles un défi, d'une part, faute d'instruments

et d'autre part, parce que cette composante semble moins décrite en détail par les participantes.

5.3 Les outils d'évaluation privilégiés

Au moment de recueillir des données sur la compétence à lire des élèves, les participantes ont recours à une démarche tant informelle (Morrisette et Compaoré, 2012) que formelle et cela en fonction de leur intention d'évaluation : régulation des apprentissages ou certification (De Ketele, 2010). Les participantes rapportent consigner des observations lors d'activités de lecture en grand groupe ou lors de séances de lecture guidée. Ces façons de faire constituent des démarches informelles qui renseignent les enseignantes sur les forces et défis des élèves et peuvent orienter leurs interventions.

Les canevas d'entretiens de lecture qu'elles adoptent fréquemment appartiennent aux deux types de démarches selon l'intention de l'enseignante et le fait qu'ils s'appuient ou non sur des outils élaborés à cet effet. Il s'agit d'une démarche informelle lorsqu'elles écoutent leurs élèves lire un texte, qu'elles identifient les correspondances graphèmes-phonèmes qui restent à travailler ou qu'elles notent des informations sur la fluidité et qu'elles échangent avec eux pour valider leur compréhension. C'est plus formel lorsqu'elles font une évaluation systématique des correspondances graphèmes-phonèmes à travers la lecture d'une liste de mots ou de syllabes (Larsen *et al.*, 2015). En ce qui touche la compréhension en lecture, l'entretien devient une démarche formelle quand il s'articule autour d'un rappel de texte (Giasson, 2011) auquel on attribue une cote. Ainsi, la nature de la tâche d'évaluation varie en fonction des intentions.

Ramoo et Durand (2016) rapportent que les enseignantes de 6^e année du primaire ont également recours aux échanges verbaux et aux entretiens pour évaluer la lecture et que ce caractère interactif de l'évaluation s'observe davantage pour la lecture que pour l'écriture ou les mathématiques. Le modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990) met de l'avant les interactions entre le lecteur, le texte et le contexte et pourrait expliquer les raisons pour lesquelles ce type d'évaluation est privilégié en lecture. Les participantes à la présente recherche adoptent en majorité l'entretien de lecture pour ces mêmes raisons et l'ont justifié explicitement en mentionnant notamment le fait que l'entretien permet de recueillir davantage d'informations sur la compétence de l'élève et de mieux comprendre les sources de difficulté quand il en rencontre. Il est intéressant de constater que ce faisant, elles ont l'impression d'être en porte à faux de ce qui se fait en classe ordinaire où, selon leurs perspectives, l'évaluation « papier-crayon, » en fin d'étape, est davantage mise de l'avant. Pourtant, la recherche de Ramoo et Durand (2016) démontre que ce n'est pas nécessairement le cas. Les enseignantes en classe ordinaire sont aussi de plus en plus intéressées par les entretiens de lecture.

C'est d'ailleurs au moment de préparer les bulletins ou quand leurs élèves approchent du moment où ils sont prêts à quitter la classe d'ILSS pour la classe ordinaire que les participantes choisissent des outils d'évaluation qui se rapprochent davantage de ceux qui sont favorisés, d'après leur perception, par les enseignants des classes ordinaires. Les résultats de l'étude de Durand *et al.* (2015) démontrent que dans les classes du primaire québécoises, ce sont en premier lieu les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et les situations d'évaluation (SÉ) qui sont utilisées pour recueillir des données sur les compétences des élèves. En second lieu viennent les examens plus traditionnels avec des questions à développement ou à réponses courtes. Les SAÉ et les SÉ constituent des tâches complexes en comparaison des examens

traditionnels et sont préconisées par la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), car elles sont plus appropriées pour faire le portrait d'une compétence « visant à [l']évaluer [...] dans toute sa complexité et sa globalité ». (Laurier, 2014, p.45) Pourtant, c'est le type d'évaluation traditionnel – un questionnaire écrit de compréhension – plutôt que la SAE, que les participantes choisissent quand elles souhaitent que l'élève démontre de façon autonome sa compétence en lecture. On peut donc se questionner sur la validité des outils utilisés par les enseignantes, puisqu'ils ne constituent pas les meilleurs instruments pour évaluer une compétence. D'ailleurs, cette question de la validité des outils d'évaluation préoccupe également les enseignantes.

Lafortune et Allal (2008) affirment qu'

il importe [...] de se demander si les outils utilisés permettent d'évaluer les compétences dont le développement est visé par la situation. De plus, un outil d'évaluation est crédible s'il est en conformité avec les politiques, cadres, normes... dans lesquels il est utilisé. Un outil élaboré à partir d'une réflexion et d'une analyse individuelles et collectives et qui fait preuve de cohérence (intentions-instruments) devient valide et crédible. p.25.

Comme il existe peu de SAÉ ou de SÉ produites et validées pour le programme d'ILSS (Trottier, 2017), le choix d'avoir recours à des outils d'évaluation en lecture prévus pour des francophones devient souvent nécessaire et les enseignantes semblent conscientes du risque de dérive qu'ils représentent, car ils ne sont pas conformes au programme ILSS. C'est pourquoi les grilles produites par les commissions scolaires les aident à choisir et adapter des examens en fonction des paliers d'évaluation. Elles peuvent aussi utiliser des examens produits par des commissions scolaires qui, eux, sont calibrés selon les paliers. Bien qu'ils ne constituent pas des tâches complexes, on peut penser qu'ils sont valides et crédibles du fait que selon les dires des participantes,

ils ont été développés par plusieurs personnes d'expérience qui ont pu les expérimenter en classe. Les enseignantes déplorent toutefois qu'ils demeurent encore trop peu nombreux.

En somme, les enseignantes participantes rapportent privilégier des démarches d'évaluation formative fortement liées aux contenus enseignés afin de documenter les progrès des élèves et de réajuster leur enseignement. Bien qu'elles veuillent évaluer activement toutes les composantes de la lecture qu'elles jugent essentielles, c'est la compréhension en lecture qui pose le plus de défis, car peu d'outils pertinents existent. Ceci rappelle une problématique vécue également dans les classes ordinaires. (Vantourout et Maury, 2017)

Lorsqu'elles veulent vérifier ou démontrer qu'un élève est prêt à faire une transition vers la classe ordinaire, les participantes à cette recherche recourent à d'autres types d'évaluations plus formels. Ainsi, les outils privilégiés et les contenus évalués sont liés à leurs intentions, lesquelles se scindent en deux : d'abord, documenter les apprentissages des élèves et réajuster l'enseignement, puis certifier.

5.4 Les critères d'évaluation

Comme il a été mentionné précédemment, l'utilisation des *Paliers pour l'évaluation du français* (2014) à l'étape de la planification de l'enseignement et de l'évaluation de la lecture n'est pas généralisée chez les participantes. Toutefois, ils deviennent l'outil principal au moment d'interpréter les données recueillies sur la compétence en lecture des élèves, et ce, pour toutes les participantes. C'est sans doute le fait qu'elles doivent situer la compétence des élèves sur ces paliers pour compléter les bulletins qui rend les paliers incontournables.

De plus, bien qu'il existe un cadre d'évaluation du programme ILSS, aucune enseignante n'y a référé explicitement durant les entretiens. Pourtant, ce dernier contient les trois critères d'évaluation sur lesquels non seulement baser leur planification des outils d'évaluation, mais également l'interprétation qu'elles en feront. Il faut dire que ces critères apparaissent dans les grilles et les évaluations produites par les commissions scolaires. Elles s'y conforment donc implicitement lorsqu'elles utilisent ces outils. Sur le sujet des critères d'évaluation, elles ne se distinguent pas de leurs collègues des classes ordinaires qui, comme l'ont relevé Durand *et al.* (2015) et Lafortune et Allal (2008), utilisent peu ou pas du tout les critères d'évaluation du *Programme de formation de l'école québécoise* pour évaluer les compétences des élèves.

Dans le même ordre d'idée, Durand *et al.* (2015) soulignent que les enseignants de la 6^e année « n'accordent pas tous de l'importance à baser leurs pratiques sur les documents ministériels : plusieurs enseignants agissent selon ce qu'ils pensent adéquat de faire » (p.29). Dans le cadre de la présente recherche, les enseignantes sondées ont démontré une attitude semblable en admettant ne pas se fier exclusivement aux *Paliers pour l'évaluation du français* (MELS, 2014b), surtout au moment de l'intégration des élèves en classe ordinaire. En effet, elles considèrent que les attentes des paliers ne sont pas suffisamment élevées pour permettre leur réussite dans ces classes. Leur interprétation des résultats des élèves se fait alors en tenant compte des attentes du programme de la classe ordinaire. Pourtant, elles savent que le programme ILSS n'en est pas un de mise à niveau et qu'il n'est donc pas attendu des élèves sortants de la classe d'ILSS qu'ils aient un niveau de développement de leurs compétences comparable à celui de leurs pairs francophones.

En somme, à l'instar des enseignantes des classes ordinaires, les enseignantes sondées considèrent que les documents officiels ne peuvent à eux seuls fournir tous les critères nécessaires pour porter un jugement sur la compétence en lecture des élèves. Elles interprètent donc les données recueillies en s'appuyant à la fois sur les exigences du programme ILSS et sur leurs perceptions des attentes du programme de la classe ordinaire.

5.5 Exercer son jugement professionnel pour situer l'élève sur les paliers

Comme les enseignantes rencontrées par Lafortune et Allal (2008), les participantes ont exprimé l'importance de se référer à plusieurs sources variées pour porter un jugement sur la compétence de l'élève. Elles reconnaissent ainsi la complexité des processus impliqués en lecture et la nécessité qui en découle d'avoir recours à différentes tâches et situations d'évaluation et d'apprentissage pour les observer (Dougherty Stahl, 2011). Afin de communiquer dans le bulletin une information sur le développement de la compétence de l'élève en lecture, elles analysent et interprètent en fonction des paliers l'ensemble des données recueillies par l'entremise de démarches formelles ou informelles et sommatives ou formatives. Elles décrivent effectuer un aller-retour entre les diverses traces souvent conservées dans un dossier d'apprentissage (observations, examens) et les descriptions des paliers. Elles portent d'abord un regard global sur l'ensemble des tâches et des observations, puis, de façon inductive, les interprètent par rapport aux paliers. Il s'agit essentiellement d'une interprétation de nature qualitative. Dès lors, le recours au jugement professionnel, bien qu'il soit présent à toutes les étapes de la démarche d'évaluation (Lafortune et Allal, 2008), devient incontournable. Les enseignantes l'exercent en confrontant diverses informations qu'elles mettent en relation selon les repères que constituent les paliers. C'est ainsi qu'elles parviennent à déterminer les paliers atteints par leurs

élèves. La connaissance des paliers conjuguée à l'expérience fait en sorte que les enseignantes parviennent à exercer plus aisément leur jugement professionnel au fil du temps.

De plus, le jugement professionnel des participantes est influencé par le degré d'autonomie de l'élève. Lorsqu'elles ont une visée de régulation des apprentissages, elles considèrent le soutien de l'enseignante comme une indication que l'élève n'a pas encore terminé de développer sa compétence. Elles évitent alors de porter un jugement sur la compétence de l'élève dans une visée certificative. Sur ce point, elles se différencient des enseignants sondés par Lafortune et Allal (2008) pour qui il semblait y avoir confusion entre autonomie et compétence et où les élèves se retrouvaient pénalisés par le jugement de l'enseignant s'ils demandaient de l'aide. Cette différence s'explique peut-être par les exigences en termes de bulletin qui diffèrent considérablement entre les classes d'ILSS et les classes ordinaires. Une note exprimée en pourcentage est attendue en classe ordinaire, alors qu'un palier accompagné d'une note est la norme en classe d'ILSS.

En effet, contrairement aux enseignants de 6^e année qui, selon Lafortune et Allal (2008), sont tiraillés entre une approche plus traditionnelle, où l'évaluation se résume à un cumul de notes, et une approche plus actuelle, qui repose sur la combinaison de sources et qui « [réduit] l'importance du rôle de la mesure tout en accroissant celui de l'observation et du jugement du maître » (MEQ, 2001, p.92, dans Allal et Lafortune, 2008), les participantes à cette étude ne semblent pas être soumises à cette tension entre quantitatif et qualitatif. L'obligation d'attribuer aux élèves un palier et une cote au lieu d'une note en pourcentage, comme ce qui se fait en classe ordinaire, encourage probablement les enseignantes à aborder l'évaluation selon l'orientation préconisée par la *Politique d'évaluation* (MELS, 2003). Cette exigence est davantage

en accord avec les valeurs de cette politique (Laurier, 2014) et permet, comme le décrit Amélie, de décrire l'état de développement de la compétence de l'élève en « prenant une photo » au moment prédéterminé pour produire les bulletins.

Les participantes semblent donc, somme toute, plutôt à l'aise d'inférer la compétence des élèves à partir d'une variété de sources (observations, entretiens, portfolios et dossiers d'élèves, questionnaires de lectures) et de porter un jugement qui mène à la décision d'un palier et d'une cote. Cette triangulation des données, qui est au cœur du jugement professionnel (Allal et Mottier Lopez, 2009), les rassure, car elle leur permet de valider leur décision. Toutefois, quand cette dernière conduit à l'orientation de l'élève vers la classe ordinaire, les participantes n'ont plus tendance à se faire confiance. Elles éprouvent alors le besoin de valider leur décision une fois de plus en triangulant de nouveau les données recueillies dans le contexte du programme ILSS avec, cette fois-ci, des évaluations issues des classes ordinaires qui relèvent donc du programme de français, langue d'enseignement. La valeur de cohérence évoquée par la *Politique d'évaluation* (MEQ, 2003) est dès lors compromise, puisque les élèves sont soumis à des évaluations qui sont prévues pour un autre programme. C'est la crainte que le passage de la classe d'ILSS vers la classe ordinaire se fasse difficilement qui vient alors teinter le jugement des enseignantes qui ont participé à cette étude.

Ainsi, exercer son jugement pour inférer la compétence de l'élève en lecture et le situer sur les paliers d'évaluation est une tâche que les participantes parviennent à réaliser avec plus ou moins d'aisance et d'assurance. C'est donc une démarche qui présente encore quelques écueils pour lesquels certaines pistes de solution pourraient être proposées.

5.6 Les besoins et pistes de solution

Questionnées sur leurs besoins ou ceux qu'elles peuvent anticiper pour de nouveaux enseignants en classe d'ILSS quand vient le temps d'évaluer la lecture, les participantes ont pu facilement identifier les défis qui se présentent à elles et proposer des solutions pour faciliter la démarche. Cette recherche a également mis à jour certains problèmes qui n'ont pas nécessairement été mentionnés par les participantes, mais qui pourraient être pertinents d'examiner dans le but de suggérer des pistes d'amélioration.

5.6.1 Mieux comprendre les processus de la lecture

Grabe (2009) affirme la nécessité de bien comprendre les processus impliqués dans la lecture pour être en mesure de bien l'enseigner et de l'évaluer. La connaissance des modèles de la lecture tels que présentés au chapitre 2 (Giasson, 1990; Gough et Tunmer, 1986; Perfetti et Stafura, 2014; SEDL, 2008) par les enseignantes doit donc être encouragée. Être conscient de la façon dont se combinent et progressent les différentes composantes de la lecture dans le but de comprendre un texte écrit permet de mieux planifier son enseignement et son évaluation.

La plupart des enseignantes sondées semblaient bien connaître les composantes de la lecture et la séquence selon laquelle les aborder. Il faut dire que par leur formation initiale et surtout continue, elles ont pu acquérir ces bases essentielles. Toutefois, selon les observations de Nancy, cette connaissance serait parfois déficiente chez les nouvelles enseignantes qui ne possèdent alors pas les assises sur lesquelles appuyer leur jugement dans un contexte d'évaluation pour réguler les apprentissages. Richard (2008) relève une situation semblable chez les enseignants de L2 dans une recension des écrits provenant d'études américaines. On peut se questionner sur la cause de

cette méconnaissance. Est-ce la formation initiale des enseignants de L2 qui ne permet pas d'approfondir suffisamment l'analyse des processus de la compréhension en lecture? Parmi les enseignantes sondées, celle (Nancy) qui soulève le problème a une formation en orthopédagogie, ce qui la rend sans doute plus sensible à cette question. En effet, la formation initiale en orthopédagogie offre davantage de cours sur l'enseignement et l'évaluation de la lecture et de l'écriture. Les quatre autres participantes ont une formation en enseignement du français langue seconde et démontrent pourtant des connaissances suffisantes en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de la lecture. Il faut dire que trois d'entre elles (Amélie, Nadia et Mélissa) ont travaillé en étroite collaboration avec des orthopédagogues lorsqu'elles étaient soit titulaires d'une classe d'accueil d'élèves en grand retard scolaire, soit enseignantes en soutien linguistique. Dans ce contexte, elles ont probablement pu bénéficier de l'expertise de ces professionnelles, ce qui leur a permis de mieux appréhender l'enseignement et l'évaluation de la lecture. La collaboration entre les enseignantes des classes d'accueil et les orthopédagogues ainsi qu'une formation continue sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture sembleraient donc des propositions judicieuses pour mieux soutenir les démarches d'évaluation de la lecture.

5.6.2 Des balises plus précises pour clarifier les attentes à la fin du parcours en classe d'ILSS.

En 2012, De Koninck et Armand (2012b) recommandaient la création d'un document officiel pour spécifier les attentes envers les élèves ayant bénéficié de SASAF et clarifier le processus pour intégrer la classe d'accueil. La présente recherche démontre que les documents produits par le MELS en 2014, soit le *Programme d'Intégration, linguistique, scolaire et sociale*, le *Cadre d'évaluation* et les *Paliers pour l'évaluation du français* répondent en partie aux besoins qui avaient été exprimés par le milieu. Les paliers constituent l'outil principal de référence pour

inférer la compétence en lecture des élèves, mais, selon les participantes, demeurent toutefois trop vagues pour assurer une interprétation qui soit la moins subjective et la plus constante possible d'un enseignant à l'autre.

Les formations offertes et les différents outils produits par les commissions scolaires sont appréciés par les participantes et elles n'hésitent pas à les recommander aux nouveaux enseignants. Les échanges plus informels avec des collègues d'expérience, une orthopédagogue ou la conseillère pédagogique, ont également contribué à une plus grande connaissance des composantes de la lecture et à une meilleure compréhension et interprétation des paliers. Le dénominateur commun à ces deux types de soutien, c'est qu'ils permettent un échange entre collègues, ce qui, selon Lafortune et Allal (2008), contribue au développement du jugement professionnel. C'est par la collaboration et la concertation que les enseignants peuvent se donner une compréhension commune des cadres de référence à partir desquels s'exerce leur jugement professionnel. Il est donc souhaitable de maintenir et de favoriser ces différentes modalités d'échanges entre les différents intervenants qui œuvrent auprès des classes d'ILSS.

Ces occasions d'interaction pourraient de plus être mises à profit dans le but de discuter des outils et moyens de recueillir de l'information sur le développement de la compétence à lire des élèves. Les épreuves de lecture calibrées selon les paliers qui sont produites par les commissions scolaires ne sont pas suffisantes et les participantes affirment qu'une plus grande disponibilité de ces épreuves serait souhaitable, surtout pour ceux et celles qui débutent en enseignement du programme ILSS. Comme le souligne Mélissa, la création de ces épreuves ne peut se faire individuellement. Pour qu'un outil devienne valide et crédible, il doit avoir été « élaboré à partir d'une réflexion et d'une analyse individuelles et collectives [...],

faire preuve de cohérence (liens intentions-instruments) » (Lafortune et Allal, p.25) et cela en conformité avec les cadres de référence. L'instauration de communautés de pratique (CoP) (Leclerc et Labelle, 2013) portant sur le développement d'épreuves en lecture est une recommandation qui pourrait répondre aux besoins exprimés par les participantes. Il semble d'ailleurs que ce soit une approche qui soit déjà adoptée par la commission scolaire des participantes, car Amélie a mentionné avoir participé à une telle CoP. D'autres milieux pourraient donc s'en inspirer.

5.6.3 Favoriser la communication entre les enseignants des classes d'ILSS et les enseignants des classes ordinaires.

Comme il a été noté plus haut, la crainte de recevoir les critiques des enseignants des classes ordinaires au moment d'intégrer les élèves allophones qui sont passés par la classe d'accueil (Proulx, 2015) semble toujours présente chez les enseignantes ayant participé à cette étude. Selon la recherche de Proulx (2015) et celle de De Koninck et Armand (2012b), ces craintes découlent des attentes parfois trop élevées des enseignants des classes ordinaires qui s'attendent à ce que les élèves qui intègrent leur classe à l'issue du programme ILSS aient acquis un niveau comparable en français à celui de leurs pairs francophones. Comme piste de solution, ces chercheurs suggéraient donc que des ateliers de formation sur l'intégration des élèves allophones soient offerts à ces enseignants. La commission scolaire des participantes a d'ailleurs mis de l'avant cette proposition.

Or, les craintes exprimées par les participantes semblent de plus reposer sur l'idée que l'enseignement et l'évaluation de la lecture se fait différemment en classe ordinaire, selon une démarche plus sommative que formative. Pourtant, les travaux de Durand *et al.* (2015), de Monney et Fontaine (2016) et de Ramoo et Durand (2016), qui ont tous pour objet les pratiques évaluatives au primaire en classe

ordinaire, permettent d'identifier quelques ressemblances entre ce qui se déroule en classe d'ILSS et ce qui se déroule en classe ordinaire en termes d'évaluation. La perception que les participantes ont des pratiques évaluatives en classe ordinaire semble donc en partie erronée, ce qui mène à des pratiques d'évaluation formelles et détachées de l'enseignement.

Une collaboration plus étroite entre les enseignants des classes ILLS et des classes ordinaires serait donc souhaitable pour développer une meilleure connaissance des pratiques des uns et des autres, ce qui, fort probablement, pourrait avoir un impact positif sur la transition des élèves allophones entre la classe d'accueil et la classe ordinaire tout en favorisant les démarches de jumelage entre ces classes, démarches dont les bienfaits ont été reconnus dans la recherche d'Armand (2011).

5.7 Limites de la recherche

Cette recherche comporte certaines limites. D'abord, la représentativité de l'échantillonnage proximal pourrait être remise en question. Les participantes provenaient toutes de la même commission scolaire et, pour être en mesure de généraliser les résultats de l'étude (Gaudreau, 2011), il aurait été nécessaire d'inclure des enseignantes provenant d'autres milieux. Par ailleurs, parmi les participants potentiels qui ont été contactés parce qu'ils répondaient aux critères d'inclusion, celles qui ont répondu favorablement et se sont portées volontaires sont, pour au moins quatre d'entre elles, des enseignantes qui sont régulièrement impliquées dans les projets offerts par les services éducatifs de leur commission scolaire et qui collaborent fréquemment avec une conseillère pédagogique et une orthopédagogue de l'équipe SASAF. Elles ont donc bénéficié d'une formation continue formelle et informelle qui pourrait avoir influencé leurs pratiques évaluatives, accompagnement

que d'autres enseignants de classe d'ILSS, qui ont été contactés et qui n'ont pas répondu à l'appel, n'ont pas nécessairement reçu. L'envoi d'un questionnaire détaillé sur les pratiques évaluatives de la lecture, à compléter de façon anonyme, aurait peut-être permis de contrer ce biais dans l'échantillonnage et de trianguler les données obtenues.

De plus, les participantes connaissaient l'étudiante-chercheure pour l'avoir côtoyée dans leur milieu professionnel. Dans un tel contexte, Gauthier et Bourgeois (2016) posent « la question de l'appréciation de la crédibilité des informations divulguées lors des entretiens. L'interviewé peut être mû par le désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur, limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués. » (p.358-359). Bien qu'une certaine forme de triangulation ait pu se faire grâce aux exemples de traces d'évaluation que les participantes ont partagées, une triangulation des méthodes (Gaudreau, 2011) aurait pu contribuer à la validité et à fiabilité de la recherche. Par exemple, une observation directe (Gauthier et Bourgeois, 2016) aurait permis d'observer les comportements et les pratiques des participantes dans leur milieu, tels qu'ils se déroulent réellement. La présente étude rencontrait certaines contraintes, notamment de temps, qui n'ont pas permis cette triangulation.

5.8 Implications pour la recherche et la pratique

Il serait intéressant dans les recherches futures d'approfondir certains éléments de ce mémoire. Par exemple, au moment où l'élève atteint les paliers qui conduisent à l'intégration, les enseignantes sondées font le choix d'utiliser les critères d'évaluation et les attentes de la classe ordinaire parce qu'elles ne sont pas convaincues de la validité des paliers pour déterminer si l'élève sera en mesure ou non de réussir en classe ordinaire. On peut se demander ce qui alimente cette croyance. De plus, elles

tendent du même coup à calquer leurs pratiques évaluatives sur ce qui se fait en classe ordinaire. Toutefois, la perception qu'elles ont de ces pratiques évaluatives ne semble pas correspondre à ce que d'autres recherches menées au Québec ont décrit (Durand *et al.* 2015; Ramoo et Durand, 2016). Il serait donc pertinent de chercher à comprendre ce qui influence cette perception, car le changement de pratique qu'elle encourage chez les participantes les éloigne de l'intention première qui motive leurs démarches d'évaluations, soit l'importance accordée aux besoins en apprentissage de l'élève.

D'ailleurs, dans la perspective où les enseignantes sondées visent d'abord la régulation de l'apprentissage lorsqu'elles évaluent leurs élèves, il pourrait être intéressant, dans d'autres recherches, d'explorer la façon dont les rétroactions sont données aux élèves et quelle place est faite à l'auto-évaluation dans cette démarche.

Pour la pratique, les résultats de ce mémoire mènent à une réflexion en termes d'accompagnement et de concertation. Les participantes ont relevé l'importance de pouvoir échanger avec des collègues enseignantes ou orthopédagogues et la conseillère pédagogique pour d'une part, en arriver à pouvoir se donner une compréhension commune des attentes en lecture pour chacun des paliers et pour d'autre part, développer en concertation des outils d'évaluation en lecture conformes aux critères et attentes du programme ILSS. L'instauration de communautés de pratique (CoP) (Leclerc et Labelle, 2013) qui offrent un environnement propice à ce genre d'échanges devrait être encouragée. La force des CoP « réside principalement dans les interactions entre les membres où les questionnements, préoccupations, défis, problèmes, modèles, outils, meilleures pratiques et découvertes sont partagés » (APQC,2001; Bourhis et Tremblay, 2004; Wenger, 1998 dans Leclerc et Labelle, 2013).

Le mandat de ces CoP pourrait être élargi et inclure les enseignantes des classes ordinaires afin d'échanger sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de chacune. Cette collaboration aurait comme avantage de permettre aux enseignantes des classes d'ILSS de mieux appréhender la réalité de la classe ordinaire et donnerait aux enseignants des classes ordinaires un accès aux pratiques d'enseignement et d'évaluation vécues en classe d'ILSS. En effet, les résultats de cette recherche mettent en lumière les impacts positifs d'une compréhension des différentes composantes de la lecture sur les pratiques évaluatives des enseignantes sondées. Ils mettent également de l'avant une démarche d'évaluation centrée sur l'apprenant et sur la régulation des apprentissages et de l'enseignement. Comprendre les pratiques des enseignants des classes d'ILSS peut donc inspirer d'autres milieux à mieux articuler l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

CONCLUSION

Cette recherche exploratoire visait à faire le portrait des démarches d'évaluation de la lecture par les enseignants des classes d'Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) du primaire. Par le passé, les enseignants disposaient de peu d'outils pour les soutenir dans l'exercice de ce jugement (Armand, 2011; Proulx, 2015) et depuis la parution en 2014 du nouveau programme *Intégration linguistique scolaire et sociale* et des *Paliers pour l'évaluation du français*, aucune étude sur le sujet n'avait été réalisée. Il était donc essentiel de s'y intéresser, d'autant plus que l'absence de balises claires avait encouragé des pratiques qui consistaient à soumettre les élèves des classes d'ILSS à des évaluations en lecture prévues pour le programme de français langue d'enseignement (Proulx 2015). Ces pratiques se faisaient donc au détriment des orientations du programme ILSS et retardaient souvent l'intégration en classe ordinaire alors que les élèves auraient pu en bénéficier plus tôt (Bakhshaei, 2015; McAndrew *et al.*, 2015).

La présente recherche s'est appuyée sur la complexité de l'acte de lire, qui combine l'identification de mots et la compréhension du langage (Gough et Tunmer, 1986). Or, à l'intérieur de ces deux éléments, plusieurs connaissances, habiletés et stratégies sont mises en œuvre afin d'être en mesure de comprendre un texte écrit (Perfetti et Stafura, 2014; SEDL, 2008).

De plus, ce projet avançait qu'afin de pouvoir porter un jugement sur la compétence de l'élève en lecture, les différentes composantes de la lecture doivent faire l'objet

d'une évaluation (Giasson, 2011; Grabe, 2009). Selon la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), cette évaluation s'inscrit au cœur d'une démarche qui est guidée par le jugement professionnel des enseignants. À la lumière de ces concepts et afin de pouvoir répondre à l'objectif de cette étude, cinq enseignantes de classes d'ILSS du primaire ont été rencontrées dans le cadre d'entretiens semi-dirigés. Ces entretiens ont permis de recueillir le discours des enseignantes sur l'évaluation. Une compréhension de leurs démarches et une identification des problèmes et solutions rencontrés ont pu être dégagées de ce discours.

Ces résultats croisés à partir des thématiques dégagées dans les entretiens ont été exposés directement en lien avec les questions spécifiques de l'étude qui portaient sur l'intention d'évaluation, les objets d'évaluation, les outils et critères utilisés, la démarche pour situer les élèves sur les paliers d'évaluation du français et enfin, sur les besoins pour faciliter ou améliorer la démarche.

Les résultats analysés et interprétés en regard des modèles tirés du cadre conceptuel et de recherches antérieures ont permis de constater que les participantes privilégiaient d'abord une démarche d'évaluation formative centrée sur l'apprenant avec une intention de régulation des apprentissages. Avec cette intention en tête, elles interprètent les compétences des élèves à partir d'une variété de sources, à l'aide d'outils et de moyens d'évaluation (observations, entretiens de lecture) qui donnent accès non seulement aux résultats de l'actualisation de la compétence de l'élève, mais aussi aux processus de ce dernier pour y parvenir.

Les résultats démontrent de plus que l'intention d'évaluation des participantes change au moment où l'élève semble prêt pour l'intégration en classe ordinaire. Elles semblent alors influencées par les pratiques qu'elles perçoivent comme étant typiques

de la classe ordinaire, bien que des études récentes tendent à démontrer que les enseignants de classes ordinaires adoptent aussi des outils d'évaluation axés sur l'échange avec l'élève, comme les entretiens de lecture (Durand *et al.* 2015; Ramoo et Durand, 2016). Ainsi, quand elles adoptent une visée certificative, elles tendent à privilégier une démarche sommative et leur outil de prédilection devient alors le questionnaire de compréhension écrit. Cette évaluation sommative vient valider le jugement qu'elles ont porté à ce jour, à l'aide des paliers, sur l'état de développement de la compétence de l'élève en lecture.

Le choix et l'utilisation de critères et de cadres pour guider la démarche d'évaluation fluctuent aussi selon leur intention. Elles créent ou adaptent du matériel de lecture en fonction des paliers d'évaluation lorsqu'elles choisissent une démarche formative. Des examens écrits de compréhension, conçus en fonction des paliers, servent parfois dans un contexte sommatif – aux fins d'étape, par exemple – pour confirmer le jugement de l'enseignante. Toutefois, si ce jugement mène à situer l'élève sur un palier qui, étant donné son âge, permet à l'élève d'intégrer la classe ordinaire, l'enseignante aura souvent recours à un examen qui correspond au niveau scolaire de l'élève et qui est prévu pour le programme de français de la classe ordinaire.

Les retombées souhaitées de cette étude étaient de pouvoir générer des pistes de solutions aux problèmes soulevés par les enseignantes afin de faciliter le classement des élèves en vue de leur intégration en classe ordinaire. Parmi ces problèmes, le manque de précisions du vocabulaire qui décrit la compétence en lecture dans les paliers et le manque d'instruments de mesure valides et crédibles conçus spécifiquement pour le programme ILSS ont été exposés, surtout en ce qui concerne l'évaluation de la compréhension de textes écrits. Il appert donc que la formation continue offerte par la commission scolaire doit se poursuivre, car elle donne

l'occasion aux enseignants débutants et à ceux plus expérimentés d'échanger pour parvenir à une compréhension commune des attentes en lecture pour chacun des paliers. Collaboration et concertation autour de la création d'épreuves en lecture pour le programme ILSS seraient aussi à encourager.

Un autre problème que cette étude a mis à jour est la perception parfois erronée par les enseignantes des classes d'ILSS des pratiques évaluatives ayant cours en classe ordinaire. Ces perceptions les conduisent ensuite à adopter des pratiques qui ne sont pas cohérentes d'une part avec les valeurs qui sous-tendent la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), soit l'égalité, l'équité et la justice, et d'autre part, avec leurs propres valeurs en regard de l'évaluation. Ainsi, des évaluations qui mesurent les apprentissages qui ont été faits dans le cadre d'un enseignement qui suivait un programme autre que celui d'ILSS n'est ni juste ni équitable pour les élèves allophones des classes d'ILSS. Le fait d'évaluer les élèves de façon uniforme et donc indifférenciée semble aussi s'opposer aux pratiques habituelles des participantes qui sont habituellement centrées sur la progression individuelle de l'élève pour réguler ses apprentissages. Il pourrait être intéressant, dans une autre recherche, de chercher à comprendre ce phénomène. D'ici là, une piste de solution serait de favoriser la collaboration entre les enseignantes des classes d'accueil et celles des classes ordinaires afin qu'elles puissent être plus au fait des pratiques de chacune et constater en quoi leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation se ressemblent ou diffèrent. De plus, cette collaboration aurait certainement un impact positif sur les élèves au moment de leur passage de la classe d'accueil vers la classe ordinaire.

Pour terminer, l'articulation de l'évaluation et de l'enseignement mise de l'avant par les enseignantes des classes d'ILSS rencontrées pourrait inspirer les collègues des

classes ordinaires, remettre au centre de l'évaluation l'importance, chez l'enseignante, d'une compréhension fine des composantes de la lecture, puis faire valoir la nécessaire conjugaison des outils, intentions et objets d'évaluations pour documenter les apprentissages des élèves et améliorer l'enseignement. L'impact positif des pratiques évaluatives sur les pratiques pédagogiques observées en classe d'ILSS pourrait donc contribuer à alimenter la réflexion autour de la tension vécue en classe ordinaire entre évaluation pour certifier et évaluation pour réguler.

ANNEXE A

COURRIEL DE RECRUTEMENT

Laval, le 3 novembre 2019

Projet de recherche dans les classes d'Intégration linguistique, scolaire et sociale

Madame, Monsieur,

Je suis une étudiante à la maîtrise en formation et éducation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal. J'effectue une recherche sur les démarches d'évaluation de la lecture par les enseignants en classe d'Intégration linguistique, scolaire et sociale au primaire (ILSS). Dans le cadre de ma recherche, je désire mener des entretiens individuels auprès de participants qui enseignent dans ces classes depuis au moins deux ans.

Les entretiens auront une durée d'environ 45 minutes. Avec votre accord, ils seront enregistrés en format audio à des fins de transcription. Vous devrez également remplir un questionnaire sociodémographique écrit d'environ 1 minute. Vous devrez finalement présenter des exemples d'instruments d'évaluation, de travaux et de notes prises pour évaluer la compétence à lire des élèves. Vous serez rencontrés à votre école, en dehors des heures de travail, une fois que vous aurez eu à évaluer la compétence à lire de vos élèves (idéalement au terme de la première étape).

En participant à cette recherche, vous contribuerez à enrichir les connaissances sur l'évaluation des compétences des élèves allophones qui sont en classe d'ILSS. **De plus, en aucun cas, cette étude n'a pour objectif d'évaluer vos démarches d'évaluation. Il s'agit plutôt de les recueillir et de les analyser afin d'identifier vos besoins de sorte à pouvoir faciliter ou améliorer vos démarches d'évaluation.**

Si vous êtes intéressé(e), veuillez communiquer avec moi par courriel ou par téléphone. Veuillez noter qu'il n'y a aucune obligation à participer et que votre refus n'entraînera aucun préjudice.

Je vous remercie à l'avance de l'attention que vous portez à ma demande.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes plus sincères salutations,

Véronic Charette
438-345-0608
charette.veronic@courrier.uqam.ca

Catherine Turcotte
Professeure, Ph.D.
514-987-3000 poste 3090
turcotte.catherine@uqam.ca

Nathalie Prévost
professeure, Ph.D.
514-987-3000poste 7684
prevost.nathalie@uqam.

ANNEXE B

PROTOCOLE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL

*L'évaluation de la lecture par les enseignants en classe d'Intégration linguistique
scolaire et sociale au primaire : portrait de leurs démarches*

Date : _____

Lieu d'enquête : _____

Pseudonyme du participant : _____

AVANT L'ENTRETIEN

Cocher lorsque chaque étape a été accomplie.

- Accueillir le participant, se présenter et le mettre à l'aise.
Expliquer au participant ...
 - ...le but de l'entretien : connaître la démarche d'évaluation de la lecture qui est privilégiée par le participant.
 - ...que des questions lui seront posées pour connaître ses idées et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
 - ...que l'entretien durera environ 45 minutes.
- Demander au participant l'autorisation d'utiliser des extraits de ses paroles au moment de présenter les résultats, pour les appuyer.
- Présenter et faire signer le formulaire de consentement.
- Demander au participant s'il a des questions et y répondre.

PENDANT L'ENTRETIEN

- Au début de l'enregistrement, donner le pseudonyme du participant et la date.
- Vérifier que l'enregistrement fonctionne bien.

- Quand le répondant est prêt, commencer à enregistrer et commencer l'entretien.
- Pendant l'entretien, quand l'idée exprimée par le participant n'est pas claire ou complète, poser des questions d'éclaircissement, demander des exemples ou des explications, reformuler la réponse donnée.
- S'assurer que le participant a pu exprimer toute sa pensée chaque fois qu'il termine de répondre à une question. Pour ce faire, demander s'il veut ajouter autre chose, s'il a d'autres idées, s'il veut compléter son idée.
- Vérifier régulièrement si le répondant est d'accord pour poursuivre l'entretien.

QUESTIONS D'ENTRETIEN

1. La démarche générale d'évaluation
 - a. De façon générale, comment évaluez-vous la compétence à lire de vos élèves?
 - b. Pourriez-vous présenter les documents que vous avez apportés et décrire votre démarche.
 - c. À quelle fréquence évaluez-vous la compétence à lire de vos élèves?
2. L'intention d'évaluation
 - a. Avec quel objectif évaluez-vous la compétence à lire de vos élèves?
3. L'objet d'évaluation
 - a. Quelles composantes de la lecture évaluez-vous?
 - b. Sur quoi se basent vos choix?
4. Les outils et moyens d'évaluation
 - a. Quels sont les outils d'évaluation que vous utilisez?
5. Les critères d'évaluation
 - a. Sur quels critères basez-vous votre évaluation?
6. Quels sont les documents qui vous aident dans vos choix? Les paliers d'évaluation de la lecture
 - a. Comment arrivez-vous à situer les élèves sur les paliers d'évaluation de la lecture?
 - b. À quel moment utilisez-vous les paliers?

7. Les besoins des enseignants
 - a. Quel type de soutien pourrait faciliter ou améliorer votre démarche?
 - b. Quels moyens ou outils pourraient faciliter ou améliorer votre démarche?

APRÈS L'ENTRETIEN

- À la fin, remercier chaleureusement le participant pour son temps et lui demander comment il a trouvé l'expérience.

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

L'évaluation de la lecture par les enseignants en classe d'Intégration linguistique scolaire et sociale au primaire : portrait de leurs démarches

Étudiante-chercheure

Véronic Charette, maîtrise en éducation, formation et éducation spécialisées (438-345-0608, charette.veronic@courrier.uqam.ca)

Direction de recherche

Catherine Turcotte (514-987-3000 poste : 3090, turcotte.catherine@uqam.ca), directrice ; Nathalie Prévost (prevost.natalie@uqam.ca ,514-987-3000 poste : 7684 codirectrices.

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique un entretien individuel avec l'étudiante-chercheure. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Description du projet et de ses objectifs

Le projet de recherche vise à faire le portrait de l'évaluation de la lecture par les enseignants en classe d'ILSS au primaire afin de mieux comprendre leurs démarches. Il sera ensuite possible de dégager des pistes pour l'améliorer afin de faciliter le classement des élèves en vue de l'intégration en classe ordinaire. Huit à dix enseignants de classe d'ILSS au primaire seront rencontrés dans le cadre d'entretiens individuels.

Nature et durée de votre participation

Votre participation implique un entretien individuel avec l'étudiante-chercheuse lors duquel vous discuterez de l'évaluation de la lecture en classe d'ILSS. Au cours de cet entretien, vous présenterez également des exemples d'outils et moyens que vous utilisez pour évaluer la compétence à lire de vos élèves. L'entretien sera enregistré sur support numérique afin de pouvoir être analysé par l'étudiante-chercheuse. De plus, un bref questionnaire sociodémographique sera rempli pour des fins statistiques. La durée totale de la rencontre ne devrait pas dépasser une heure. Le lieu et moment de l'entretien seront à votre convenance et à déterminer avec l'étudiante-chercheuse.

Avantages et inconvénients liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude, mais vous contribuerez à l'avancement des connaissances sur l'évaluation de la compétence à lire des élèves en classes d'ILSS. Il n'y a aucun risque à participer à cette recherche. Vous pouvez choisir de ne pas répondre à une question ou de vous retirer du projet à tout moment.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de la responsable du projet et de sa direction de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Les entrevues transcrites seront numérotées et seule l'étudiante-chercheuse aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Véronic Charette verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Véronic Charette (438-345-0608, charette.veronic@courrier.uqam.ca), Catherine Turcotte (514-987-3000 poste : 3090, turcotte.catherine@uqam.qc.ca), directrice ; Nathalie Prévost (prevost.natalie@uqam.ca , 514-987-3000 poste : 7684), codirectrice.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE , Caroline Vrignaud: vrignaud.caroline@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

L'évaluation de la lecture par les enseignants en classe d'Intégration linguistique scolaire et sociale au primaire: portrait de leurs démarches

Ce questionnaire est strictement confidentiel et sert exclusivement à des fins statistiques. Il sera détruit à la fin de cette recherche.

Mon âge : _____

Mon pays de naissance : _____


Ma langue maternelle : _____

Mes années d'expérience en classe d'Intégration, linguistique, scolaire et sociale : _____

Mes années d'expérience en enseignement : _____

Ma formation universitaire :

ANNEXE E- GRILLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES (MONTRÉAL)

Grille d'évaluation de l'élève – Palier 2			
Lire des textes variés en français			
Nom de l'élève: _____			
Date de l'évaluation : _____			
Éléments observables			
Compréhension juste du texte			
L'élève comprend des textes courants ou littéraires, illustrés et dont le sujet est familier.	-	=	+
L'élève comprend des textes à structure généralement prévisible constitués de quelques phrases simples et d'un vocabulaire de base.	-	=	+
L'élève reconnaît la plupart des mots appris en classe.	-	=	+
L'élève lit des mots composés de syllabes simples et parfois complexes.	-	=	+
L'élève repère des informations explicites.	-	=	+
Évaluation du critère			A B C D
Explication de ses réactions au texte			
L'élève exprime sa réaction au texte en faisant quelques liens avec ses connaissances et ses expériences.	-	=	+
Évaluation du critère			A B C D
Éléments maîtrisés à d'autres paliers et autres commentaires			
Évaluation globale de la compétence			A B C D

ANNEXE F – GRILLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES (LAVAL)

Lire des textes variés - ILSS Primaire-

	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Compréhension juste du texte : Informations explicites Informations implicites	L'élève comprend des textes littéraires ou littéraires illustrés et dont le sujet est familier. Ces textes à structure prévisible sont constitués de mots ou de phrases simples liés à son environnement immédiat.	L'élève comprend des textes courants ou littéraires, illustrés et dont le sujet est familier. Ces textes à structure généralement prévisible, sont constitués de quelques phrases simples et d'un vocabulaire de base.	L'élève comprend des textes courants ou littéraires, illustrés et dont le sujet est généralement familier. Ces textes sont constitués de quelques paragraphes comportant des phrases simples et un vocabulaire courant.	L'élève comprend des textes courants ou littéraires dont le sujet est plus ou moins familier. Ces textes sont constitués de plusieurs paragraphes comportant des phrases complexes et un vocabulaire spécifique des disciplines scolaires.	L'élève comprend des textes courants ou littéraires dont le sujet est peu ou pas familier. Ces textes sont constitués de plusieurs paragraphes comportant des phrases variées et un vocabulaire étendu.
Explication de ses réactions au texte : Établissement de liens entre les éléments du texte et ses connaissances ou ses expériences, dont celles d'ordre culturel.	Il reconnaît globalement certains mots appris en classe et lit des mots composés de syllabes simples et parfois complexes. Il repère des informations explicites.	Il reconnaît la plupart des mots appris en classe et lit des mots composés de syllabes simples et parfois complexes. Il repère des informations explicites.	Il lit par groupe de mots, avec ou sans hésitation. Il identifie le sujet traité et se sert du contexte pour comprendre le sens de nouveaux mots. Il sélectionne des informations explicites et relève parfois l'idée principale du texte.	Il dégage l'idée principale ainsi que certaines informations essentielles et se sert d'indices linguistiques pour déduire le sens du texte. Il regroupe des informations explicites et relève les principaux éléments qui illustrent la progression dans le texte.	Il distingue l'idée principale des idées secondaires et peut résumer le texte en présentant les idées de façon logique ou chronologique. Il se sert de ses connaissances antérieures et du contenu du texte pour dégager le sens de certaines informations implicites.
Stratégies de lecture (non évaluées) : De façon autonome	Il réagit de façon non verbale au texte.	Il exprime sa réaction au texte en faisant quelques liens avec ses connaissances et ses expériences.	Il effectue des liens avec ses connaissances et se sert de faits ou d'exemples du texte pour appuyer sa réaction.	Il exprime sa réaction au texte en faisant des liens avec différents textes lus, vus ou entendus.	Il réagit au texte en exprimant son interprétation personnelle et en tenant compte des propos de ses pairs lors des discussions.
Avec l'aide de l'enseignant,	L'élève utilise des stratégies enseignées.	L'élève utilise des stratégies enseignées et les ressources suggérées.	L'élève utilise des stratégies suggérées.	L'élève utilise des stratégies et différentes ressources.	L'élève utilise une variété de stratégies et différentes ressources. Il explique sa démarche de lecture et le choix des stratégies ou des ressources utilisées. Il identifie ses forces et ses faiblesses.

Proposé par Béatrice Halouët, CP SASAF

Octobre 2017

ANNEXE G- ÉPREUVE DE LECTURE DE COMMISSION SCOLAIRE

Prénom : _____ Date : _____

Test de lecture - Palier 2**Texte A- Lettre de Ousman**

Cher grand-papa,

Je pense beaucoup à toi. Au Nigéria, en Afrique, il fait toujours chaud. J'aimais jouer au soccer dans la rue. Ici, à Montréal, il fait trop froid en hiver. Je ne peux pas jouer au soccer dans la rue. Il y a beaucoup de neige.

J'aime jouer dans la neige avec mes amis. Je vais glisser sur la montagne avec mon traîneau. Je fais aussi des bonshommes de neige. C'est mon activité d'hiver préférée! Mon bonhomme de neige a trois boules. Il a une tuque bleue sur sa tête. Il porte aussi un foulard rouge autour du cou de son cou. Son nez est une carotte. Ses yeux et une bouche sont faits avec des boutons.

Je t'embrasse très fort!

Love you!

À bientôt grand-papa,

Ousman

Texte B- Lettre de Fernanda

Bonjour Valentina,

Comment ça va? Moi, je vais bien!

À Montréal, c'est l'hiver. Il fait froid. Après l'école, je vais patiner à la patinoire avec mes amis. J'aime mettre mes beaux patins blancs. Avant, je ne savais pas patiner. Maintenant, je patine très bien.

Pour patiner, je porte un manteau et un pantalon de neige gris. Je porte aussi une tuque jaune et un foulard rose. Mes mitaines sont de la même couleur que ma tuque.

Papa et maman ont aussi appris à patiner. Le dimanche, nous allons à la grande patinoire. Ils sont heureux de patiner avec moi.

Écris-moi vite!

Muchos besos!

Ta cousine Fernanda

Questions

1. À qui Ousman écrit-il sa lettre?

2. Quelle est l'activité d'hiver préférée de Ousman?

3. Nomme les trois 3 activités que Ousman aime faire en hiver?

4. Complète le bonhomme de neige de Ousman.



5. Que fait Fernanda après l'école?

6. Que porte Fernanda pour aller patiner? Nomme 3 choses.

7. Lis ces phrases pour répondre à la question : *Papa et maman ont aussi appris à patiner. Le dimanche, nous allons à la grande patinoire. **ils** sont heureux de patiner avec moi.* (Texte B)
Par quoi peux-tu remplacer **ils**?

8. Aimes-tu l'hiver? Pourquoi?

GUIDE POUR LES ENSEIGNANTS

Questions	Éléments observables
<p>1- À qui Ousman écrit-il sa lettre? <i>* à son grand-père</i> /1</p>	Repérer des informations explicites
<p>2- Quelle est l'activité d'hiver préférée de Ousman? <i>* faire des bonshommes de neige</i> /1</p>	Repérer des informations explicites
<p>3- Nomme les 3 activités que Ousman fait en hiver? <i>* jouer dans la neige avec ses amis, aller glisser sur la montagne et faire des bonshommes de neige</i> /3</p>	Repérer des informations explicites
<p>4- Complète le bonhomme de neige de Ousman. <i>* tuque bleue /1 – tuque /0,5 foulard rouge /1 – foulard /0,5 carotte pour le nez /1 – carotte /0,5</i> /3</p>	Repérer des informations explicites
<p>5- Que fait Fernanda après l'école? <i>* elle va patiner</i> /1</p>	Repérer des informations explicites
<p>6- Que porte Fernanda pour aller patiner? Nomme 3 choses. <i>* des patins, un manteau, un pantalon, une tuque, un foulard et des mitaines</i> /3</p>	Repérer des informations explicites
<p>7- <i>Papa et maman ont aussi appris à patiner. Le dimanche, nous allons à la grande patinoire. <u>ils</u> sont heureux de patiner avec moi.</i> Par quoi</p>	Reconnaître le procédé de reprise de l'info par un pronom sujet (P3)

peux-tu remplacer <i>ils</i> ?		
<i>* papa et maman</i>	/1	
8- Aimes-tu l'hiver? Pourquoi?		Exprimer sa réaction au texte en faisant quelques liens avec connaissances et ses expériences
<i>*Réponses variées</i>	/2	
Barème :		
A L'élève dépasse les exigences liées aux tâches. 15/15 - 14/15		
B L'élève satisfait clairement aux exigences liées aux tâches. 13/15 - 12/15		
C L'élève satisfait minimalement aux exigences liées aux tâches. 11/15		
D L'élève est en deçà des exigences liées aux tâches. 10 et moins		

RÉFÉRENCES

- Allal L., et Mottier Lopez, L. (2009). Au coeur du jugement professionnel en évaluation: des démarches de triangulation, *Perspectives de recherche en évaluation*, 22, 25-40.
- Armagnague, M., Cossé, C., Mendonça, Dias, C., Rigoni, I. et Tersigni, S. (2018, juin). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. [Document PDF] Rapport de recherche EVASCOL déposé à l'Institut national supérieur formation et recherche - handicap et enseignements adaptés (INSHEA). Récupéré de <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643v1>
- Armand, F., Gagné, J., Koninck, Z. D. et Dutil, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 7-26.
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. [Document PDF]. Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (P ASAF) dans la région du Grand Montréal, déposé à la Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Modelles-de-service/Rapports/armand-synthese-8-ecoles-rapport-2011.pdf
- Bakhshaei, M. (2015, janvier). *La scolarisation des jeunes Québécois issus de l'immigration: un diagnostic*. [Document PDF]. Rapport de recherche déposé à la Fondation Lucie et André Chagnon. Récupéré de https://www.fondationchagnon.org/media/107917/rapport_recherche_diagnostic_enfants_issus_immigration_version_finale.pdf
- Bégin, C., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2010). Le traitement morphologique dans l'écriture des mots chez les élèves de 6e année du primaire. *L'Année psychologique*, 110(02), 275. doi: [10.4074/S0003503310002058](https://doi.org/10.4074/S0003503310002058)

- Bianco, M. (2015). La compréhension de texte: peut-on l'apprendre et l'enseigner? Dans M. Crayay et M. Dutrévis (dir.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Louvain-la-Neuve : DeBoeck Supérieur, 296-323
- Bourgeois, I. (2016). Formulation de la problématique. Dans Gauthier, B. et Bourgeois, I, (dir.) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 51-75). Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Boutin, G., Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. 2^e éditions. Montréal : Éditions nouvelles.
- Brown, H. D., Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment : principles and classroom practices* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Caffrey, E., Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2008). The Predictive Validity of Dynamic Assessment: A Review. *The Journal of Special Education*, 41(4), 254-270. doi: 10.1177/0022466907310366
- Calaque, E. (1992). Les erreurs persistantes dans la production de locuteurs arabophones parlant couramment le français. *L'Information Grammaticale*, 54, 48-51.
- Caravolas, M. (2018). Growth of word and pseudoword reading efficiency in alphabetic orthographies: Impact of consistency. *Journal of learning disabilities*, 51(5), 422-433.
- Chapleau, N. et Godin, M.-P. (2019). Processus d'élaboration d'une activité en morphologie dérivationnelle pour la ressource en ligne Abracadabra. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 9. <https://doi.org/10.7202/1062033ar>
- Chauveau, G., et Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Cherqui, G. et Peutot, F.(2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris: Hachette.
- Crosson, A. C. et Lesaux, N. K. (2010). Revisiting assumptions about the relationship of fluent reading to comprehension: Spanish-speakers' text-reading fluency in English. *Reading and Writing*, 23(5), 475-494. doi: [10.1007/s11145-009-9168-8](https://doi.org/10.1007/s11145-009-9168-8)

- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction Street dans B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education, 2^e édition, Volume 2: Literacy*. New York: Springer Science + Business Media LLC, 71-83.
- De Ketele, J.M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée, 15*(1), 26-37.
- De Koninck Z. (2012). Les services d'accueil, d'intégration scolaire et de francisation offerts aux immigrants au Québec. Dans Rodríguez García, D. (dir.), *Managing immigration and diversity in Canada: a transatlantic dialogue in the new age of migration*. Kingston et Montréal: McGill-Queen's University Press.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine, 12*(1), 69-85.
- De Koninck Z. et Armand, F. (2012b). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. [Document PDF]. Rapport public déposé au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. Récupéré de <https://www.ceetum.umontreal.ca/fileadmin/documents/publications/2012/de-koninck-armand-2012.pdf>
- Desrochers, A., Des Gagné, L. et Kirby, J. R. (2011). L'évaluation de la lecture orale. Dans Berger, M.J. et Desrochers, A. (dir.). *L'évaluation de la littératie*. (pp.177-214) Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dougherty Stahl, K.A. (2011). Applying new visions of reading development in today's classrooms. *The Reading Teacher: A Journal of Research-Based Classroom Practice, 65*(1), 52–56. doi: 10.1598/RT.65.1.7
- Duncan, L. G. et Seymour, PHK. (2003). How do children read multisyllabic words? Some preliminary observations. *Journal of Research in Reading, (26)*2, 2003, 101–120.
- Durand, M.J., Chouinard, R., Lefrançois, P., Poirier, L., Proulx, M.E. (2015). *Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels* [Document PDF]. Rapport de recherche Programme actions concertées déposé au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du

Sport et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PT_DurandM-J_rapport013_enseignant-6e.pdf/88b9c8da-73b2-4a27-add3-4a5516c429a5

- Écalte, J. et Magnan, A. (2015). Les connaissances précoces implicites et explicites. Dans J. Écalte et A. Magnan (Dir), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod, 9-61.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Farnia, F. et Geva, E. (2011). Cognitive correlates of vocabulary growth in English language learners. *Applied Psycholinguistics*, 32, 711-738.
- Fayol, M. (2017). Les premiers apprentissages. Mieux les décrire pour mieux prévenir et mieux intervenir. *Administration et éducation*, 3(155), 103-108.
- Fejzo, A. (2016). The contribution of morphological awareness to the spelling of morphemes and morphologically complex words in French, *Reading and Writing*, 29 (2) 207–228 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9586-8>
- Foulin, J.-N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34(2), 28-55.
- Fréchette, S. et Robitaille, S. (2016). *Trousse d'évaluation ILSS*, primaire. Commission scolaire de Montréal. Récupéré de <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/safpp/files/2016/07/Trousse-%C3%A9val-prim-fusionn%C3%A9-2016.pdf>
- Fréchette, S., Thalès, A. (2019). *Test de lecture, palier 2*. Commission scolaire de Montréal. [Document non publié].
- Gagnon, J. et Fortin, M.-F. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Gaudreau, Louise (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Germain, B. (2014). Migrer de langues en langues. Dans C. Klein (dir.). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde: maternelle et début du cycle 2*. Paris: SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Paris, 11-50.

- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. et Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. doi: [10.3102/00346543071002279](https://doi.org/10.3102/00346543071002279)
- Geva, E., et Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading & Writing*, 25(8), 1819-1845. doi: [10.1007/s11145-011-9333-8](https://doi.org/10.1007/s11145-011-9333-8)
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Gluszynski, T. et Dhawan-Biswal, U. (2008). *Les compétences en lecture des jeunes immigrants au Canada : les effets de la durée de résidence, de l'exposition aux langues parlées à domicile et des écoles*. Ressources humaines et Développement social Canada. Récupéré de http://publications.gc.ca/collections/collection_2009/rhdccchrsc/HS28-146-2008F.pdf
- Goldenberg, C. (2010). Reading instruction for English language learners. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, et P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp.684–710). Newark, DE: International Reading Association.
- Gosselin-Lavoie, C., et Armand, F. (2015). Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 94-101.
- Goswami, U. (2005). Synthetic phonics and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), 273-282.
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gyllstad, H., Vilkaitė, L. et Schmitt, N. (2015). Assessing vocabulary size through multiple-choice formats: Issues with guessing and sampling rates. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 166(2), 278-306.

- Hadley, E. B. et Dickinson, D. K. (2018). Measuring young children's word knowledge: a conceptual review. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 223-251 <https://doi.org/10.1177/1468798417753713>
- Halsouet, B. [s.d.]. Lire des textes variés, ILSS. Commission scolaire de Laval. [Document non-publié].
- Hoffman, J. L., Teale, W. H., & Paciga, K. A. (2014). Assessing vocabulary learning in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 459-481.
- Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc (dir. publ.) (2004). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Édition du GRP.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S. et Olson, R. K. (2008). Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300. doi: 10.1080/10888430802132279
- Kintsch, W. et Rawson, K. A. (2008). Comprehension. Dans *The Science of Reading: A Handbook* (pp.211-226). John Wiley & Sons, Ltd. doi : [10.1002/9780470757642.ch12](https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12)
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : PUQ.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique de la lecture. Dans Berger, M.J. et Desrochers, A. (dir.). *L'évaluation de la littératie*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Larsen, L., Kohnen, S., Nickels, L., et McArthur, G. (2015). The Letter-Sound Test (LeST): a reliable and valid comprehensive measure of grapheme-phoneme knowledge. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 20(2), 129-142.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31. doi: [10.7202/1027404ar](https://doi.org/10.7202/1027404ar)
- Layes, S., Layes, K., & Khenfour, H. (2018). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture en français langue seconde par les enfants arabophones: comparaison entre lecteurs normaux et dyslexiques. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 21-40.

- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41 (2), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2011). Early home language use and later vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 535–546.
- Martinet, C. et Rieben, L. (2015). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. Dans M. Crayay et M. Dutrévis (dir.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Louvain-la-Neuve : DeBoeck Supérieur.
- Marx, A., Roick, T., Stanat, P., Segerer, R., Marx, P. et Schneider, W. (2015). Components of reading comprehension in adolescents first-language and second-language students from low-track schools. *Reading & Writing*, 28(6), 891-914. doi: 10.1007/s11145-015-9554-3
- Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIÉS. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir: politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle*. [Document PDF]. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. [Document PDF]. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Enseignement primaire: intégration linguistique, scolaire et sociale*. [Document PDF]. Québec: gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Intégration linguistique, scolaire et sociale : paliers pour l'évaluation du français. Enseignement primaire*. [Document PDF]. Québec: gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014c). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 2. Organisation des services*. [Document PDF]. Québec: gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014d). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Intégration linguistique, scolaire et sociale. Enseignement primaire*. [Document PDF]. Québec: gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Éducation supérieure. (2015). Statistique de l'Éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. [Document PDF]. Québec: gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2000). *La compréhension en lecture*. Récupé <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml2.html>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2007). *Tableaux sur l'immigration au Québec 2002-2006*. [Document PDF]. Québec : gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2002-2006.pdf>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2011). *Caractéristiques de l'immigration au Québec, statistiques*. [Document PDF]. Québec : gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/-immigration-20122015.pdf>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2017). *Tableaux sur l'immigration au Québec 2012-2016*. [Document PDF]. Québec : gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2012-2016.pdf>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015). *Tendances récentes en migrations internationales*. [Document PDF]. Québec : gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Tendances_migrations_juin2015.pdf
- Monney, N. & Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39 (2), 59–84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>
- Morrisette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation. *Formation et profession* 20(3), 26-35. doi:10.18162/fp.2012.22

- Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary Is Needed for Reading and Listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paris, A. H. et Paris, S. G. (2003). Assessing Narrative Comprehension in Young Children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Paris, S.G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Perfetti, C., Landi, N., Oakhill, J. (2005). The Acquisition of reading comprehension skill. Dans *The Science of Reading: A Handbook* (pp.227- 247). John Wiley & Sons, Ltd. doi : 10.1002/9780470757642.ch12
- Perfetti, C. et Stafura, J. (2014, 2 janvier). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Pollo, T. C., Treiman, R. et Kessler, B. (2008). Preschoolers use partial letter names to select spellings: Evidence from Portuguese. *Applied Psycholinguistics*, 29, 195-212.
- Proulx, J.-P. (2015). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire: portrait selon les acteurs du milieu scolaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/8046/1/M13775.pdf>.
- Rafoni, J.-C. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (179), 315-334.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- Ramoo, L.D., et Durand, M.J., (2016). Documenter les façons de faire d'enseignants de 6e année du primaire en mathématiques, en lecture et en écriture dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39 (4), 1-25.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (RCRLA). (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. [Document PDF]. Récupéré de http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

- Rey, V. et Sabater, C. (2007). Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture : état de la question. *Glossa*, 100, 22-35.
- Richard, M. (2008). Stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littératie chez les élèves allophones. *Education Canada*, 48(4).
- Roberts, T. A., Vadasy, P. F. et Sanders, E. A. (2018). Preschoolers' alphabet learning: Letter name and sound instruction, cognitive processes, and English proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 257-274.
- Rouet, J. F. et Potocki, A. (2018). From reading comprehension to document literacy: learning to search for, evaluate and integrate information across texts/De la lectura a la alfabetización documental: aprender a buscar, evaluar e integrar información de diversos textos. *Infancia y Aprendizaje*, 41(3), 415-446.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. et Bourgeois, I. (dir.) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp.337-362). Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. 2^e édition. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Snow, C. et Matthews, T. (2016). Reading and Language in the Early Grades. *The Future of Children*, 26(2), 57-74.
- Sprenger-Charolles, L., Theurel, A. et Gentaz, E. (2017). *Évaluer les capacités de lecture et les capacités reliées chez des enfants de 6-7 ans : Cadre théorique et bilan des études de Gentaz et al. (2013 et 2015)*. Document édité par la FAPSE-UNIGE. Récupéré de <https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/files/8614/9309/9601/LivretEvaluerLectureGentazTheurelSprenger-Charolles2017.pdf>
- Treiman, R. et Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *American Psychological Society*, 10, 334-338.
- Trottier, C. (2017). *Le vrai défi de la classe d'accueil à l'école publique*. Le Réseau EdCan. Consulté en ligne le 5 mai 2019 à l'adresse : <https://www.edcan.ca/articles/le-vrai-defi-de-la-classe-daccueil-a-lecole-publique/?lang=fr>

- Vantourout, M. et Maury, S. (2017). Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple. *Éducation et didactique*, 11(11-1), 45-62. doi: [10.4000/educationdidactique.2649](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2649)
- Van Zanten, A. et Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presse universitaire de France.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2013). L'apport de la recherche en IUFM à la notion « français langue de scolarisation » : une affaire de croisements. *Tréma*, (39), 76 – 82. doi: [10.4000/trema.2952](https://doi.org/10.4000/trema.2952)
- Verhoeven, L. et Van Leeuwe, J. (2012). The Simple View of Second Language Reading throughout the Primary Grades. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1805-1818.
- Viau, J., Carignan, I. et Montésinos-Gelet, I. (2017). Le rappel du texte au 2e cycle du primaire : une recherche-développement. In Beaudry, M.-C., Carignan, I. et Larose, F., (éds.), *Création de dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié en littératie : vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche-action en éducation* (pp.23-37). Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <http://dx.doi.org/10.17118/11143/10116>