

AIDER LES ÉLÈVES DE DEUXIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE À MIEUX
COMPRENDRE EN LECTURE. UNE ÉVALUATION EXPÉRIMENTALE DE
L'EFFICACITÉ D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

THÈSE
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR LÉONIE LEMIRE THÉBERGE

AOÛT 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.01-2006). 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

Me voici à l'aboutissement de ma longue carrière d'étudiante. La réalisation de ce doctorat n'aurait jamais été possible sans la précieuse collaboration de plusieurs personnes qui me sont chères de même que sans le soutien des organismes subventionnaires (Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation et les Fonds à l'accessibilité et à la réussite des études).

Je tiens d'abord à remercier le professeur-chercheur Éric Dion qui a cru en moi et qui a su me transmettre sa passion pour la recherche intervention. Merci Éric, pour ton dévouement et ta fougue d'enseigner et de transmettre ton savoir. Merci également pour ton implication, ta présence, ta patience et ton précieux temps que tu as investi pour moi. Enfin, je te remercie pour ta persévérance et ton désir d'améliorer la situation de jeunes élèves qui en ont grandement besoin.

Ce projet n'aurait pas pu prendre forme sans la précieuse participation de toutes les enseignantes qui ont cru et se sont engagées activement dans ce projet, de même qu'aux élèves qui ont reçu l'enseignement. Je remercie précieusement, Diane, ma belle-mère, enseignante retraitée qui a mis beaucoup d'énergie et de cœur dans la correction de mes travaux.

Je tiens également à souligner la contribution de plusieurs de mes collègues du Laboratoire sur les pratiques d'enseignement appuyées par la recherche qui m'ont accompagné dans ce long et fastidieux processus d'étude. Merci particulièrement à Marie-Hélène Guay qui fut mon bras droit pendant que j'étais son bras gauche et

vice-versa. Ce projet n'aurait vraiment pas été le même sans toi. Merci à Marie-Christine pour m'avoir supportée et comprise tout au long de ce parcours. Merci également à Catherine, Laurence, Anne, Danika, Marie-Soleil, Mélissa et toutes les autres étudiant(e)s qui ont participé de près ou de loin à mon projet.

Je ne saurais oublier de remercier mes précieuses amies du bac qui ont réalisé ce processus en parallèle avec moi, Marlène, Émilie et Nathalie. Je remercie également mes amies de Sherbrooke qui m'ont beaucoup supportée, encouragée et changé les idées pendant toutes ces années, Annie, Camille, Blanche, Gabrielle, Elisabeth et Geneviève.

Je remercie évidemment ma famille pour leur confiance, leur patience, leurs encouragements, leur générosité et leur reconnaissance ! Je vous dois beaucoup Éugé, Ge et Rémy ainsi que mes beaux-frères, mes nièces et mon neveu! Merci à ma mère, Carole, qui m'a transmis sa passion pour la relation d'aide. Merci à mon père, Marcel, qui a rendu possible ce projet d'étude long terme grâce à son financement. Merci aussi à mon grand-papa Dady et ma grand-maman Yvette, qui ne sont malheureusement plus parmi nous, mais qui m'ont tant incitée à poursuivre mes études depuis que je suis toute petite.

Enfin, merci à celui qui a été à mes côtés dans toutes les étapes de mon doctorat tant sur les plans affectif, émotif, cognitif que moral ! Merci Jonathan d'avoir été si présent et si aimant dans les hauts et les bas de mon cheminement doctoral. Il me serait impossible de trouver assez de mots pour t'expliquer à quel point tu es précieux pour moi. Merci tout simplement d'être mon amoureux!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
CHAPITRE I	
INTRODUCTION.....	2
1.1 Définir la compréhension.....	4
1.2 Évaluer la compréhension	8
1.3 Faciliter la compréhension.....	10
CHAPITRE II	
ÉTUDES PILOTES D'ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DESTINÉES AUX LECTEURS DÉBUTANTS À RISQUE	
(ARTICLE 1).....	15
RÉSUMÉ.....	18
2.1 Introduction	19
2.2 Étude 1.....	24
2.3 Étude 2.....	34
2.4 Conclusion.....	40
RÉFÉRENCES.....	46
CHAPITRE III	
AIDER LES ÉLÈVES DE DEUXIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE À MIEUX COMPRENDRE EN LECTURE. UNE ÉVALUATION EXPÉRIMENTALE DE L'EFFICACITÉ D'INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES	
(ARTICLE 2)	57
RÉSUMÉ.....	60

3.1 Introduction.....	61
3.2 Objectif.....	67
3.3 Méthode.....	68
3.4 Résultats.....	81
3.5 Discussion.....	86
RÉFÉRENCES.....	94
CHAPITRE IV	
DISCUSSION GÉNÉRALE	103
4.1 Rappel des principaux objectifs et résultats	104
4.2 Implications théoriques	105
4.3 Implications pour les politiques ministérielles.....	109
4.4 Pistes de recherche	112
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL.....	115
APPENDICE B	
EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ACTIVITÉ VOCABULAIRE.....	119
APPENDICE C	
EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ACTIVITÉ STRATÉGIE.....	122
APPENDICE D	
VOCABULAIRE EXPRESSIF.....	126
APPENDICE E	
TEST DE VOCABULAIRE IMAGÉ	128
APPENDICE F	
SATISFACTION DE L'ENSEIGNANT (VOCABULAIRE).....	132
APPENDICE G	
SATISFACTION DE L'ENSEIGNANT (STRATÉGIE).....	134

APPENDICE H

LISTE DE RÉFÉRENCES INTRODUCTION ET

DISCUSSION GÉNÉRALE..... 136

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Résultats (moyenne et écart type) selon la condition pour l'étude	54
2.2	Résultats (moyenne et écart type) aux pré-tests et post-test selon la condition pour l'étude 2	55
2.3	Résultats (moyenne et écart type) aux évaluation hebdomadaires selon la condition.....	56
3.1	Moyenne (et écart type) des moyennes de classe en fonction de la condition	102

LISTE DES FIGURES

- 2.1 Figure 1. Échantillon de matériel utilisé pour l'enseignement du sens et du décodage du mot par les enseignants de la condition vocabulaire 103

RÉSUMÉ

L'objectif de cette thèse en psychologie de l'éducation était d'évaluer l'efficacité de deux méthodes novatrices d'enseignement de la compréhension en lecture. Ces méthodes, l'enseignement d'une stratégie de compréhension et l'enseignement de vocabulaire, sont destinées aux lecteurs débutants de deuxième année du primaire de milieu défavorisé. Nous démontrons, dans l'introduction (chapitre I), qu'il est nécessaire d'aider ces élèves à mieux comprendre le sens de ce qu'ils lisent. La thèse comprend deux articles.

Le premier article (chapitre II), en deux études, décrit la mise à l'essai de la version initiale (étude 1) et d'une version modifiée (étude 2) des deux études d'enseignement. Cette étape de mise à l'essai, ou de pilote, est décrite en détail afin de faciliter l'élaboration de méthodes d'enseignement similaires. Dans l'étude 1, six classes de deuxième année du primaire ont été assignées à l'une des trois conditions : contrôle, vocabulaire ou stratégie. Bien que les élèves des conditions intervention aient réalisé des apprentissages, ces gains ne se sont pas transférés aux mesures de compréhension. Dans l'étude 2, la version modifiée des méthodes d'enseignement a été mise à l'essai en utilisant un schème similaire à celui de l'étude 1. Les résultats de l'étude 2 suggèrent que cette version modifiée des méthodes d'enseignement est suffisamment prometteuse pour procéder à l'évaluation formelle de son efficacité. Cet article a été accepté par la revue *Enfance en difficulté*.

Le deuxième article (chapitre III) décrit l'étude randomisée ayant servi à évaluer, de manière formelle, l'efficacité des deux méthodes d'enseignement. Trente-trois classes de deuxième année du primaire ont été assignées au hasard aux trois conditions de l'étude (contrôle, vocabulaire, stratégie). Dans les deux conditions expérimentales, les enseignants ont implanté les activités d'enseignement. Un total de 297 élèves ont été évalués. Les élèves de la condition vocabulaire ont fait des gains sur le plan du vocabulaire, alors que leurs vis-à-vis de la condition stratégie ont appris à identifier l'idée principale. En ce qui concerne la compréhension, des effets positifs ont été observés pour l'enseignement de la stratégie, mais pas pour l'enseignement du vocabulaire. Cet article sera traduit et soumis à la revue *Journal of Educational Psychology*.

En conclusion (chapitre IV), notre étude démontre que l'enseignement de la compréhension offert aux lecteurs débutants doit tenir compte de leurs besoins particuliers. Elle démontre aussi l'importance d'appliquer une méthodologie rigoureuse à l'évaluation de l'efficacité des méthodes d'enseignement, un point de vue partagé par un nombre croissant de décideurs publics.

Mots-clés : préexpérimentation, expérimentation, milieu défavorisé, lecture, compréhension, vocabulaire, stratégie

CHAPITRE I ·

INTRODUCTION

INTRODUCTION

L'apprentissage de la lecture représente une étape cruciale du cheminement scolaire. Cet apprentissage passe par la maîtrise du principe alphabétique et de la reconnaissance des mots. Plus spécifiquement, l'élève doit apprendre la graphie, le nom et le son des lettres et être en mesure de reconnaître, par exemple, que la séquence de lettres « a », « m » et « i » forme le mot « ami ». L'objectif principal est cependant la compréhension (ex. : Durkin, 1993; RAND Reading Study Group, 2002). En effet, quel pourrait être l'intérêt ou l'utilité d'une lecture dépourvue de compréhension? En ce qui concerne spécifiquement les apprentissages scolaires, la compréhension n'est pas essentielle qu'en français. En effet, comme l'enseignement de presque toutes les matières repose sur l'utilisation de manuels, l'élève doit être en mesure de comprendre les textes s'y retrouvant afin de progresser normalement (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010a). Ainsi, les difficultés sur le plan de la compréhension sont susceptibles de représenter une entrave à la réussite scolaire en général. Malheureusement, ces difficultés sont courantes, en particulier chez les élèves de milieu défavorisé (Becker, 1977; Lee, Grigg et Donahue, 2007; ministère de l'Éducation, 2002).

Malgré l'importance de la compréhension, il n'existe pas à l'heure actuelle, au Québec, de méthode d'enseignement de la compréhension dont l'efficacité a été démontrée de manière probante. Les enseignants québécois œuvrant en milieu défavorisé ne sont donc pas soutenus dans leurs efforts pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés dans le domaine de la compréhension en lecture. Puisqu'il est important que l'élève comprenne ce qu'il lit dès le début de l'apprentissage de la lecture, nous nous intéressons dans cette thèse aux lecteurs débutants du premier cycle du primaire.

La thèse porte sur l'élaboration et l'évaluation de l'efficacité de deux méthodes novatrices d'enseignement de la compréhension. Ces méthodes sont destinées aux élèves de deuxième année de milieu défavorisé. La thèse s'inscrit dans la lignée des travaux réalisés par des chercheurs en psychologie de l'éducation comme Slavin et ses collègues (Borman, Slavin, Cheung, Chamberlain, Madden et Chambers, 2005 ; Madden, Slavin, Karweit, Dolan et Wasik, 1993 ; Stevens et Slavin, 1995). Ces chercheurs utilisent la démarche scientifique et, plus spécifiquement, la recherche empirique rigoureuse, afin d'identifier les méthodes d'enseignement les plus susceptibles de favoriser l'apprentissage des élèves.

La thèse comprend deux articles. Le premier décrit l'élaboration de ces méthodes ainsi que leur mise à l'essai, ce qui est souvent appelé l'étape de l'étude pilote. Cette étape est décrite en détail afin de faciliter l'élaboration d'interventions similaires (Gersten, 2005 ; Lesser, 1974 ; Palmer, 1972). Le second article décrit l'évaluation formelle de l'efficacité de ces méthodes par le biais d'un schème randomisé reposant sur un échantillon de taille substantiel. Le recours à ce type de schème est maintenant considéré essentiel pour démontrer l'efficacité d'une méthode d'enseignement (Fuchs et Fuchs, 1998 ; Gersten et Hitchcock, 2009 ; U.S. Department of Education, 2003). Bien que la recherche sur l'enseignement de la compréhension soit, en général, relativement peu avancée (Gersten, et Santoro, 2007) et que très peu d'études se soient spécifiquement intéressées aux lecteurs débutants, deux approches apparaissent prometteuses pour ce dernier groupe : l'enseignement du vocabulaire et l'enseignement de stratégies (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). L'enseignement du vocabulaire (c.-à-d. du sens des mots) repose sur le principe selon lequel il est nécessaire de connaître le sens des mots d'un texte pour comprendre ce dernier. L'enseignement de stratégies repose

plutôt sur le principe selon lequel l'élève doit, pour comprendre, traiter et organiser le contenu du texte à l'aide de stratégies cognitives.

Dans le cadre de la présente introduction, il sera question de la définition, de l'évaluation et de l'enseignement de la compréhension en lecture. L'emphase est mise sur les notions et les résultats de recherche concernant directement les lecteurs débutants. Nous commençons par définir la compréhension en fonction des modèles théoriques en vigueur. En lien avec ces notions, nous décrivons ensuite comment la compréhension doit être évaluée. Finalement, l'examen des résultats des études intervention est utilisé pour établir qu'un enseignement des rudiments de la lecture n'est pas suffisant et qu'il est indispensable d'aussi enseigner la compréhension aux lecteurs débutants.

1.1 Définir la compréhension

Bien que la compréhension puisse prendre différentes formes, comprendre implique minimalement de saisir le sens littéral du texte, c'est-à-dire le sens compris par la majorité des lecteurs, normalement celui que souhaite transmettre l'auteur (Williams, 1993). Ce type de compréhension, même s'il est parfois considéré rudimentaire (ministère de l'Éducation, 2005), représente un défi considérable, en particulier pour le lecteur débutant (Fuchs et Fuchs, 2005).

Comment le lecteur débutant peut-il parvenir à comprendre le sens d'un texte? La compréhension de l'écrit semble être étroitement liée à celle de l'oral. Le lecteur débutant amorce l'apprentissage de la lecture en ne possédant que des capacités de compréhension du langage oral. À ce stade, comprendre implique d'établir la correspondance entre les mots rencontrés à l'écrit et ceux connus à l'oral. Si l'élève n'établit pas cette correspondance et, par conséquent, s'il n'attribue pas un sens aux

mots du texte, il ne sera pas en mesure de comprendre ce dernier (Stahl, 2003). Toujours en ce qui concerne le lien étroit entre la compréhension de l'écrit et celle de l'oral, il est probable que l'élève doive lire le texte à voix haute et s'écouter lire afin de le comprendre (Pressley, Duke, Gaskins, Fingeret, Halliday, Hilden *et al.*, 2009). En fait, la capacité à comprendre en lisant silencieusement (dans sa tête) n'émerge que graduellement au cours du primaire (Prior, Fenwick, Saunders, Ouellette, O'Quinn et Harvey, 2011).

L'élève est appelé à lire une variété de types de textes au cours de son cheminement scolaire, tant à l'école qu'ailleurs. Il peut s'agir, par exemple, de modes d'emploi ou de reportages. Le lecteur débutant est cependant susceptible d'apprendre à lire en lisant des textes narratifs. Comme son nom l'indique, le texte narratif présente une histoire, c'est-à-dire une série d'événements qui surviennent à un ou plusieurs personnages. Il est logique que le texte narratif soit utilisé pour enseigner les rudiments de la lecture (Duke, 2000), puisqu'il s'agit du type de texte dont le contenu et la structure sont les plus proches du récit à l'oral et donc celui avec lequel le lecteur débutant est le plus susceptible de se sentir familier (Kucer, 2010).

Différents modèles théoriques ont tenté de cerner plus précisément la notion de compréhension en lecture. Un des modèles théoriques les plus influents présentement est probablement celui de Kintsch (Kintsch, 1998; Kintsch et Kintsch, 2005; Paris et Stahl, 2005). Selon ce théoricien, comprendre le sens d'un texte implique d'élaborer une représentation mentale complète et structurée de son contenu. Pour ce faire, le lecteur doit être en mesure d'inférer à la fois les liens entre les informations présentées dans le texte et les notions invoquées de manière implicite. Pour réaliser ces inférences, le lecteur doit notamment faire appel à ses connaissances antérieures. Selon Kintsch, aucun texte n'est clair au point de ne pas requérir d'efforts (mentaux) de la part du lecteur et c'est la quantité d'efforts investis par ce dernier qui fait en

sorte qu'il comprend plus ou moins bien le texte. Il faut noter que le modèle de Kintsch a été élaboré pour étudier la compréhension des étudiants du collégial et qu'il n'a pas été appliqué à l'étude de la compréhension des lecteurs débutants. Le modèle présume notamment que le lecteur peut lire le texte sans difficulté, ce qui n'est souvent pas le cas pour les lecteurs débutants.

Le modèle théorique du point de vue simple («simple view») s'applique directement aux lecteurs débutants. Selon ce modèle, la compréhension est fonction d'uniquement deux paramètres: la fluidité de la lecture et les habiletés de compréhension à l'oral de l'élève (Gough et Tumner, 1986; LaBerge et Samuels, 1974; Logan, Taylor et Etherton, 1999). En d'autres termes, l'élève comprendra bien un texte s'il est en mesure de le lire rapidement, sans faire d'erreur (c.-à-d. de manière fluide), et s'il le comprend lorsqu'un lecteur compétent lui lit (c.-à-d. s'il possède les habiletés pour en comprendre le contenu à l'oral). Le modèle reconnaît qu'un lecteur débutant lit de manière moins fluide qu'un lecteur avancé et que cette différence a une incidence sur la compréhension. En fait, les auteurs du modèle partent du principe selon lequel nos capacités d'attention sont limitées et que si nous devons nous concentrer sur un aspect particulier d'une tâche complexe, nous ne pouvons porter autant d'attention aux autres aspects de cette tâche. De ce point de vue, les élèves qui peinent à reconnaître les mots (et donc qui lisent de manière peu fluide) ne peuvent pas se concentrer sur le contenu du texte et le comprendre. Ceci dit, outre la fluidité en lecture, le modèle n'indique pas sur quoi il faut intervenir, en particulier, pour améliorer la compréhension. Paris et Hamilton (2009) et Hoffman (2009) soulignent effectivement que le modèle ne précise pas la nature des processus impliqués dans la compréhension (à l'oral ou à l'écrit). Indépendamment de sa popularité (Hoffman, 2009; Pressley, *et al.*, 2009), le modèle simple n'est donc pas utile pour définir la compréhension.

Un autre modèle, celui de Kendeou, van den Broek, White et Lynch (2009) permet de mieux cerner la notion de compréhension. Il s'agit probablement du modèle qui a été le plus appliqué à la description de la compréhension du lecteur débutant (ex. : Kendeou, van den Broek, White et Lynch, 2009 ; Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White et Lorch, 2008; van den Broek, Lynch, Naslund, Ievers-Landis et Verduin, 2003). Tout comme les auteurs du modèle, Kintsch (1998) considère que comprendre un texte implique d'élaborer une représentation mentale structurée de son contenu. Le point de vue de van den Broek et de ses collègues sur le contenu de la représentation diffère à certains égards de celui de Kintsch, vraisemblablement parce que les premiers s'intéressent aux élèves du primaire alors que le second s'intéresse plutôt aux étudiants du collégial. Alors que Kintsch insiste sur la richesse de la représentation (incluant l'inclusion de détails), van den Broek et ses collègues insistent plutôt sur l'inclusion des éléments centraux du texte, c'est-à-dire les éléments qui causent ou qui sont le résultat de plusieurs autres éléments du texte (Trabasso et van den Broek, 1985 ; Trabasso, van den Broek et So Young, 1989). Ces derniers ont démontré que les éléments considérés centraux selon leurs critères sont effectivement perçus comme étant les plus importants du texte par des évaluateurs indépendants (Trabasso et Sperry, 1985) et que le nombre d'éléments centraux mentionnés par l'élève représente un meilleur indice de sa compréhension que le nombre total d'éléments (centraux ou non) mentionnés (Kendeou *et al.*, 2009).

En somme, comprendre implique de se créer une représentation mentale du contenu du texte (Kintsch, 1998; Kintsch et Kintsch, 2005; Paris et Stahl, 2005). Chez le lecteur débutant, cette représentation serait composée des éléments centraux du texte qu'il a retenus (Trabasso et van den Broek, 1985 ; Trabasso *et al.*, 1989). Le contenu et la structure de cette représentation semblent être de bons indices du niveau de compréhension du lecteur. En principe, plus l'ordre des éléments centraux dans la représentation mentale respecte l'ordre d'apparition des éléments dans le texte,

meilleure est la compréhension puisque la structure de la représentation reflète la structure du texte (Kintsch, 1998).

1.2 Évaluer la compréhension

La compréhension en lecture peut être évaluée de différentes façons. Dans tous les cas, l'élève doit lire un texte et produire une réponse en lien avec le contenu de ce texte. C'est sur la base de la qualité de sa réponse (un phénomène observable) qu'est inféré son degré de compréhension (un phénomène cognitif). De manière plus spécifique, il est possible d'évaluer la compréhension en demandant à l'élève de répondre à des questions sur le contenu du texte (ex. : Dion, Roux, Landry, Fuchs, Wehby et Dupéré, 2011), d'inférer des liens ou des informations implicites (ex. : Kame'enui, Carnine et Freschi, 1982) ou de fournir ou de choisir des mots pour compléter des blancs (closures) dans le texte (ex. : Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1997). Le score reflétant la compréhension correspond simplement au nombre de bonnes réponses. Il est aussi possible d'évaluer la compréhension en utilisant le rappel. Lorsque cette approche est utilisée, l'élève doit décrire le contenu du texte après qu'il ait terminé la lecture de ce dernier ou après une période de temps d'une durée déterminée. Son rappel est noté verbatim et un score est dégagé en utilisant des critères définis (ex. : Kendeou *et al.*, 2009).

Comme le note Fletcher (2009), la compréhension en lecture est souvent évaluée à l'aide d'évaluations standardisées, des évaluations simples à administrer parce qu'elles sont complétées par de grands nombres d'élèves et facile à corriger parce qu'elles se veulent précises et objectives. Les lecteurs avancés complètent ces évaluations en groupe, en lisant eux-mêmes les questions et en répondant par écrit (ex. : MacGinitie, MacGinitie, Maria et Dreyer, 2000). Typiquement, les lecteurs

débutants sont plutôt évalués en individuel, en leur lisant les questions et en notant leurs réponses. Par exemple, le *Woodcock Reading Mastery Tests - Revised* (Woodcock, 1998) évalue la compréhension des lecteurs débutants à l'aide d'une série de passages narratifs d'un niveau de difficulté croissant. L'élève doit lire (lui-même) chaque passage à haute voix et identifier un mot manquant du passage, ce qui requiert en principe une compréhension dudit passage.

Des chercheurs comme Klingner (2004) expriment des réserves sur l'utilisation de ce type d'épreuve pour l'évaluation de la compréhension des lecteurs débutants. La chercheuse considère qu'une trop grande place est accordée aux considérations logistiques lors de leur élaboration. En particulier, pour simplifier la passation et la correction, les questions de repérage d'informations factuelles présentées dans le texte seraient privilégiées au détriment de questions qui demandent à l'élève un effort d'intégration. Pour la chercheuse, les réponses à ce dernier type de question représenteraient pourtant de meilleurs indicateurs de la compréhension. Sans être aussi spécifiques, Cutting et Scarborough (2006) considèrent que le type de question utilisé pour l'évaluation de la compréhension influence le score obtenu par l'élève. En d'autres termes, tous les types de questions ne seraient pas interchangeables, certains étant présumément meilleurs que d'autres.

Klingner (2004), au même titre que Cutting et Scarborough (2006), insistent sur l'importance d'une correspondance plus étroite entre les modèles théoriques de la compréhension et les évaluations de ce construit. Tel que mentionné à la section précédente, les modèles théoriques contemporains s'étant intéressés à la question (Kintsch, 1998; Kendeou *et al.*, 2009) définissent la compréhension comme une représentation mentale des éléments du texte. La façon la plus directe d'évaluer la qualité de la représentation mentale est le rappel c'est-à-dire en demandant à l'élève de décrire verbalement cette représentation (Klinger, 2004).

Le recours au rappel implique que l'évaluation soit réalisée individuellement, pour que le verbatim du rappel de l'élève puisse être corrigé en séance (Roberts, Good et Corcoran, 2005) ou, comme c'est habituellement le cas, consigné et corrigé subséquemment. Même lorsque des critères rudimentaires sont utilisés, la correction du rappel est plus difficile et plus longue que celle de questions à choix de réponse et elle comporte nécessairement une marge d'erreur. C'est probablement pour ces raisons que les évaluations standardisées ne recourent pas au rappel, même s'il s'agit en principe de la façon la plus directe d'évaluer la compréhension.

L'utilisation d'évaluations standardisées de la compréhension peut aussi poser problème dans un contexte de recherche-intervention. Il est reconnu que les élèves ne généralisent (transfèrent) pas nécessairement leurs apprentissages (Barnett et Ceci, 2002). À titre d'exemple, un changement dans la présentation d'un problème mathématique peut faire en sorte que les élèves n'arrivent pas à résoudre ce problème même s'ils possèdent les habiletés pour le faire (Fuchs, Fuchs, Prentice, Burch, Hamlett, Owen *et al.*, 2003 ; Jitendra, Griffin, Haria, Leh, Adams et Kaduvettor, 2007). Il est donc important d'utiliser des évaluations dont le contenu est en lien direct avec ce qui est enseigné (Gersten, Compton, Coyne, Fuchs, Greenwood et Innocenti, 2005). Par définition, le contenu d'une évaluation standardisée ne peut être modifié. Des évaluations conçues spécifiquement pour évaluer l'effet de l'intervention doivent donc être utilisées.

1.3 Faciliter la compréhension

Afin de comprendre un texte, l'élève doit pouvoir le lire. En d'autres termes, il ne peut y avoir de compréhension sans lecture. Ceci implique que le lecteur débutant

doit apprendre à lire et, plus spécifiquement, à reconnaître les mots à l'écrit. Pour ce faire, il doit apprendre à reconnaître la graphie des lettres et à associer chacune de ces lettres aux sons qu'elles représentent à l'oral. Il doit aussi maîtriser le décodage, c'est-à-dire la capacité à lire le mot à l'écrit en prononçant le son associé à chaque lettre ou groupe de lettres (Carnine, Silbert, Kame'enui et Tarver, 2009; Pierre, 2003). Réaliser ces apprentissages n'est pas aisé parce qu'une lettre peut représenter plus d'un son, parce que certains sons sont représentés par des groupes de lettres (ex. : « ou », « en », « on ») et parce que les sons doivent être correctement fusionnés en syllabes lors de la prononciation du mot (Ziegler et Goswami, 2005), ce qui implique une segmentation syllabique correcte (ex. : « ba/na/ne » plutôt que « ban/a/ne »). De plus, plusieurs mots sont irréguliers au plan orthographique ; ils ne se prononcent pas comme ils s'écrivent (Desrochers, Kirby et Thomson 2008). Le lecteur débutant doit apprendre à prononcer ces mots malgré cette difficulté. Il doit aussi en venir à reconnaître les mots rapidement et en faisant un minimum d'erreur, c'est-à-dire à lire de manière fluide. La compréhension semble effectivement impossible lorsque la lecture est trop lente ou trop approximative (ex. : Dion *et al.*, 2011; Fuchs, Fuchs et Compton, 2004).

Un nombre substantiel d'études intervention rigoureuses a démontré qu'il est possible d'enseigner la reconnaissance des mots à une majorité de lecteurs débutants à risque de difficultés d'apprentissage en lecture (pour une recension des écrits, voir National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Pour être efficace, cet enseignement doit être systématique et explicite. Ainsi, la séquence d'enseignement du contenu doit être soigneusement planifiée de manière à inclure notamment de nombreuses révisions. De plus, la terminologie utilisée pour enseigner ce contenu doit être claire et cohérente (Carnine *et al.*, 2009). À titre d'exemple, Mathes, Howard, Allen et Fuchs (1998) ont implanté un programme d'intervention systématique et explicite pour favoriser l'apprentissage de la lecture chez les élèves

de première année du primaire. Ce programme est composé de quatre activités qui sont réalisées en tutorat par les pairs (à deux), lors de trois périodes de 30 minutes par semaine. À tour de rôle, les deux élèves prononcent les sons de lettres et de graphies complexes (première activité), reconnaissent des mots réguliers (deuxième activité) ainsi que des mots irréguliers (troisième activité) au plan orthographique et lisent une histoire composée uniquement de mots vus aux activités précédentes (quatrième activités). Chacune de ces activités est précédée de capsules d'enseignement magistral introduisant les nouvelles notions (ex. : une graphie complexe). L'efficacité de ces activités est bien démontrée (Fuchs *et al.*, 1997; Mathes *et al.*, 1998). Par exemple, dans leur étude expérimentale, Dion et ses collègues (2011) ont fait la démonstration qu'il y avait trois fois moins d'élèves en difficulté sur le plan de la lecture dans les classes où ces activités étaient utilisées que dans les classes où elles ne l'étaient pas.

L'enseignement systématique et explicite de la reconnaissance des mots est offert en maternelle ou, le plus souvent, en première année du primaire. Un tel enseignement est probablement nécessaire pour les élèves à risque de difficulté d'apprentissage en lecture (ex. : Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau et Fuchs, 2010). Toutefois, il ne semble pas suffisant. Becker (1977) a été un des premiers à faire ce constat. Il a effectivement remarqué qu'un enseignement efficace de la reconnaissance des mots ne permettait pas nécessairement aux lecteurs débutants à risque de mieux comprendre ce qu'ils lisaient. Plusieurs études ont depuis confirmé que les inquiétudes de Becker étaient fondées. Par exemple, Torgesen et ses collègues ont mené une étude expérimentale dans le cadre de laquelle un grand nombre d'élèves à risque ont reçu un enseignement systématique et explicite de la reconnaissance des mots. En comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle, ces élèves ont, tel qu'attendu, réalisé d'importants progrès sur le plan de la reconnaissance des mots. Cependant, ces progrès ne leur ont pas permis d'obtenir de meilleurs scores aux

évaluations de compréhension (Torgesen, Wagner, Rashotte, Rose, Lindamood, Conway *et al.*, 1999). Borman et ses collègues (2005) ont aussi utilisé un schème randomisé pour évaluer l'efficacité d'activités d'enseignement systématique et explicite de la reconnaissance des mots. Ces activités étaient implantées en maternelle et au premier cycle du primaire. En comparaison avec leurs vis-à-vis des écoles contrôle, les élèves ayant reçu cet enseignement ont démontré une meilleure reconnaissance des mots, mais pas une meilleure compréhension.

C'est à la lumière de tels résultats que Pressley et ses collègues ont conclu que l'enseignement de la reconnaissance des mots est nécessaire, mais qu'il n'est pas suffisant et que la compréhension doit aussi être enseignée (Pressley *et al.*, 2009). En d'autres termes, pour s'assurer que les élèves à risque de difficultés en lecture comprennent ce qu'ils lisent, il est essentiel aussi de leur enseigner systématiquement la compréhension. Tel que mentionné précédemment, nous comparons, dans cette thèse, l'efficacité de deux méthodes d'enseignement de la compréhension : l'enseignement du vocabulaire et l'enseignement d'une stratégie. Les modalités sont les mêmes pour les deux méthodes : une combinaison de capsules d'enseignement explicite et de tutorat par les pairs. Comme son nom l'indique, l'enseignement explicite vise à rendre le contenu enseigné le plus clair possible en minimisant l'ambiguïté lors de la présentation de ce contenu. Ce type d'enseignement mise également sur des révisions fréquentes et systématiques. De son côté, le tutorat par les pairs, c'est-à-dire le travail en dyade, permet une mise en application avec rétroaction immédiate. L'efficacité de l'enseignement explicite et du tutorat par les pairs est bien démontrée en ce qui concerne les élèves du premier cycle du primaire (ex. : Carnine, Silbert, Kame'enui et Tarver, 2009; Mathes, Howard, Allen et Fuchs, 1998). En lien avec les considérations énoncées à la section précédente, la compréhension est évaluée notamment par le biais du rappel. Les études sur la pertinence de ces deux méthodes sont recensées dans ce qui suit. Notre objectif est d'évaluer l'efficacité de

l'enseignement du vocabulaire et de l'enseignement d'une stratégie sur la compréhension des lecteurs débutants.

CHAPITRE II

ARTICLE 1

Entête courante: Étude pilote enseignement compréhension

Étude pilote d'activités d'enseignement de la compréhension en lecture
destinées aux lecteurs débutants à risque

Léonie Lemire-Théberge, Eric Dion, Marie-Hélène Guay, Anne Barrette et Monique

Brodeur

Université du Québec à Montréal

Douglas Fuchs

Université Vanderbilt

Léonie Lemire-Théberge, L., Marie-Hélène Guay et Anne Barrette, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal; Eric Dion et Monique Brodeur, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal; Douglas Fuchs, Department of Special Education, Université Vanderbilt.

Cette recherche a été subventionnée par le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (N de subvention 27061201) et par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (N de subvention 125020). Nous remercions, pour leur contribution, Lysiane Belleville, Lyne Chartrand, Sylvie Croisetière, Nathalie Dunas, Maryse Gagnon, Geneviève Lachance, Hélène Lavallée, Diane

Laverdière, Vicky l'Hérault, Nathalie Morin, Marie-Josée Pellan, Martine Proulx,
Valérie Tessier et Mélanie Thériault.

La correspondance concernant cet article doit être adressée à Eric Dion,
Département d'Éducation et formation spécialisées, C. P. 8888, Succ. Centre-Ville,
UQAM, Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8. dion.e@uqam.ca, 514 987-3000, poste
4970.

Résumé

Nous décrivons ici le processus de mise à l'essai de deux nouvelles méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture destinées aux lecteurs débutants de milieu défavorisé. Dans l'étude 1, six classes de deuxième année du primaire ont été assignées à l'une de trois conditions : contrôle (enseignement régulier seulement), vocabulaire ou stratégie. Bien que les élèves des conditions intervention aient réalisé des apprentissages, ces gains ne se sont pas transférés aux mesures de compréhension. Dans l'étude 2, une version modifiée des méthodes d'enseignement a été mise à l'essai en utilisant un schème similaire à celui de l'étude 1. Les résultats de l'étude 2 suggèrent que les méthodes d'enseignement sont suffisamment prometteuses pour que leur efficacité soit évaluée de manière formelle.

Mots-clé : étude pilote ; milieu défavorisé ; lecture ; compréhension

Abstract

We provide here a detailed description of the piloting of two new methods for teaching reading comprehension to beginning readers living in low-income neighbourhoods. In Study 1, six second-grade classrooms were assigned to a control (regular teaching activities only), a vocabulary or a strategy condition. Although gains were observed for the students in the two intervention conditions, these gains did not facilitate comprehension. In Study 2, an improved version of the teaching methods was tested using a design identical to the one used in Study 1. Results from Study 2 suggest that the methods are promising enough to warrant a formal evaluation of their effectiveness.

Keywords: pilote study; low-income; reading; comprehension

Étude pilote d'activités d'enseignement de la compréhension en lecture
destinées aux lecteurs débutants à risque

2.1 Introduction

Plusieurs élèves, particulièrement en milieu défavorisé, sont à risque d'éprouver de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent, un problème dont l'existence est reconnue tant au Québec (ministère de l'Éducation, 2002) qu'ailleurs en Amérique du nord (Lee, Grigg et Donahue, 2007). Les difficultés en compréhension peuvent être détectées assez tôt au cours du cheminement scolaire (ex. : Cunningham et Stanovich, 1997; Storch et Whitehurst, 2002) et les élèves qui les rencontrent sont considérés à haut risque d'échec et de démotivation (Stanovich, 1986). Il apparaît donc important de favoriser l'émergence de la compréhension en lecture le plus tôt possible au cours du cheminement scolaire. Malheureusement, à l'heure actuelle, les enseignants ne disposent que de très peu d'interventions efficaces pour aider les lecteurs débutants à ce niveau (Fuchs et Fuchs, 2005; Gersten et Santoro, 2007; National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

Les deux approches les mieux étudiées pour favoriser la compréhension sont l'enseignement du vocabulaire (ex. : Medo et Ryder, 1993) et l'enseignement de stratégies (ex. : Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1997). Ces deux approches sont pertinentes pour les niveaux scolaires considérés dans les études disponibles. Comme

nous le verrons cependant, très peu de ces études se sont intéressées aux lecteurs débutants, c'est-à-dire les élèves de première ou deuxième année du primaire qui en sont à maîtriser la reconnaissance des mots.

L'enseignement du vocabulaire

L'enseignement du vocabulaire semble pertinent pour les lecteurs débutants. Au sein de ce groupe, les élèves possédant le vocabulaire le plus étendu sont généralement ceux dont la compréhension est la meilleure (ex. : Storch et Whitehurst, 2002), ce qui appuie l'idée selon laquelle il est essentiel, pour comprendre un texte, de connaître le sens des mots qui le composent (Stahl, 2003). Les études d'intervention menées au préscolaire ou à la maternelle ont démontré qu'il est possible d'étendre le vocabulaire de jeunes élèves (pour une recension, voir Dion, Roux, Lemire-Théberge, Guay, Bergeron et Brodeur, 2009). À titre d'exemple, Coyne, Simmons et Kame'enui (2004) ont formé des enseignantes de maternelle à lire des histoires à leurs élèves et à leur expliquer le sens de certains des mots difficiles qui y apparaissent. En comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle (activités régulières seulement), les élèves de la condition intervention ont appris le sens d'un plus grand nombre de mots. Beck et McKeown (2007) ont utilisé une approche similaire avec des élèves de première année (voir aussi Biemiller et Boote, 2006). Les enseignantes lisaient à la classe des histoires et expliquaient le sens de quelques mots difficiles de ces histoires. Elles présentaient notamment une définition des mots et demandaient aux élèves d'utiliser ces mots à l'oral. Bien que

les élèves aient retenu le sens de plusieurs mots, l'effet de ces apprentissages sur la compréhension en lecture n'a pas été évalué.

L'approche utilisée dans ces études, bien qu'intéressante, semble mieux adaptée aux pré-lecteurs qu'aux lecteurs débutants. En effet, c'est l'enseignante qui lit pour les élèves et ces derniers ne pratiquent pas la lecture des mots dont ils apprennent le sens. Il apparaît nécessaire d'intégrer la pratique de la lecture à l'enseignement du vocabulaire offert aux lecteurs débutants.

L'enseignement de stratégies

Il est bien démontré que l'utilisation de stratégies multiples (ex. : identifier l'idée principale, prédire la suite de l'histoire) améliore la compréhension (Pressley, 2002). Toutefois, l'efficacité de cette approche a été étudiée surtout auprès de lecteurs avancés, de la fin du primaire au collégial (Dion *et al.*, 2009; Gersten et Santoro, 2007). Les études réalisées auprès de lecteurs débutants souffrent de lacunes méthodologiques (ex. : Brown, Pressley, Van Meter et Schuder, 1996) ou omettent de distinguer les lecteurs débutants et avancés lors de l'analyse (ex. : Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1997). L'étude de Van Keer et Verhaeghe (2005) représente une exception. Ces chercheurs ont assigné des lecteurs débutants (deuxième année) et des lecteurs avancés (cinquième année) du primaire soit à une condition contrôle soit à une condition intervention (enseignement de stratégies multiples). En comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle (enseignement régulier seulement), les lecteurs avancés de la condition intervention démontraient une meilleure

compréhension en lecture tant au post-test qu'au suivi. Par contraste, les gains enregistrés par les lecteurs débutants, déjà moins évidents au post-test, s'étaient estompés au suivi.

Comment expliquer les résultats mitigés pour les lecteurs débutants? Il semble que l'utilisation de multiples stratégies soit trop difficile pour ces derniers (Duffy, 1993) et qu'il soit nécessaire de l'adapter. L'utilisation d'une stratégie requiert une lecture fluide et exacte de la portion de texte pertinente, ce qui représente en soi une tâche exigeante pour les élèves de ce niveau (Fuchs, Fuchs, Hosp et Jenkins, 2001). Brown et ses collègues (1996) suggèrent de leur simplifier la tâche en les incitant à sauter les mots difficiles du texte, ce qui est malheureusement plus susceptible de créer des problèmes de compréhension que de les résoudre (Williams, 1993). Une meilleure façon d'adapter l'approche pour les lecteurs débutants serait de leur enseigner une seule stratégie en s'assurant que l'utilisation de cette dernière n'interfère pas avec la lecture (ex. : en demandant à l'élève d'appliquer la stratégie lors d'une seconde lecture du texte).

La présente étude

La littérature empirique propose donc des pistes intéressantes sur les formes que peut prendre l'enseignement de la compréhension aux lecteurs débutants. Comme le soulignent Fuchs et Fuchs (1998), concrétiser de telles idées requiert qu'une version utilisable de l'intervention soit élaborée, qu'elle soit mise à l'essai dans des conditions réalistes et, au besoin, qu'elle soit modifiée puis mise à l'essai à nouveau.

Pour Palmer (1972) et Lesser (1974) cette étape, celle de l'étude pilote, est essentielle, car des modifications en apparence mineures pourraient faire une différence importante sur le plan de l'efficacité. Gersten (2005) précise que l'étude pilote permettrait de modifier l'intervention de manière à ce que la présentation du contenu soit suffisamment redondante pour faciliter l'apprentissage, sans qu'elle soit pour autant trop répétitive et, par conséquent, ennuyante. Il est vraisemblablement impossible d'atteindre un tel équilibre sans mettre à l'essai l'intervention. Gersten souligne aussi que l'étude pilote faciliterait l'intégration, en un tout fonctionnel, des différentes composantes de l'intervention. Finalement, ce type d'étude constituerait une opportunité pour élaborer et mettre à l'essai des instruments d'évaluation dont le contenu est étroitement aligné à celui de l'intervention. De tels instruments, qui risquent de ne pas être disponibles si l'intervention cible un contenu particulier, sont essentiels pour mettre en évidence les acquis des élèves (Gersten, Compton, Coyne, Fuchs, Greenwood et Innocenti, 2005). En bref, les opérations liées à l'étape de l'étude pilote sont complexes. Malheureusement, trop peu d'études de ce genre sont décrites dans la littérature scientifique, ce qui ne facilite pas l'élaboration d'interventions et, ultimement, pourrait contribuer à la rareté des interventions dont l'efficacité est appuyée par la recherche (Seethaler et Fuchs, 2005).

Dans le cadre de la présente étude pilote, nous mettons à l'essai, lors de deux années scolaires consécutives (études 1 et 2), deux versions de nouvelles méthodes d'enseignement du vocabulaire ou d'une stratégie (trouver l'idée principale de chacun

des paragraphes). Notre objectif n'est pas de déterminer l'efficacité de ces méthodes. Une telle démonstration requiert qu'une expérimentation à proprement parler soit réalisée. Nos objectifs sont plutôt ici d'identifier les modifications devant être apportées aux interventions et de déterminer si ces interventions sont suffisamment prometteuses pour qu'une évaluation formelle de leur efficacité soit justifiée.

2.2 Étude 1

Méthode

Participants

Six enseignantes de deux écoles francophones de milieu urbain défavorisé ont participé à l'étude. Selon les statistiques officielles, 51% des familles desservies par ces écoles vivent sous le seuil de la pauvreté (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Un total de 54 (50.9% de filles) élèves ont participé aux évaluations. Dans chacune des six classes, cinq élèves faibles, deux moyens et deux forts en lecture ont été sélectionnés sur la base de leur reconnaissance des mots, ce qui a permis de représenter adéquatement la variabilité au sein des classes. Nous n'avons pas considéré les élèves ayant doublé une année ou pour lesquels le consentement parental n'était pas disponible. La sélection a été réalisée en donnant à chaque élève éligible une minute pour lire le plus de mots possible d'une liste de niveau fin de première année (Dion, Roux, Landry, Fuchs, Wehby et Dupéré, 2011).

Schème expérimental

Au sein des deux écoles, une enseignante et son groupe ont été assignés au hasard à chacune des trois conditions : contrôle (enseignement habituel), vocabulaire ou stratégie, pour un total de deux classes et 18 élèves par condition. Une enseignante de la condition vocabulaire est partie en congé de maladie et l'assistante de recherche a implanté l'intervention pendant deux mois jusqu'à ce qu'une remplaçante régulière soit trouvée. Cette dernière a accepté de poursuivre l'implantation. À la fin de l'année, les enseignantes de la condition contrôle ont été formées à l'intervention de leur choix.

Intervention

Modalités de présentation

Les activités d'*Apprendre à lire à deux, deuxième année* (Dion, Lemire-Théberge, Guay, Bergeron, Roux et Brodeur, 2008a, 2008b), s'inspirent, sur le plan du déroulement, de celles d'*Apprendre à lire à deux, première année* (Dion, Borri-Anadon, Vanier, Potvin et Roux, 2005), l'adaptation francophone du *First-Grade Reading Peer-Assisted Learning Strategies* (Fuchs, Fuchs, Svenson *et al.*, 2001). Les activités (n = 48) sont implantées par l'enseignante, avec l'ensemble du groupe, à raison de trois périodes de 30 minutes par semaine, de novembre à mars inclusivement. Elles sont constituées d'une alternance de capsules d'enseignement magistral et de tutorat par les pairs (voir ci-dessous). Chaque paire est formée de manière à contenir un élève relativement faible (le lecteur) et un élève relativement

fort (le tuteur) en lecture, en évitant de créer de trop grands écarts (Fuchs *et al.*, 1997). Les deux partenaires réalisent les activités à tour de rôle et sont entraînés à s'offrir une rétroaction adéquate (ex. : «Arrête le mot est [mot]. Répète le mot. Relis la phrase.»). La paire accumule des points en réalisant les activités. La classe est divisée en deux équipes et les points accumulés par les paires vont à leur équipe respective. À la fin de la semaine, l'équipe avec le plus de points est applaudie (Greenwood, Delquadri et Hall, 1989).

Vocabulaire

Quatre activités sont réalisées à chaque séance. Lors de *Les mots en image*, l'enseignante présente huit mots au groupe. Un maximum de trois mots ont été vus lors de séances précédentes et sont révisés. Pour chaque mot, l'enseignante dispose d'un panneau sur lequel se trouve un dessin illustrant le sens du mot ainsi que le mot divisé en syllabes à l'oral avec ses graphies complexes soulignées et ses lettres muettes en pâle. Elle utilise une procédure en quatre étapes pour présenter le mot. Elle enseigne son décodage, en donne une brève définition (longueur $M = 5.4$ mots; Beck, McKeown et Kucan, 2002), décrit l'illustration et utilise le mot dans une phrase. Les paires d'élèves enchaînent en réalisant, à tour de rôle, trois activités à l'aide d'une grille. Lors de *Lis les mots*, les partenaires pratiquent le décodage des mots de vocabulaire. Tel que modelé par l'enseignante, ils lisent chaque mot en séparant ses syllabes puis, de manière normale, en fusionnant ces dernières. Pour *Trouve la définition*, les partenaires disposent d'une liste en ordre aléatoire des définitions avec, sous cette liste, les mots accompagnés de leur illustration. Ils lisent

les définitions et tentent de les associer au bon mot et à la bonne illustration. Finalement, lors de *Lis l'histoire*, les partenaires lisent, paragraphe par paragraphe, une histoire dans laquelle se retrouvent les mots de vocabulaire. Les mots de vocabulaire vus pour la première fois sont présentés dans un contexte qui en rappelle le sens (Beck, McKeown et McCaslin, 1983).

Au total, 317 mots de vocabulaire sont enseignés. Il s'agit de mots courants à l'écrit, mais néanmoins susceptibles d'être inconnus des élèves de milieu défavorisé, des mots dits de deuxième tiers (Beck *et al.*, 2002). Au sein de cette catégorie, l'accent a été mis sur les mots les plus utiles à la compréhension en privilégiant, par exemple, les adjectifs au détriment des habituels noms d'animaux. Quarante-huit textes narratifs ($M = 225$ mots et 6 paragraphes) portant sur des thématiques d'intérêt pour les élèves de deuxième année ont été composés. En plus des mots enseignés lors de l'activité *Les mots en image* de la séance en cours, les textes contiennent quelques mots vus lors de séances précédentes, ce qui permet une exposition supplémentaire aux mots.

Stratégie

Quatre activités sont réalisées à chaque séance à l'aide des mêmes textes et des mêmes mots que les activités de vocabulaire. Les définitions des mots ne sont cependant pas enseignées. Lors de la *Présentation des mots*, l'enseignante modélise le décodage des huit mots en utilisant un panneau sur lequel sont inscrits ces mots divisés en syllabes avec leurs graphies complexes soulignées et leurs lettres muettes en pâle. Les paires d'élèves enchaînent en réalisant, à tour de rôle, trois activités. Les

deux premières activités de la séance, *Lis les mots* et *Lis l'histoire*, se déroulent de la même façon que dans les activités de vocabulaire : les partenaires pratiquent le décodage des mots puis lisent l'histoire paragraphe par paragraphe. La troisième activité, *Trouve l'idée*, est spécifique aux activités de stratégie. Lors de cette activité, les élèves relisent chaque paragraphe de l'histoire. Après avoir relu un paragraphe, l'élève demande à son partenaire « De qui ou de quoi ça parle? » et « Qu'est-ce qui se passe? » (Jitendra, Hoppes et Xin, 2000). Le partenaire répond à voix haute à ces questions et formule, en une phrase, l'idée principale du paragraphe. Il consulte ensuite une feuille réponse avec les idées principales.

Instruments

Évaluations en cours d'intervention

De janvier à mars, une évaluation d'apprentissage du contenu enseigné a été réalisée une fois par mois (voir McMaster, Fuchs, Fuchs et Compton, 2005). L'évaluation était réalisée à l'aide de sections d'une grille d'activités utilisée en classe lors de la semaine en cours. L'élève devait donner la définition des trois premiers mots de *Lis les mots*, lire le premier paragraphe du texte utilisé pour *Lis l'histoire* (un maximum de 45 secondes était accordé) et, sans avoir le texte à vue, dire ce qui était important dans ce paragraphe (c.-à-d. son idée principale). Suivant Biemiller et Slomin (2001), chaque définition a été catégorisée comme étant complète (1 point), partielle (0.5 point), ou inconnue ou erronée (0 point), pour un maximum de 3 points. Le sujet et l'objet de chaque idée principale ont été codifiés séparément pour un point chacun. Un demi-point était accordé pour un sujet générique (ex. : « Elle »

pour « Anne ») ou un objet incomplet (ex. : « tomber » pour « tomber de la balançoire »). Pour chaque élève, un score moyen a été calculé pour les définitions et les idées principales des quatre évaluations. Afin d'établir un accord inter-juges, une seconde assistante a codifié 24% des évaluations. La corrélation (r) entre les scores attribués par les deux assistantes est de .94 pour les définitions, mais de .75 seulement pour l'idée principale.

Post-test

Définitions. Au moment du post-test, la connaissance du vocabulaire enseigné lors des activités de vocabulaire a été évaluée à l'aide de la procédure élaborée par Biemiller et Slomin (2001). Vingt mots ont été sélectionnés au hasard parmi les 317 enseignés et une phrase a été composée pour chacun d'entre eux (ex. : « Lorianne est une personne astucieuse. »). L'assistante de recherche lisait la phrase et demandait à l'élève de lui expliquer « ce que le mot veut dire dans la phrase ». Encore une fois, chaque définition a été catégorisée comme complète (1 point), partielle (0.5 point), ou inconnue ou erronée (0 point). Un score correspondant à la moyenne des points obtenus aux 20 items a été calculé. La cohérence interne de cet ensemble d'items est adéquate ($\alpha = .79$) et le score dérivé est sensible aux effets de l'intervention (Coyne, Simmons, Kame'enui et Stoolmiller, 2004). Une seconde assistante a codifié 20% des évaluations. La corrélation entre les scores attribués par les deux assistantes est de .95.

Compréhension générale en lecture. Pour cette évaluation, l'élève devait lire à haute voix deux textes narratifs de niveau deuxième année. Suivant McKeown, Beck,

Omanson et Perfetti (1983), un des textes contient huit mots de vocabulaire enseignés (*La journée de pluie*, 270 mots au total, huit paragraphes), alors que l'autre contient huit mots non enseignés de difficulté équivalente (*Le livre disparu*, 271 mots au total, huit paragraphes). L'élève disposait de quatre minutes pour lire chaque texte. La compréhension a été évaluée de deux façons.

Immédiatement après la lecture de chaque texte, l'assistante posait à l'élève sept questions de repérage d'informations ou d'inférence simple, ce qui représente la façon usuelle d'évaluer ce construit (Pearson et Hamm, 2005). Le texte était à la vue de l'élève et l'assistante notait ses réponses. Ces dernières ont été catégorisées comme correctes (1 point), partiellement correctes (0.5 point) ou incorrectes (0 point) à l'aide d'une grille. Le score aux questions de compréhension correspond à la somme des points accumulés par l'élève, séparément pour chaque texte ($\alpha = .70 - .71$). Afin d'établir un accord inter-juges, une deuxième assistante a codifié les réponses de 22% des élèves. La corrélation entre les scores des deux assistantes est de .87 pour les deux textes.

Lors de la passation, l'assistante enchaînait en dissimulant le texte et en demandant à l'élève « de lui dire ce qui était important dans l'histoire » comme si « elle ne [la] connaissait pas ». L'assistante accordait un maximum de deux minutes à l'élève et lui posait, au besoin, des questions d'amorce (ex. : « Qu'est-ce qui arrive au début ? »). La pertinence d'évaluer la compréhension à partir du rappel est bien démontrée (Tan et Nicholson, 1997) et cette approche est valide aux yeux des

enseignants (Meisinger, Bradley, Schwanenflugel, Kuhn et Morris, 2009). Suivant Kendeou, van den Broek, White et Lynch (2009), nous avons identifié les éléments centraux de chaque texte, c'est-à-dire ceux qui ont le plus de conséquences dans les histoires. Le score de qualité du rappel, calculé séparément pour chaque texte, reflète le nombre d'éléments centraux de l'histoire mentionnés ainsi que l'ordre dans lequel ces éléments ont été mentionnés. Par exemple, l'élève se voyait accorder un point si son rappel contenait le deuxième élément central de l'histoire et un autre point si cet élément était mentionné après le premier élément central. Une deuxième assistante a codifié 20% des rappels. La corrélation entre les scores des deux assistantes est de .87 pour les deux textes.

Procédure

Sélection des élèves et évaluations.

Dans chaque classe, le sous-échantillon faible a été constitué en sélectionnant les cinq élèves avec les scores de reconnaissance de mots les moins élevés au pré-test (fin octobre). Deux élèves avec un score près de la moyenne de la classe et les deux élèves avec les scores les plus élevés ont été sélectionnés afin de former les sous-échantillons moyen et fort respectivement.

Toutes les évaluations ont été réalisées en individuel, dans un local à proximité de la classe, par l'assistante assignée à l'école. Ces évaluations n'ont pas été réalisées à l'aveugle puisque l'assistante connaissait les élèves et la condition à laquelle leur classe était assignée. Cette façon de procéder a été retenue puisque les élèves de

milieu défavorisé ne lisent pas à la mesure de leur compétence lorsqu'ils sont évalués par un inconnu (Fuchs et Fuchs, 1986). Afin d'éviter l'introduction de biais, des protocoles d'évaluation détaillés ont été suivis.

Formation des enseignantes.

En octobre, une formation d'une demi-journée a été offerte aux enseignantes des deux conditions intervention. Le déroulement des séances leur a été expliqué et elles ont eu l'occasion de pratiquer les activités de tutorat par les pairs. Un manuel d'intervention (vocabulaire ou stratégie) leur a été remis. Lors des deux semaines suivantes, les enseignantes ont entraîné tous les élèves de leur classe à réaliser les activités selon la séquence proposée dans le manuel.

Soutien en classe

De novembre à mars, les assistantes de recherche attitrées à chacune des écoles ont soutenu l'implantation des activités en classe. Elles visitaient chaque classe à au moins deux reprises par mois. Si les enseignantes en faisaient la demande ou si les assistantes soupçonnaient une implantation non optimale, ces dernières pouvaient être présentes en classe avec l'enseignante jusqu'à une fois semaine. De plus, comme les assistantes ont évalué les élèves sur une base hebdomadaire, elles pouvaient encourager les enseignantes, recueillir leurs impressions sur les activités et, au besoin, apporter des correctifs mineurs au matériel.

Assistantes de recherche

Les deux assistantes de recherche responsables des évaluations et du soutien en classe étaient étudiantes au doctorat en psychologie. Elles ont aussi participé à

l'élaboration du matériel. Afin d'uniformiser la passation des évaluations et l'implantation des activités de tutorat, les assistantes et le chercheur principal se rencontraient de manière bimensuelle.

Résultats et discussion

Équivalence des conditions et évaluations en cours d'intervention

Les analyses sont strictement descriptives. Les tailles d'effet, des d de Cohen (1988), reflètent la différence arithmétique entre les moyennes divisées par l'écart-type. Au moment du pré-test, les moyennes à la mesure de reconnaissance des mots sont très similaires dans les trois conditions (tableau 1). Des différences semblent cependant émerger en cours d'intervention. En particulier, la connaissance des définitions est apparemment meilleure chez les élèves de la condition vocabulaire que chez leurs vis-à-vis des deux autres conditions, avec de fortes tailles d'effet pour les deux comparaisons. L'enseignement du vocabulaire semble donc atteindre l'objectif pédagogique proximal de sensibilisation des élèves au sens des mots. Néanmoins, la moyenne des élèves de la condition vocabulaire est nettement en deçà du score maximal (c.-à-d. 1). Il est donc évident que l'efficacité des activités peut être améliorée, possiblement en rendant les définitions plus faciles à mémoriser. En ce qui concerne l'identification des idées principales, les élèves de la condition stratégie obtiennent, tel qu'attendu, une moyenne apparemment plus élevée que leurs vis-à-vis des deux autres conditions, avec des tailles d'effet modérées à fortes. Encore une fois cependant, cette moyenne est nettement en deçà du score maximal (c.-à-d. 2), ce qui suggère que l'efficacité de l'enseignement de la stratégie peut également être

améliorée. Il est possible que le problème vienne ici des textes (*Lis l'histoire*) utilisés à la fois pour l'enseignement et l'évaluation. L'idée principale de plusieurs paragraphes de ces textes semble trop implicite ou trop complexe, ce qui aurait pu ralentir les progrès des élèves, mais aussi faire en sorte que leurs réponses soient difficiles à codifier et que l'accord inter-juges soit faible.

Post-test

Contrairement à ce que laisse entendre les tailles d'effet pour les évaluations recueillies en cours d'intervention, aucune différence n'est apparente au post-test (tableau 1). Les élèves de la condition vocabulaire obtiennent des scores aussi faibles que ceux des conditions contrôle et stratégie à l'évaluation de connaissance des définitions, ce qui porte à croire que les apprentissages réalisés en cours d'intervention doivent être consolidés par des révisions plus systématiques. Pour ce qui est de la compréhension, les scores aux questions de compréhension et au rappel ont été combinés pour les deux textes, aucune différence n'étant apparente entre les textes. Les moyennes à ces scores combinés sont similaires pour les trois conditions. Malgré l'apparence de progrès supérieurs en cours d'intervention, les élèves des conditions vocabulaire et stratégie n'ont pas mieux réussi aux post-tests, ce qui suggère que les interventions doivent être modifiées afin qu'elles produisent des gains durables et généralisables.

2.3 Étude 2

Afin d'améliorer leur efficacité, les activités de vocabulaire et de stratégie ont été modifiées de manière substantielle (voir sous-section intervention). Cette nouvelle

version des interventions est mise à l'essai dans l'étude 2. L'étude 1 était limitée par le fait que seulement la reconnaissance des mots avait été évaluée au pré-test (les autres mesures ont été élaborées en cours d'intervention). Dans l'étude 2, une évaluation complète du vocabulaire et des habiletés en lecture est réalisée au pré-test et au post-test.

Méthode

Participants

Six nouvelles enseignantes de trois nouvelles écoles francophones de milieu urbain défavorisé ont participé. Environ 44% des familles desservies par ces écoles vivent sous le seuil de la pauvreté (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Un nouvel échantillon d'élèves (N = 54, 53.7% de filles) a été sélectionné en utilisant les mêmes critères que dans l'étude 1.

Schème expérimental

Les enseignantes et leur groupe ont été assignés au hasard aux trois conditions. Dans une des trois écoles, les deux enseignantes participantes tenaient à être assignées à la même condition. Ces dernières ont été assignées (au hasard) à la condition vocabulaire. Au sein des deux autres écoles, une enseignante a été assignée à la condition contrôle, l'autre à la condition stratégie.

Intervention

Le déroulement des activités est demeuré le même que pour l'étude 1. Cependant, des modifications ont été apportées au contenu. Le nombre d'activités et

de textes est passé de 48 à 61 et la longueur totale des textes (*Lis l'histoire*, vocabulaire et stratégie) a diminué en moyenne de 15 mots ($M = 210$ mots et 6 paragraphes). Les textes portant sur un thème jugé moins intéressant par les enseignantes de l'étude 1 ont été révisés ou remplacés.

Dans les textes, les paragraphes structurés autour d'une idée principale abstraite ont été reformulés de manière à ce que chaque idée principale soit clairement identifiable. Le sujet de l'action (c.-à-d. le « qui » de l'idée principale) a été nommé à au moins une reprise dans chaque paragraphe (plutôt que d'être seulement désigné dans le paragraphe par un pronom). Finalement, les changements de sujet d'une phrase à l'autre au sein d'un même paragraphe ont été évités dans la mesure du possible.

En ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, le nombre de nouveaux mots introduits lors de *Les mots en image* est passé de sept à cinq, ce qui a permis de réviser trois mots à chaque séance (pour une moyenne de .61 révisions par mot). Avec ces modifications, le nombre total de mots enseignés est passé de 317 à 305. Les définitions (longueur moyenne = 5.3 mots) des mots ont aussi été simplifiées (ex. : «très, très beau» plutôt que «très beau, d'une grande beauté»).

Instruments

Pré- et post-test

Définitions et compréhension. La connaissance des définitions et la compréhension ont été évaluées au pré-test et au post-test à l'aide des mêmes

instruments que dans l'étude 1. Vingt-sept pour cent des évaluations ont été codifiées par une deuxième assistante afin d'établir le degré d'accord inter-juges (r). Pour la connaissance des définitions, l'accord est de .97 au pré-test et de .98 au post-test. Selon le texte et le moment d'évaluation, l'accord varie entre .95 et .99 pour les questions de compréhension et entre .84 et .92 pour le rappel.

Évaluations en cours d'intervention

Contenu et généralisation des acquis. D'octobre à avril, les apprentissages des élèves ont été évalués hebdomadairement à l'aide de deux types d'instruments utilisés en alternance. Une semaine sur deux, ces apprentissages ont été évalués à l'aide d'une évaluation de contenu similaire à celles utilisées dans l'étude 1, c'est-à-dire une évaluation qui utilise le matériel d'enseignement vu durant la semaine courante. La méthode de correction était la même que pour l'étude 1. Lors des autres semaines, la généralisation des acquis a été évaluée à l'aide d'un texte n'ayant pas été utilisé lors des activités d'enseignement. L'élève disposait d'une minute pour lire un texte d'environ 30 mots qui incluait deux mots (en gras dans le texte) dont la définition avait été enseignée lors des activités de vocabulaire. L'élève devait donner la définition des deux mots et formuler l'idée principale du paragraphe en répondant à la question : «qu'est-ce que ça disait dans ce que tu viens de lire» (sans avoir le texte à vu). Les mêmes critères de correction ont été utilisés que pour les évaluations de contenu de l'étude 1.

Au total, sept évaluations de contenu et neuf évaluations de généralisation des acquis ont été complétées. Une seconde assistante a codifié 33% des évaluations de contenu et de généralisation des acquis. Aux deux types d'évaluation, les corrélations entre les scores attribués par les deux assistantes sont de .99 et .97 pour les définitions et de .94 et .91 pour les idées principales.

Procédure

La sélection des élèves et la formation des enseignantes se sont déroulées de la même façon et au même moment dans l'année scolaire que pour l'étude 1. Un soutien en classe a également été offert d'octobre à avril. Le travail d'évaluation et de soutien en classe a été réalisé par les mêmes assistantes que pour l'étude 1.

Résultats et discussion

Équivalence des conditions

Les résultats des évaluations recueillies au pré-test (tableau 2) suggèrent qu'au départ, les élèves de la condition vocabulaire ont obtenu des scores de compréhension et de rappel légèrement supérieurs à ceux des élèves des deux autres conditions. Afin d'atténuer l'effet de cet avantage initial, des scores de différence ont été calculés pour quantifier le progrès réalisé entre le pré-test et le post-test.

Évaluations en cours d'intervention

Les élèves de la condition vocabulaire démontrent une meilleure connaissance des définitions que leurs vis-à-vis des deux autres conditions, avec de fortes tailles d'effet, tant aux évaluations de contenu que de généralisation. Il faut noter que les

élèves de la condition vocabulaire de la présente étude obtiennent des scores plus élevés que ceux de la condition vocabulaire de l'étude 1 (évaluations de contenu). Ceci suggère que les modifications apportées aux activités de vocabulaire facilitent les apprentissages en cours d'intervention.

En ce qui concerne l'identification des idées principales, les élèves de la condition stratégie obtiennent de meilleurs résultats que leurs vis-à-vis de la condition contrôle avec des tailles d'effet modérées à fortes, tant aux évaluations de contenu que de généralisation. Cependant, la moyenne des élèves de la condition stratégie (évaluation de contenu) de cette étude n'est pas plus élevée que celle de l'étude 1. Nous avons l'impression que les modifications apportées aux activités d'identification de l'idée principale ont été bénéfiques, mais que des améliorations peuvent encore être apportées à l'évaluation de la maîtrise de cette habileté. Contrairement à ce qui était attendu, les élèves de la condition vocabulaire identifient mieux les idées principales que ceux de la condition contrôle, en particulier aux évaluations de contenu. Cette différence est possiblement attribuable aux habiletés de lecture supérieures des élèves de la condition vocabulaire au pré-test.

Progrès entre le pré-test et post-test

En comparaison avec leurs vis-à-vis des autres conditions, les élèves de la condition vocabulaire semblent avoir réalisé de meilleurs progrès entre le pré-test et le post-test (tableau 3). En particulier, ces derniers ont fait davantage de progrès sur le plan de la connaissance des définitions, avec de fortes tailles d'effet. Contrairement à

ce qui avait été observé dans le cadre de l'étude 1, les apprentissages réalisés en cours d'intervention semblent donc s'être maintenus au post-test, ce qui suggère que la version améliorée des activités de vocabulaire produit des gains durables.

Comme dans l'étude 1, les scores de compréhension et de rappel des deux textes ont été combinés. En ce qui concerne le rappel, les élèves de la condition vocabulaire ont réalisé davantage de progrès que ceux de la condition contrôle. Les élèves de la condition stratégie ont également réalisé des progrès supérieurs à ceux des élèves de la condition contrôle, bien que dans ce cas la différence soit de faible amplitude. Les résultats au rappel sont encourageants, car ils suggèrent que les interventions facilitent la compréhension. Toutefois, aucune différence entre les conditions n'est observée aux questions de compréhension.

2.4 Conclusion

Nos objectifs étaient d'identifier les modifications devant être apportées à de nouvelles activités d'enseignement de la compréhension et de déterminer si la version modifiée de ces interventions était suffisamment prometteuse pour qu'une évaluation formelle de son efficacité soit justifiée. Suite à l'étude 1, des révisions du sens des mots ont été introduites et les paragraphes ont été structurés de manière à faciliter l'identification de l'idée principale. Les résultats de l'étude 2 laissent entendre que ces modifications ont fait en sorte qu'au moins une des deux interventions, l'enseignement du vocabulaire, soit associée à de meilleurs progrès en lecture. Les résultats des deux études sont examinés en détail dans ce qui suit.

Contrairement aux études précédentes où les activités d'enseignement du vocabulaire étaient réalisées exclusivement à l'oral (Beck et McKeown, 2007; Biemiller et Boote, 2006), les activités décrites ici intègrent cet enseignement à la pratique de la lecture. L'approche semble prometteuse pour au moins deux raisons. Premièrement, cette intégration est susceptible de rendre l'enseignement du vocabulaire plus acceptable aux yeux des enseignants du premier cycle du primaire pour qui la lecture doit être prioritaire. Deuxièmement, les résultats des analyses descriptives suggèrent des gains sur le plan du vocabulaire, particulièrement dans le cadre de l'étude 2. Dans cette dernière, les élèves participant aux activités d'enseignement du vocabulaire ont appris au moins deux fois plus de définitions que leurs vis-à-vis des conditions stratégie et contrôle, et les tailles d'effet sont très fortes selon le barème usuel (Cohen, 1988). Il n'en demeure pas moins qu'apprendre le sens de nouveaux mots est difficile pour les élèves, même lorsque ces apprentissages sont soutenus par l'écrit. Il s'est effectivement avéré nécessaire de simplifier les définitions et d'introduire des révisions, ce qui appuie l'idée selon laquelle l'enseignement du vocabulaire doit être systématique et explicite (Carnine, Silbert, Kame'enui et Tarver, 2004; Beck *et al.*, 2002).

À notre connaissance, aucune étude d'intervention ne s'est intéressée à la pertinence d'enseigner aux lecteurs débutants à identifier l'idée principale des paragraphes. Même si des observations informelles en classe suggèrent que ces lecteurs peuvent apprendre à utiliser cette stratégie, nos résultats ne sont pas particulièrement convaincants. Dans l'étude 1, les élèves de la condition stratégie ont

obtenu, tel qu'attendu, la moyenne la plus élevée à la mesure d'identification des idées principales. Leurs scores étaient néanmoins faibles en terme absolu, considérant en particulier le nombre d'heures consacrées à la pratique assistée de cette stratégie. Comme il est difficile d'identifier les idées principales (Carnine *et al.*, 2004), nous avons tenté de faciliter ces apprentissages en demandant aux élèves d'appliquer la stratégie à des textes particulièrement bien structurés. À notre avis, cette restructuration a amélioré la qualité des textes. Contrairement à ce qui était souhaité cependant, les élèves de la condition stratégie de l'étude 2 n'ont apparemment pas été en mesure d'identifier plus facilement les idées principales (que leurs vis-à-vis de l'étude 1). De plus, contrairement à ce qui était attendu, dans l'étude 2, les élèves de la condition vocabulaire ont obtenu des scores comparables à leurs vis-à-vis de la condition stratégie. En d'autres termes, l'enseignement du vocabulaire aurait autant facilité l'identification des idées principales que l'enseignement de la stratégie.

Les élèves de la condition vocabulaire de l'étude 2 semblent aussi être ceux qui ont fait les meilleurs progrès à la mesure de rappel, avec des tailles d'effet modérées. Comment expliquer ces progrès en apparence supérieurs? Hiebert et Kamil (2005), entre autres, avancent que l'enseignement du vocabulaire représente la meilleure façon d'améliorer la compréhension des lecteurs débutants. Il est possible qu'une meilleure connaissance des mots, parce qu'elle facilite la compréhension du sens du texte, rende aussi plus facile l'identification des idées principales. Cette hypothèse devra évidemment être testée dans le cadre d'un schème expérimental. Notre étude est d'ampleur trop modeste pour nous permettre de tirer des conclusions sur

l'efficacité relative de l'enseignement du vocabulaire et de l'enseignement de stratégie.

Il est d'autant plus important de ne pas tirer de conclusions sur l'efficacité des interventions que les résultats sur la compréhension ne sont pas entièrement cohérents. Alors que les moyennes aux scores de qualité du rappel suggèrent des différences entre les conditions, ce n'est pas le cas pour les moyennes aux scores d'exactitude des réponses sur le contenu du texte. Ce résultat est possiblement attribuable à l'erreur de mesure introduite par la faible cohérence interne de ce dernier score. Nous soupçonnons cependant que le problème est d'ordre plus général. L'évaluation des progrès sur le plan de la compréhension est un domaine peu exploré (Wayman, Wallace, Wiley, Tichá et Espin, 2007). Bien que les questions de repérage et d'inférence soient le type d'item le plus souvent utilisé dans les évaluations de la compréhension (Pearson et Hamm, 2005), il n'a pas été démontré que les scores à ces évaluations sont sensibles au progrès et, par extension, aux effets de l'enseignement. Les scores de qualité du rappel pourraient s'avérer, à ce chapitre, plus adéquats.

Notre étude n'est évidemment pas sans limites. Entre autres, les élèves retenus pour les évaluations ont été sélectionnés en considérant leurs habiletés de reconnaissance de mots plutôt que leur compréhension. Même si ces aspects de la lecture sont corrélés (ex. : Hosp et Fuchs, 2005), il aurait été préférable de considérer le second. De plus, nous avons remarqué, dans l'étude 2, une différence au pré-test qui aurait pu biaiser les résultats en faveur de la condition vocabulaire. Les résultats des études pilotes sont sensibles à ce genre de biais, même lorsque les enseignants et

leur groupe sont assignés aléatoirement aux conditions. En fait, ce n'est que lorsque le N est grand que l'assignation aléatoire peut atténuer l'effet des idiosyncrasies de l'échantillon (ex. : une enseignante particulièrement bonne pédagogue), assurer une équivalence des conditions et permettre des inférences claires quant à l'efficacité des interventions (National Institute of Child Health and Human Development, 2000 ; Shadish, Cook et Campbell, 2002). Un échantillon de taille raisonnable est aussi requis pour les analyses inférentielles. Lorsque l'intervention est offerte à des groupes-classe plutôt qu'à des élèves individuels, il est nécessaire d'utiliser l'analyse multi-niveaux. Dans ce type d'analyse, c'est le nombre de groupes-classe plutôt que le nombre d'élèves qui détermine la puissance statistique, c'est-à-dire la probabilité de détecter une différence qui existe dans les faits (Hedges, 2007; Raudenbush, 1997). Avec un n de 2 (groupes-classe) par condition, la puissance statistique aurait été tellement faible que même de très grandes différences se seraient avérées non-significatives. En d'autres termes, les résultats d'analyses inférentielles n'auraient pas été interprétables. C'est pour cette raison que nous nous sommes limités à des analyses descriptives, tout en étant conscients des limites de ces dernières analyses. En particulier, des tailles d'effet reposant sur un petit échantillon comportent une marge d'erreur importante. De notre point de vue, obtenir des tailles d'effet modérées à fortes dans le cadre d'une étude pilote représente une condition *minimale* pour procéder à l'expérimentation.

Indépendamment de ses limites inhérentes, l'étude pilote représente une étape préliminaire cruciale. En fait, il est périlleux d'amorcer une expérimentation à grande

échelle sans disposer, au préalable, d'indications sur l'efficacité et la convivialité d'utilisation de l'intervention. Nous avons montré ici que même si elle a été élaborée avec soin, la version initiale d'une intervention peut ne pas répondre à ces critères. Une expérimentation menée avec cette version n'aurait pas généré de résultats probants, ce qui est d'autant plus problématique qu'il est virtuellement impossible, avec ce genre de résultats, de financer une expérimentation supplémentaire. En d'autres termes, négliger l'étape de l'étude pilote peut faire en sorte que le programme de recherche n'aboutisse jamais à une intervention d'une efficacité démontrée. Considérant l'importance de ce type d'intervention pour les enfants à risque ou en difficulté, il est impératif de continuer à approfondir nos connaissances sur l'examen préliminaire de l'efficacité d'interventions prometteuses.

Références

- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107, 251-271.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et McCaslin, L. (1983). Vocabulary development: All contexts are not created equal. *Elementary School Journal*, 83, 177-181.
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.
- Biemiller, A. et Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. et Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. et Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading* (quatrième édition). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (deuxième édition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Coyne, M., Simmons, D. C., Kame'enui E. J. et Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12, 145-162.
- Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Dion, E., Borri-Anadon, C., Vanier, N., Potvin, M.-C. et Roux, C. (2005). *Apprendre à lire à deux. Activités de 1^{ère} année*. Document non publié. Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.
- Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., Roux, C. et Brodeur, M. (2008a). *Apprendre à lire à deux. Activités de vocabulaire de 2^e année*. Document non publié. Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.
- Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., Roux, C. et Brodeur, M. (2008b). *Apprendre à lire à deux. Activités de stratégies de 2^e année*. Document non publié. Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.
- Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Wehby, J. et Dupéré, V. (2011). Improving attention and preventing reading difficulties among low-income first-graders: A randomized study. *Prevention Science*, 12, 70-79.

- Dion, E., Roux, C., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L. et Brodeur, M. (2009). Teaching reading comprehension to at-risk beginning readers. In G. D. Sideridis et T. A. Citro (Eds.), *Strategies in Reading for Struggling Learners* (pp. 95 - 109). Weston, MA: Learning Disabilities Worldwide.
- Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understanding. *Elementary School Journal*, 93, 231-247.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (1986). Test procedure bias: A meta-analysis of examiner familiarity effects. *Review of Educational Research*, 56, 243-262.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 126-137.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *Journal of Special Education*, 39, 34-44.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. et Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. et Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.

- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Svenson, E., Yen, L., Thompson, A., McMaster, K. L. *et al.* (2001). *Peer-Assisted Learning Strategies: First grade reading*. Document non-publié. Département d'adaptation scolaire, Université Vanderbilt. Nashville, Tennessee.
- Gersten, R. (2005). Behind the scenes of an intervention research study. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*, 200-212.
- Gersten, R., Compton, D., Coyne, M., Fuchs, L. S., Greenwood, C. et Innocenti, M. (2005) Quality indicators for group experimental and quasi-experimental design. *Exceptional Children, 71*, 149-164.
- Gersten, R. et Santoro, L. N. (2007). Advances in research on teaching students who experience difficulties in learning: Grappling with the issue of access to the general curriculum. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 187-206). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C. et Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology, 81*, 371-383.
- Hedges, L. V. (2007). Effect sizes in cluster-randomized designs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 32*, 341-370.
- Hiebert, E. H. et Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hosp, M. K., et Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review*, 34, 9-26.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. et Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education*, 34, 127-139.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. et Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778.
- Lee, J., Grigg, W. et Donahue, P. (2007). *The Nation's Report Card: Reading 2007* (NCES 2007-496). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Lesser, G. S. (1974). *Children and television: Lessons from Sesame Street*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. et Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Reading Behavior*, 15, 3-18.

- McMaster, K. N., Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Compton, D. L. (2005). Responding to nonresponders: An experimental field trial of identification and intervention methods. *Exceptional Children*, 71, 445-463.
- Medo, M. et Ryder, R. (1993). The effects of vocabulary instruction on readers' ability to make causal connections. *Reading Research and Instruction*, 33, 119-134.
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R. et Morris, R. D. (2009). Myth and reality of the word caller: The relation between teacher nominations and prevalence among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 24, 147-159.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Programme de soutien à l'école montréalaise. 2002-2003*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Indice de défavorisation par école 2005-2006*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Indice de défavorisation par école 2006-2007*. Québec : Gouvernement du Québec.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Palmer, E. L. (1972). Formative research in educational television production: The experience of the children's television workshop. In W. Schramm (Ed.), *Quality in Instructional Television* (pp. 165-187). Honolulu, HA: The University Press of Hawaii.
- Pearson, P. D. et Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices – past, present, and future. In S. G. Paris et S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). *Reading Instruction that works: The case for balanced teaching* (deuxième édition). New York: Guildford Press.
- Raudenbush, S. W. (1997). Statistical analysis and optimal design for cluster randomized trials. *Psychological Methods*, 2, 173-185.
- Seethaler, P. M. et Fuchs, L. S. (2005). A drop in the bucket: Randomized controlled trials testing reading and math Interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 98–102.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. et Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. New York: Houghton Mifflin.
- Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders*, 23, 241-274.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of early literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Tan, A. et Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.
- Van Keer, H. et Verhaeghe, J.-P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *Journal of Experimental Education*, 73, 291-329.
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Tichá, R. et Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *Journal of Special Education*, 41, 85-120.
- Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, 85, 631-641.

Tableau 2.1

Résultats (moyenne, écart type et taille d'effet) des évaluations en pré-test, en cours d'intervention et en post-test selon la condition pour l'étude 1

Variables	Conditions			Tailles d'effet		
	Voc.	Str.	Ctr.	Voc. vs ctr.	Str. vs ctr.	Voc. vs str.
Pré-test						
Reconnaissance des mots	24.0 (19.2)	26.1 (15.1)	24.3 (14.8)			
En cours d'intervention (contenu)						
Définition	0.5 (0.2)	0.2 (0.2)	0.2 (0.2)	1.09	0.06	1.04
Idée principale	0.6 (0.3)	0.7 (0.2)	0.5 (0.3)	0.35	0.82	-0.48
Post-test						
Définition	6.4 (3.4)	5.1 (2.7)	6.4 (3.2)	0.01	-0.43	0.44
Compréhension	3.9 (2.1)	3.5 (1.4)	3.6 (1.6)	0.16	-0.06	0.22
Rappel	6.1 (3.3)	5.0 (2.7)	6.3 (3.3)	-0.05	-0.43	0.38

Note. Voc. = vocabulaire; Str. = stratégie; Ctr. = contrôle

Tableau 2.2

Résultats (moyenne, écart type et taille d'effet) aux pré-tests et post-tests selon la condition pour l'étude 2

Variables	Conditions			Tailles d'effet		
	Voc.	Str.	Ctr.	Voc. vs ctr.	Str. vs ctr.	Voc. vs str.
Définition						
Pré-test	0.5 (0.2)	0.5 (0.2)	0.3 (0.2)			
Post-test	0.7 (0.2)	0.5 (0.2)	0.4 (0.2)			
Différence	0.2 (0.1)	0.0 (0.1)	0.1 (0.1)	1.16	-0.33	1.49
Compréhension						
Pré-test	3.0 (1.9)	2.8 (1.5)	2.5 (1.4)			
Post-test	4.6 (1.0)	3.8 (1.5)	4.0 (1.6)			
Différence	1.7 (1.4)	1.0 (1.3)	1.5 (1.4)	0.13	-0.35	0.48
Rappel						
Pré-test	4.8 (2.5)	4.3 (2.7)	4.3 (3.4)			
Post-test	8.7 (2.0)	7.5 (3.2)	6.8 (2.5)			
Différence	3.9 (1.8)	3.2 (3.5)	2.4 (2.7)	0.53	0.29	0.48

Note. Voc. = vocabulaire; Str. = stratégie; Ctr. = contrôle.

Tableau 2.3

Résultats (moyenne, écart type et taille d'effet) aux évaluations hebdomadaires selon la condition pour l'étude 2

Variables	Conditions			Tailles d'effet		
	Voc.	Str.	Ctr.	Voc. vs ctr.	Str. vs ctr.	Voc. vs str.
Contenu						
Définition	0.7 (0.2)	0.5 (0.1)	0.3 (0.2)	1.66	0.73	0.92
Idée principale	0.7 (0.2)	0.7 (0.2)	0.5 (0.1)	1.25	0.93	0.33
Généralisation des acquis						
Définition	0.6 (0.2)	0.4 (0.2)	0.3 (0.2)	1.22	0.27	0.95
Idée principale	0.7 (0.1)	0.7 (0.1)	0.6 (0.2)	0.48	0.59	-0.11

Note. Voc. = vocabulaire; Str. = stratégie; Ctr. = contrôle.

CHAPITRE III

ARTICLE 2

Entête courante: Enseignement de la compréhension

Améliorer la compréhension d'élèves à risque de deuxième année du primaire.

L'effet de l'enseignement du vocabulaire et d'une stratégie.

Léonie Lemire-Théberge, Eric Dion, Marie-Hélène Guay, Anne Barrette et Monique

Brodeur

Université du Québec à Montréal

Véronique Dupéré

Université de Montréal

Douglas Fuchs

Université Vanderbilt

Léonie Lemire-Théberge, Marie-Hélène Guay et Anne Barrette, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal; Eric Dion et Monique Brodeur, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal; Véronique Dupéré, École de psychoéducation, Université de Montréal; Douglas Fuchs, Department of Special Education, Université Vanderbilt.

Cette recherche a été subventionnée par le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (N de subvention 27061201) et par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (N de subvention 125020). Nous remercions les administrateurs, directeurs et enseignants qui ont permis la réalisation de cette

étude, en particulier Lyne Leblanc, Marielle Cardinale, Diane Talbot, Maryse Gagnon, Chantal Legault et Diane Laverdière.

Toutes correspondances concernant cet article doivent être adressées à Eric Dion, Département d'Éducation et formation spécialisées, C. P. 8888, Succ. Centre-Ville, UQAM, Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8. dion.e@uqam.ca 514 987-3000, poste 4970.

RÉSUMÉ

Cette étude randomisée visait à comparer l'effet de l'enseignement du vocabulaire et de l'enseignement d'une stratégie (l'identification de l'idée principale) sur la compréhension en lecture d'élèves de deuxième année du primaire de milieu défavorisé. Trente-trois classes ont été assignées au hasard à une condition contrôle (enseignement régulier seulement), vocabulaire ou stratégie. Dans ces deux dernières conditions, les enseignants ont implanté, pendant 21 semaines, des capsules d'enseignement explicite et des activités de tutorat par les pairs. Un total de 297 élèves (neuf par classe) ont été évalués au début et à la fin de l'année. Les élèves de la condition vocabulaire ont fait des gains sur le plan du vocabulaire, alors que leurs vis-à-vis de la condition stratégie ont appris à identifier l'idée principale. En ce qui concerne la compréhension, des effets positifs ont été observés pour l'enseignement de la stratégie, mais pas pour l'enseignement du vocabulaire.

Mots-clé : lecture ; compréhension ; vocabulaire ; stratégie ; défavorisation

Améliorer la compréhension d'élèves à risque de deuxième année du primaire.

L'effet de l'enseignement du vocabulaire et d'une stratégie.

3.1 Introduction

Une lecture compétente requiert une reconnaissance rapide et exacte des mots ainsi qu'une compréhension du sens de ce qui est lu. En d'autres termes, la lecture implique à la fois des processus de bas en haut (« bottom-up ») liés à la reconnaissance des mots et des processus de haut en bas (« top-down ») liés à la compréhension. Ces deux types de processus sont probablement en interaction constante lors de la lecture, les uns guidant les autres. S'il est effectivement évident que l'information sur le texte fournie par la reconnaissance des mots guide les processus liés à la compréhension, il semble aussi que ces derniers processus facilitent la reconnaissance des mots, notamment lorsque l'orthographe des mots est ambiguë (Rumelhart, 1994; Stanovich, 2000). De plus, il est difficile d'imaginer pourquoi un élève serait motivé à apprendre à lire s'il est incapable de comprendre ce qu'il doit lire. De ce point de vue, il est crucial d'utiliser des interventions efficaces pour soutenir à la fois les processus liés à la reconnaissance des mots et à la compréhension, et ce dès le début de l'apprentissage de la lecture.

Jusqu'à présent cependant, les interventions appuyées sur des données probantes (« evidence-based ») destinées aux lecteurs débutants de première ou deuxième année du primaire se sont centrées presque exclusivement sur la

reconnaissance des mots. À titre d'exemple, Torgesen et ses collègues (1999) ont offert un enseignement du décodage à des élèves à risque de difficultés en lecture. En plus des sons associés aux lettres, ces élèves ont appris à reconnaître les mots en analysant leur orthographe (c.-à-d. en les décodant). Ils étaient aussi encouragés à mettre en pratique ces habiletés en lisant de courts textes. Comme c'est souvent le cas, l'intervention a facilité l'apprentissage de la reconnaissance des mots, sans cependant avoir d'effet sur la compréhension (pour une recension des écrits, voir National Institute of Child Health and Human Development, 2000). C'est pour cette raison que l'enseignement de la reconnaissance des mots est de plus en plus considéré comme nécessaire mais insuffisant, en particulier après la fin de la première année du primaire (ex. : Pressley, Duke, Gaskins, Fingeret, Halliday, Hilden *et al.*, 2009).

Puisqu'elles ciblent la compréhension des lecteurs débutants, les interventions élaborées par Williams et ses collègues représentent une exception importante à la tendance à centrer l'enseignement sur la reconnaissance des mots. L'équipe a notamment étudié l'efficacité de deux types d'enseignement de la fable sur la compréhension d'élèves de deuxième et troisième année (Williams, Lauer, Hall, Lord, Gugga, Bak, *et al.*, 2002). Certains élèves ont appris à identifier les éléments clés du récit présentés dans des fables, alors d'autres ont plutôt appris à identifier la morale des fables (ex. : qu'il faut persévérer). Ces derniers ont démontré une meilleure compréhension des fables. L'équipe a aussi évalué l'efficacité d'interventions visant à faciliter la compréhension de textes informatifs (Williams, Hall, Lauer, Stafford, DeSisto et DeCani, 2005; Williams, Nubla-Kung, Pollini,

Stafford, Garcia et Snyder, 2007; Williams, Stafford, Lauer, Hall et Pollini, 2009). Dans toutes ces interventions, des habiletés complexes sont enseignées (ex. : l'analyse des relations causales). Pour simplifier la tâche aux élèves, l'enseignant lit les textes pour eux. Dans un même ordre d'idées, la compréhension est évaluée à l'oral, sans que les élèves aient à lire. En ce sens, les interventions élaborées par ces chercheurs ciblent la compréhension à l'oral et il reste à démontrer que les acquis dans ce domaine se généralisent à la compréhension en lecture.

Chez les lecteurs plus avancés (ex. : de la fin du primaire), deux approches sont fréquemment utilisées pour cibler la compréhension en lecture : l'enseignement du vocabulaire et l'enseignement de stratégies. La première, l'enseignement du vocabulaire, repose sur le principe selon lequel l'élève doit connaître le sens de la quasi-totalité des mots d'un texte afin de comprendre le sens général de ce dernier (Stahl, 2003). Les tenants de cette approche considèrent aussi qu'il est difficile pour l'élève d'apprendre le sens d'un mot et, par conséquent, que ce sens doit être enseigné explicitement à plusieurs reprises et en présentant le mot dans une variété de contextes (Beck, McKeown et Kucan, 2002). Il a également été démontré que les élèves de milieu défavorisé, un groupe rencontrant fréquemment des problèmes de compréhension, possèdent un vocabulaire significativement plus restreint que leurs pairs de milieu favorisé. En particulier, Biemiller et Slomin (2001) ont estimé à 2000 mots l'écart entre les élèves possédant un vocabulaire limité et ceux possédant un vocabulaire étendu. Pour prévenir les problèmes de compréhension qu'engendre cet écart important, il faudrait donc enseigner le sens d'un grand nombre de mots.

Un certain nombre d'études expérimentales ou quasi-expérimentales ont examiné l'efficacité de l'enseignement du vocabulaire (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Cependant, la quasi-totalité de ces études ont été menées auprès d'enfants du préscolaire (ex. : Coyne, Simmons et Kame'enui, 2004) ou de lecteurs avancés (ex. : Beck, Perfetti et McKeown, 1982). S'il est relativement bien démontré que l'enseignement du vocabulaire favorise le développement des habiletés langagières du premier groupe et la compréhension en lecture du second groupe, seulement deux études se sont intéressées aux lecteurs débutants (Beck et McKeown, 2007; Biemiller et Boote, 2006). Dans ces deux études, l'intervention est adaptée des interventions utilisées au préscolaire. Concrètement, Beck et McKeown ont demandé aux enseignants de lire 36 livres à leur groupe d'élèves et d'enseigner le sens de 3 à 6 mots difficiles par livre, en consacrant environ 30 minutes en tout à chaque mot. L'enseignant présentait une définition simple du mot, l'utilisait à plusieurs reprises et demandait aux élèves de l'utiliser à leur tour. Autant dans cette étude que dans celle de Biemiller et Boote, les activités étaient réalisées entièrement à l'oral et l'effet sur la compréhension en lecture n'a pas été évalué. Il est aussi important de noter que les enseignants des deux études ont exprimé des réticences face à ce type d'enseignement du vocabulaire, vraisemblablement parce que ce dernier n'intègre pas la pratique de la lecture. L'apprentissage de la lecture représente un défi considérable et il ne serait pas étonnant que plusieurs enseignants considèrent des activités réalisées exclusivement à l'oral comme une diversion. Ce problème pourrait être évité en intégrant

l'enseignement du vocabulaire à celui de la lecture, ce qui n'a pas été tenté avec les lecteurs débutants.

Tel que mentionné précédemment, l'enseignement de stratégies représente l'autre approche couramment utilisée en recherche pour enseigner la compréhension aux lecteurs avancés. Selon les tenants de cette approche, les élèves en difficulté lisent souvent de manière passive, sans s'attarder au contenu du texte. Pour améliorer la compréhension de ces derniers, il faudrait les amener à analyser et à organiser le contenu du texte en utilisant des stratégies (Pressley, 2002). Comme les textes comportent de multiples niveaux d'organisation (ex. : van den Broek, Lynch, Naslund, Ievers-Landis et Verduin, 2003), de multiples stratégies devraient être utilisées pour favoriser la compréhension (Wyatt, Pressley, El-Dinary, Stein, Evans et Brown, 1995). Les interventions destinées aux lecteurs avancés encouragent d'ailleurs ces derniers à utiliser plusieurs stratégies. Par exemple, Palincsar et Brown (1984) ont enseignés à des élèves de la sixième à la huitième année à clarifier leur compréhension de passages difficiles du texte, à identifier les idées principales de ce dernier, à formuler des questions sur son contenu et à anticiper, en cours de lecture, la suite du texte. Les élèves étaient encouragés à utiliser les stratégies de manière flexible, en considérant le contexte.

L'impact positif de l'enseignement de stratégies a été plutôt bien démontré chez les lecteurs avancés, mais encore une fois, pas chez les lecteurs débutants. L'étude fréquemment citée de Brown, Pressley, Van Meter et Schuder, (1996) a été

menée auprès de ce dernier groupe. Cependant, les problèmes méthodologiques dont elle souffre ont amené le National Reading Panel à ne pas l'inclure dans sa méta-analyse sur l'efficacité de l'enseignement de stratégies (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). D'autres études adéquates sur le plan méthodologique ont été réalisées en utilisant des échantillons diversifiés (deuxième à sixième année du primaire) qui incluaient une minorité de lecteurs débutants (Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1997; Stevens et Slavin, 1995). Cependant, ces derniers n'ont pas été distingués des lecteurs avancés lors de la présentation des résultats, vraisemblablement afin d'augmenter la puissance statistique des analyses. Par contre, Van Keer et Verhaghe (2005) ont examiné l'efficacité de l'enseignement de stratégies séparément pour des lecteurs débutants (deuxième année) et des lecteurs avancés (cinquième année). Des groupes de lecteurs des deux niveaux ont été assignés à une condition contrôle ou à une condition intervention. Dans cette dernière condition, trois stratégies ont été enseignées: l'activation de connaissances antérieures, l'identification des idées principales et la prédiction des portions de texte non-lues. Bien que les lecteurs débutants aient bénéficié dans une certaine mesure de cet enseignement, les bénéfices ont été moins importants et durables que pour les lecteurs avancés. Il est possible que les lecteurs aient moins bénéficié de l'intervention parce que le contenu enseigné était trop difficile pour eux. C'est ce que suggèrent les propos d'enseignants recueillis par Duffy (1993). Ces enseignants rapportent que les lecteurs débutants ont de la difficulté à utiliser plusieurs stratégies tout en réalisant la tâche pour eux complexe de lire le texte. Dans un même ordre d'idées, Fuchs et Fuchs

(2005) soupçonnent que l'utilisation de multiples stratégies par les lecteurs débutants peut interférer avec leur lecture et, par conséquent, nuire à leur compréhension plutôt que de la faciliter. De ce point de vue, il est préférable d'enseigner aux lecteurs débutants une seule stratégie en s'assurant que l'utilisation de cette dernière n'interfère pas avec la reconnaissance des mots.

3.2 Objectifs

Le but de cette étude est de comparer l'efficacité de l'enseignement du vocabulaire et de l'enseignement d'une stratégie. Des groupes-classe d'élèves de deuxième année du primaire de milieu défavorisé sont assignés au hasard à une de trois conditions : contrôle (enseignement régulier seulement), vocabulaire ou stratégie. L'enseignement est offert par le titulaire à l'ensemble du groupe-classe. Tel que recommandé par Gersten, Fuchs, Compton, Coyne, Greenwood et Innocenti (2005), nous avons évalué à la fois l'atteinte des objectifs proximaux et distaux des interventions. L'objectif pédagogique proximal des activités d'enseignement du vocabulaire est l'apprentissage du sens des mots, tandis que celui des activités de stratégie est la maîtrise de la stratégie (l'identification des idées principales). L'objectif pédagogique distal est le même pour les deux interventions : améliorer la compréhension en lecture. Puisque les élèves ont l'occasion de pratiquer la lecture à voix haute lors des activités et que la fluidité en lecture est un corolaire important de la compréhension (Fuchs, Fuchs, Hosp et Jenkins, 2001), l'effet des interventions sur la fluidité est aussi évalué à titre exploratoire.

3.3 Méthode

Participants

Trente-trois enseignants (94% de femmes) de deuxième année du primaire ont participé à cette étude réalisée à Montréal, Québec, Canada. Comme c'est typiquement le cas au Québec, la vaste majorité (87.9%) de ces enseignants détiennent un baccalauréat en enseignement. Ces enseignants œuvraient dans 16 écoles ($M = 2.1$ enseignants par école) francophones situées en milieu urbain défavorisé. Dans le système public québécois, les écoles ne colligent pas d'information sur le revenu familial puisque les mesures de soutien non-pédagogiques (ex. : déjeuner gratuit) sont offertes à l'ensemble des élèves lorsque les données du recensement indiquent que le revenu moyen des familles du quartier est faible. Selon le recensement, en moyenne 44.7% des familles des quartiers desservis par les écoles disposent d'un revenu inférieur au seuil de pauvreté (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

Dans une classe donnée, tous les élèves ont participé aux mêmes activités d'enseignement. Cependant, seulement neuf ont été sélectionnés, dans chacune des classes, pour les évaluations (ex. : Fuchs *et al.*, 1997). Cette sélection a été réalisée de manière à représenter l'étendu des habiletés en lecture dans les groupes-classe, en considérant les habiletés de reconnaissance de mots, des habiletés étroitement associées à la compréhension chez le lecteur débutant (ex. : Fuchs, Fuchs et Compton, 2004). Tous les élèves de la classe pour lesquels le consentement parental (voir appendice 1) était disponible ($M = 82.7\%$ des élèves par classe) ont disposé de

45 secondes pour lire le plus de mots possible d'une liste de 79 mots placés en ordre croissant de difficulté (Desrochers, 2008). Le score à cette mesure a servi à sélectionner les cinq élèves les plus faibles ($M = 19.1$, $ET = 7.0$), les deux élèves dont les scores étaient les plus près de la moyenne de la classe ($M = 31.1$, $ET = 5.6$) et les deux élèves les plus forts ($M = 47.0$, $ET = 9.4$). Comme la majorité des élèves ont complété l'évaluation de sélection, il est possible d'estimer que ceux identifiés comme faibles, moyens et forts représentaient, respectivement, 44%, 27% et 29% du groupe-classe. Ces pourcentages ont été utilisés comme poids dans les analyses multiniveaux (voir section résultats) afin que les différents types de lecteurs soient représentés adéquatement dans le calcul de la moyenne de la classe. L'échantillon complet est formé de 297 élèves (48% de filles). Le taux de désistement (dû à un déménagement) en cours d'étude est négligeable ($n = 4$, 1.3%).

Schème expérimental

Les scores au pré-test des élèves (reconnaissance de mots, définitions et compréhension) et les données du recensement ont été utilisés afin de former des trios d'écoles les plus similaires possible. Au sein de ces trios, une école a été assignée au hasard à la condition contrôle, une autre à la condition vocabulaire et une dernière à la condition stratégie. Tous les enseignants participants de l'école ont été assignés à la même condition. Les enseignants de la condition contrôle ont continué à enseigner la lecture selon leur manière habituelle, en suivant les recommandations du programme global et socio-constructiviste officiel, en n'enseignant pas la compréhension de manière systématique ou explicite (ministère de l'Éducation, 2001). Ces enseignants

ont reçu la formation et le matériel de leur choix (vocabulaire ou stratégie) à la fin de l'année scolaire.

Intervention

Modalités de présentation

Alors que le contenu des activités d'*Apprendre à lire à deux, deuxième année* (Dion, Lemire-Théberge, Guay, Bergeron, Roux et Brodeur, 2008a, 2008b) est original, leur déroulement s'inspire de celui du *First-grade Reading Peer-Assisted Learning Strategies* (Fuchs, Fuchs, Svenson, Yen, Thompson, McMaster *et al.* 2001). Les activités sont implantées par l'enseignante, avec l'ensemble du groupe, à raison de trois périodes de 30 minutes par semaine, d'octobre à avril inclusivement. Elles sont constituées d'une alternance de capsules d'enseignement magistral et de tutorat par les pairs (voir ci-dessous). Chaque paire est formée de manière à regrouper un élève relativement faible (le lecteur) et un élève relativement fort (le tuteur) en lecture, en évitant de créer de trop grands écarts (Fuchs *et al.*, 1997). Les deux partenaires réalisent les activités à tour de rôle et sont entraînés à s'offrir une rétroaction adéquate (ex. : «Arrête le mot est [mot]. Répète le mot. Relis la phrase.»). La paire accumule des points en réalisant les activités. La classe est divisée en deux équipes et les points accumulés par les paires vont à leur équipe respective. À la fin de la semaine, l'équipe avec le plus de points est applaudie (Greenwood, Delquadri et Hall, 1989).

Vocabulaire

Quatre activités sont réalisées à chaque séance de vocabulaire (voir appendice 2). Lors de *Les mots en image*, l'enseignant présente huit mots au groupe. Cinq mots sont présentés pour la première fois, alors que trois autres ont été vus lors de séances précédentes et sont révisés. Pour chaque mot, l'enseignant dispose d'un panneau sur lequel se trouve un dessin illustrant le sens du mot ainsi que le mot divisé en syllabes avec ses graphies complexes soulignées et ses lettres muettes en pâle (Figure 1). Il utilise une procédure en quatre étapes pour présenter le mot. Il enseigne son décodage, en donne une brève définition (Beck *et al.*, 2002), décrit l'illustration et donne un exemple de phrase avec ce mot. Les paires d'élèves enchaînent en réalisant, à tour de rôle, trois activités à l'aide d'une grille. Lors de *Lis les mots*, les partenaires pratiquent le décodage des mots de vocabulaire. Tel que modelé par l'enseignant, ils lisent chaque mot en séparant ses syllabes puis, de manière normale, en fusionnant ces dernières. Pour *Trouve la définition*, les partenaires disposent d'une liste en ordre aléatoire des définitions avec, sous cette liste, les mots accompagnés de leur illustration. Ils lisent les définitions et tentent de les associer au bon mot et à la bonne illustration. Cette activité de révision vise à faire en sorte que l'élève associe automatiquement le mot à sa définition et n'ait pas à interrompre sa lecture pour s'interroger sur le sens du mot lorsqu'il rencontre ce dernier dans un texte (Beck *et al.*, 1982). Finalement, lors de *Lis l'histoire*, les partenaires lisent, paragraphe par paragraphe, une histoire dans laquelle les mots de vocabulaire se retrouvent en

caractères gras (lorsque le mot est vu pour la première fois) ou soulignés (lorsque le mot a été introduit dans une activité précédente). Les mots de vocabulaire vus pour la première fois sont présentés dans un contexte qui en rappelle le sens (Beck, McKeown et McCaslin, 1983). Par exemple, le mot « usagé » est utilisé pour la première fois dans une histoire dans le contexte suivant : « Nicolas reçoit un ordinateur usagé. Même si l'ordinateur n'est pas neuf, il est très beau. »

Au total, 305 mots de vocabulaire sont enseignés. Il s'agit de mots courants à l'écrit, mais néanmoins susceptibles d'être inconnus des élèves de milieu défavorisé, des mots dits de deuxième tiers (Beck *et al.*, 2002). Au sein de cette catégorie, l'accent a été mis sur les mots les plus utiles à la compréhension en privilégiant, par exemple, les adjectifs au détriment des noms d'animaux. Soixante-deux textes narratifs ($M = 210$ mots et 6 paragraphes) portant sur des thématiques d'intérêt pour les élèves de deuxième année ont été composés. En plus des mots enseignés lors de l'activité *Les mots en image* de la séance en cours, les textes contiennent quelques mots introduits lors de séances précédentes, ce qui permet une exposition supplémentaire aux mots. Ces textes ont été rédigés de manière à en maximiser la lisibilité. À l'exception des mots de vocabulaire, un effort a été fait pour utiliser des mots susceptibles d'être connus des élèves. De plus, chaque paragraphe des textes est structuré autour d'une idée principale identifiable.

Stratégie

Quatre activités sont réalisées à chaque séance de stratégie (voir appendice 3), à l'aide des mêmes mots et des mêmes textes (avec les mots en gras ou soulignés). Cependant, les définitions des mots ne sont pas enseignées. Lors de la *Présentation des mots*, l'enseignant modélise le décodage des huit mots en utilisant un panneau sur lequel sont inscrits ces mots divisés en syllabes avec leurs graphies complexes soulignées et leurs lettres muettes en pâle (le sens du mot n'est pas illustrée sur le panneau). Les paires d'élèves enchaînent en réalisant, à tour de rôle, trois activités. Les deux premières activités de la séance, *Lis les mots* et *Lis l'histoire*, se déroulent de la même façon que dans les activités de vocabulaire : les partenaires pratiquent le décodage des mots puis lisent l'histoire paragraphe par paragraphe. La troisième activité, *Trouve l'idée*, est spécifique aux activités de stratégie. Elle a été conçue de manière à permettre la pratique de l'identification de l'idée principale sans interférer avec la reconnaissance des mots. Cette activité est réalisée avec le texte de *Lis l'histoire*. Après avoir relu (à voix haute) un paragraphe, l'élève demande à son partenaire qui devait écouter « De qui ou de quoi ça parle? » et « Qu'est-ce qui se passe? » (Carnine, Silbert, Kame'enui et Tarver, 2004; Jitendra, Hoppes et Xin, 2000). Le partenaire répond à voix haute à ces questions et formule, en une phrase, l'idée principale du paragraphe. Il consulte ensuite une feuille réponse avec les idées principales.

Instruments

Vocabulaire général

Au prétest, le vocabulaire oral réceptif général a été évalué à l'aide de la version française de l'Échelle du Vocabulaire en Image Peabody (ÉVIP; Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993). Une série de planches avec quatre illustrations sont présentées à l'élève et ce dernier doit indiquer laquelle des illustrations représente le mieux un mot lu par l'assistante de recherche. Un score standard est calculé à partir du nombre de bonnes réponses données par l'élève en considérant l'âge de ce dernier. Le score à la version originale anglaise est corrélé avec la compréhension en lecture chez le lecteur débutant (ex. : Storch et Whitehurst, 2002). Cet instrument n'a pas été complété au post-test car son score n'est pas sensible aux effets de l'enseignement du vocabulaire (Coyne *et al.*, 2004).

Définitions

Tel que recommandé par le National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000), les apprentissages sur le plan du vocabulaire ont été évalués, au pré-test et au post-test, à l'aide d'une mesure de connaissance expressive du vocabulaire dont le contenu est étroitement lié à celui de l'intervention. Suivant Biemiller et Slomin (2001), vingt mots ont été sélectionnés au hasard parmi les 305 enseignés et une phrase a été composée pour chacun d'entre eux (ex. : « Les baleines nagent à la surface. ») (voir appendice 4). L'assistante de recherche lisait la phrase et demandait à l'élève de lui expliquer

« ce que le mot veut dire dans la phrase » (l'évaluation était réalisée entièrement à l'oral). La définition offerte a été considérée complète (1 point) si tous ses éléments importants avaient été mentionnés (il n'est pas nécessaire qu'elle corresponde verbatim à la définition enseignée). Elle a été considérée partiellement correcte (0.5 point) lorsque seulement un élément important était présent et, finalement, inconnue ou erronée (0 point) en l'absence complète de ces éléments. Un score correspondant à la moyenne des points obtenus aux 20 items a été calculé. La cohérence interne (α) de ce score varie entre .83 et .84 selon le moment de passation et sa sensibilité aux effets de l'intervention est démontrée (Coyne, Simmons, Kame'enui et Stoolmiller, 2004 ; Stahl et Fairbanks, 1986). Une seconde assistante a codifié 27% des évaluations. Le pourcentage d'accord est de 94%.

Au post-test, la connaissance réceptive du vocabulaire enseigné a aussi été évaluée à l'aide d'un instrument adapté de l'ÉVIP (voir appendice 5). Huit nouveaux mots ont été sélectionnés au hasard parmi les 305 mots enseignés. Pour chacun des huit mots, une planche était présentée à l'élève. Cette planche contenait quatre illustrations utilisées dans les activités d'enseignement du vocabulaire. L'élève devait choisir laquelle des quatre illustrations représente le mieux le mot lu par l'assistante de recherche. Un score ($\alpha = .65$) correspondant au nombre de bonnes réponses a été calculé. Comme un effet de plafond est observé et que la distribution n'est pas normale, un score dichotomique a été créé pour distinguer les

élèves qui ont répondu correctement à tous les items de ceux qui ont fait une erreur ou plus.

Identification de l'idée principale

L'habileté à identifier l'idée principale d'un paragraphe (61 mots) à l'aide de la stratégie enseignée a été évaluée au post-test. Une fois la lecture non chronométrée du paragraphe complétée, l'assistant de recherche posait à l'élève les deux questions («De qui ou de quoi ça parle ?» et «Qu'est-ce qui se passe ?») et lui demandait ensuite d'utiliser ses réponses pour formuler l'idée principale en une courte («Quelle est l'idée principale [ou qu'est-ce qui est important] dans le paragraphe ?»). Le paragraphe était laissé à vue. Le sujet (le « qui ») et l'action (« ce qui se passe ») ont été cotés séparément. Comme les élèves n'ont pas nécessairement repris leurs réponses aux questions dans leur formulation de l'idée principale, tous les éléments de réponse ont été considérés lors de la cotation. Pour ce qui est du sujet, l'élève a obtenu un point si ce dernier a été identifié correctement en réponse à la question et un autre s'il était identifié correctement dans la phrase décrivant l'idée principale. Un demi-point était accordé si le sujet était identifié de manière générique (ex. : « Elle » pour « Anne »). L'action a été cotée de la même manière, en accordant un demi-point pour les descriptions incomplètes d'action (ex. : « tomber » pour « tomber de la balançoire »). Le score total varie entre 0 et 4. Afin d'établir un accord inter-juge, une seconde assistante a codifié 27% des évaluations. Le pourcentage d'accord est de 97%.

Fluidité et compréhension

La fluidité a été évaluée en demandant à l'élève de lire à voix haute deux textes narratifs de niveau deuxième année du primaire. Suivant McKeown, Beck, Omanson et Perfetti (1983), un des textes contient quatorze mots de vocabulaire enseigné (270 mots au total, huit paragraphes), alors que l'autre contient quatorze mots non enseignés de difficulté équivalente (271 mots au total, huit paragraphes).

L'évaluation était enregistrée en audio-numérique (Olympus DS2). L'élève disposait d'un maximum de quatre minutes pour lire chaque texte. L'assistante de recherche disposait d'une version du texte et biffait, pendant la lecture, les mots omis ou lus incorrectement par l'élève. Elle notait où l'élève était rendu dans le texte à la fin des quatre minutes allouées ou, s'il terminait plus tôt, le temps requis pour compléter la lecture. Un score de fluidité correspondant au nombre de mots lus correctement à la minute a été calculé pour chaque texte (Fuchs *et al.*, 1997).

La compréhension a été évaluée par le biais du rappel. Après la lecture de chaque texte, l'assistante cachait ce dernier et demandait à l'élève « de lui dire ce qui était important dans l'histoire » comme si « elle ne [la] connaissait pas ». La pertinence d'évaluer la compréhension à partir du rappel est bien établie (ex. : Kame'enui, Carnine et Freschi, 1982) L'assistante accordait un maximum de deux minutes à l'élève et l'encourageait, au besoin, à élaborer tout en notant le verbatim de son rappel. Nous avons identifié les éléments centraux de chaque texte, c'est-à-dire la séquence d'éléments représentant l'intrigue de l'histoire (Kendeou, van den Broek, White et Lynch, 2009; Omanson, 1982). Le score de qualité du rappel reflète le

nombre d'éléments centraux présents dans le rappel ainsi que l'ordre dans lequel ces éléments ont été mentionnés. Par exemple, l'élève recevait un point s'il avait mentionné le sixième élément central de l'histoire et un autre point si cet élément avait été mentionné après le cinquième élément central. En lien avec les modèles théoriques récents (voir van den Broek, White, Kendeou et Carlson, 2009), ce score reflète à quel point le rappel (et, présumément, la représentation que se fait l'élève du contenu du texte) est complet et structuré correctement. Une seconde assistante a codifié 27% des protocoles de rappel. Le degré d'accord (corrélation intraclasse) entre les deux assistantes est de .94.

Afin d'établir la validité du score de rappel, quatre enseignantes n'ayant pas participé à l'expérimentation ont évalué, à l'aveugle et de manière indépendante, la qualité du rappel d'un des deux textes (celui contenant du vocabulaire enseigné). Elles ont écouté l'enregistrement du rappel et utilisé une échelle en six points (1 = Début de première année, 3.5 = Milieu de troisième année) pour indiquer à quel niveau scolaire correspondait la qualité de compréhension démontrée. L'accord entre les enseignantes étant bon (intraclasse = .84), une cote d'impression moyenne a été calculée. La corrélation (r) entre cette dernière et le score de rappel est de .78.

Fidélité d'implantation

La fidélité avec laquelle les interventions ont été implantées a été observée de manière formelle à une reprise (février). Une grille différente a été utilisée pour les activités de vocabulaire (64 items) et de stratégie (59 items). Les deux grilles contiennent des items décrivant des comportements attendus de la part de

l'enseignant (vocabulaire : 18; stratégie : 15) et de la part de l'élève (vocabulaire : 41; stratégie : 39). L'observateur doit indiquer si chaque comportement est présent ou absent ou si l'item ne s'applique pas (ex.: Fuchs *et al.*, 1997). La proportion de comportements attendus présents a été calculée séparément pour les enseignants et les élèves. Afin d'établir un accord inter-juge, un second observateur était présent lors de 36% des séances. Le pourcentage d'accord est de 94%.

Satisfaction de l'enseignant

Au moment du post-test, les enseignants des conditions intervention ont complété un questionnaire afin d'indiquer leurs perceptions de l'efficacité de l'intervention en générale et de chacune des activités en particulier. Le questionnaire pour les enseignants de la condition vocabulaire (voir appendice 6) comprend sept énoncés, alors que celui pour les enseignants de la condition stratégie (voir appendice 7) en comprend six. Les enseignants ont indiqué leur degré d'accord avec ces énoncés en utilisant une échelle de Likert.

Procédure

Sélection et évaluation des élèves

La sélection des élèves participants aux évaluations s'est déroulée à la mi-septembre. Les pré-tests ont été réalisés au début d'octobre et les post-tests au début de mai. Toutes les évaluations ont été réalisées en individuel, dans un local tranquille à proximité de la classe. Puisque les élèves de milieu défavorisé sous-performent lorsqu'ils sont évalués par une personne inconnue (Fuchs et Fuchs, 1986), chaque élève a été évalué par une seule assistante de recherche. Il s'agit de l'assistante qui a

aussi réalisé les observations et offert le soutien en classe (voir ci-dessous). Afin d'éviter d'introduire un biais, les assistantes ont réalisé les observations et les évaluations en respectant des protocoles détaillés.

Formation des enseignants

À la mi-octobre, le chercheur principal a formé séparément les enseignants des conditions vocabulaire et stratégie. Chaque formation durait une demi-journée et comprenait deux parties : une première portant sur la logistique du tutorat par les pairs (ex. : le pairage, les déplacements, la gestion du matériel, les absences) et une seconde portant sur le contenu des activités. Lors de la seconde partie, les enseignants ont eu l'occasion de pratiquer les activités des élèves avec un collègue. Un manuel d'intervention (vocabulaire ou stratégie) a été remis aux enseignants. Ce manuel contient notamment la description détaillée d'une procédure pour introduire graduellement les activités en classe lors des deux premières semaines d'intervention. À la fin de la formation, les enseignants ont reçu un calendrier de réalisation des activités.

Soutien en classe

Dans les classes des conditions vocabulaire et stratégie, l'assistante de recherche responsable des évaluations a soutenu l'implantation des activités pendant toute la durée de la période d'intervention, d'octobre à avril. L'assistante a observé une des séances d'entraînement (deux premières semaines) et au moins deux séances régulières par mois par la suite. Puisque l'assistante était présente à chaque semaine pour évaluer les progrès des élèves (des évaluations non-décrites dans cet article), elle

était disponible pour répondre aux questions de l'enseignant et lui offrir davantage de soutien si nécessaire. L'assistante s'est aussi constamment assurée que l'enseignant réalisait les activités au rythme prévu (c.-à-d. trois séances par semaine sauf lors des semaines avec plusieurs journées de congé). Les occasionnels retards ont été rattrapés dans les plus brefs délais (c.-à-d. en réalisant quatre activités pendant la semaine).

Assistants de recherches

Six des huit assistantes de recherche étudiaient en psychologie (quatre au doctorat et deux au baccalauréat). Deux étudiaient à la maîtrise en éducation. Afin de régler les problèmes imprévus, d'offrir le meilleur soutien possible aux enseignants et d'uniformiser la passation des évaluations, les assistantes et le chercheur principal se sont rencontrés sur une base hebdomadaire pendant toute la durée du projet. Les assistantes travaillaient dix heures par semaine et s'occupaient chacune de deux (la coordonnatrice) à six classes. Lors d'une semaine typique, chaque assistante consacrait trois heures à la réunion, quatre heures aux évaluations, une heure au soutien en classe et deux heures aux déplacements et à des tâches cléricales.

3.4 Résultats

Fidélité d'implantation

Dans les classes de la condition vocabulaire, la proportion moyenne de comportements attendus observés est de .97 ($ET = .05$) pour les enseignants et de .94 ($ET = .05$) pour les élèves. Dans les classes de la condition stratégie, elle est de .95 ($ET = .07$) pour les enseignantes et de .94 ($ET = .04$) pour les élèves. La fidélité d'implantation est donc uniformément bonne dans les deux conditions intervention.

Équivalence des conditions au pré-test

Puisque les élèves d'une classe donnée ont participé aux mêmes activités d'enseignement offertes par le même enseignant, leurs scores, incluant ceux au pré-test, ne sont pas indépendants sur le plan statistique. Afin de prendre en considération cette dépendance, des analyses multiniveaux ont été réalisées (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon et du Toit, 2004). Dans les modèles à deux niveaux estimés, les scores des élèves (niveau 1) sont nichés dans les classes (niveau 2). Dans ces modèles, la condition est représentée à l'aide de deux variables dichotomiques (ex. : vocabulaire vs. autre et stratégie vs. autre) dans les équations de niveau 2. Ceci signifie que l'efficacité des interventions est évaluée en comparant des moyennes de classe plutôt que des moyennes de scores individuels. Le bêta non-standard associé à chacune des variables dichotomiques représentant la condition correspond à la différence entre la moyenne des moyennes de classe dans les conditions contrastées. Lorsque le bêta non-standard est significatif, une taille d'effet est calculée en divisant ce bêta par l'écart-type des moyennes de classe (Hedges, 2007). Dans toutes les analyses, des poids correspondants à la proportion estimée d'élèves faibles, moyens et forts sont utilisés afin de pondérer adéquatement les trois types d'élèves dans le calcul des moyennes de classes.

Le tableau 1 présente les moyennes de moyennes de classe séparément pour chacune des conditions. Au prétest, les moyennes sont en général très similaires d'une condition à l'autre et aucune comparaison de ces moyennes n'a atteint ou approché le seuil de signification habituel. Néanmoins, la moyenne des élèves de la

condition contrôle à l'évaluation de vocabulaire général (EVIP) semble légèrement inférieure à celle de leurs vis-à-vis des conditions interventions. Afin de s'assurer que ce léger désavantage (non-significatif) n'influencerait pas les résultats, le vocabulaire général a été inclus comme contrôle dans la version préliminaire des comparaisons des scores au posttest. Étant donné que l'inclusion de ce contrôle n'alternait aucunement les résultats, il n'a pas été conservé dans la version finale des analyses.

Définitions

Au post-test, la connaissance des définitions a été évaluée à l'aide d'une mesure réceptive et d'une mesure expressive. Pour ce qui est de la mesure expressive, des différences sont observées, tel qu'attendu, en faveur de la condition vocabulaire : les élèves de cette condition obtiennent des scores significativement plus élevés que leurs vis-à-vis de la condition contrôle, $B = 3.68$, $t(dl = 30) = 4.57$, $p < .001$, et de la condition stratégie, $B = 1.59$, $t(dl = 30) = 2.01$, $p = .05$. La taille d'effet est de 1.58 pour la différence entre les conditions vocabulaire et contrôle et de .68 pour celle entre les conditions vocabulaire et stratégie. De manière inattendu, les élèves de la condition stratégie (à qui les définitions n'ont pas été enseignées) obtiennent aussi des scores significativement plus élevés que leurs vis-à-vis de la condition contrôle, $B = 2.09$, $t(dl = 30) = 2.20$, $p < .05$. La taille d'effet pour cette dernière différence est de .90.

Tel que mentionné précédemment, le score non-normalement distribué à la mesure réceptive a été dichotomisé afin de distinguer les élèves avec un score parfait des autres élèves. Le pourcentage d'élèves avec un score parfait est de 87.6% dans les

classes voculaire, de 35.7% dans les classes stratégie et de seulement 16.7% dans les classes contrôle. Pour comparer ces proportions, des analyses multiniveaux pour variable dépendante dichotomique (Bernoulli) ont été réalisées. La différence entre la condition voculaire et la condition contrôle, $OR = 34.67$, $CI = 15.73 - 76.46$, $p < .001$, et entre la condition voculaire et la condition stratégie, $OR = 11.47$, $CI = 5.50 - 23.93$, $p < .001$, sont significatives. Comme à la mesure de vocabulaire expressif, une différence en faveur de la condition stratégie est aussi observée lorsque cette dernière est comparée à la condition contrôle, $OR = 1.04$, $CI = 1.50 - 5.34$, $p < .01$.

Identification des idées principales

Au post-test, les élèves de la condition stratégie démontrent, tel qu'attendu, plus de facilité à identifier les idées principales que leurs vis-à-vis de la condition contrôle, $B = 1.09$, $t(df=30) = 7.21$, $p < .001$, et de la condition voculaire, $B = 0.47$, $t(df = 30) = 2.55$, $p < .05$. La taille d'effet est de 2.06 pour la différence entre les conditions stratégie et contrôle et de 0.89 pour celle entre les conditions stratégie et voculaire. Cependant, contrairement à ce qui était attendu, les élèves de la condition voculaire ont aussi démontré plus de facilité à identifier les idées principales que leurs vis-à-vis de la condition contrôle, $B = 0.62$, $t(df = 30) = 3.49$, $p < .01$. La taille d'effet pour cette différence est de 1.17.

Afin d'établir la proportion d'élèves ayant maîtrisé l'identification des idées principales, les élèves avec un score élevé (3.5 sur 4 ou plus) ont été distingués des autres. Alors que 49.0% des élèves de la condition stratégie ont maîtrisé cette habileté, c'est le cas pour seulement 24.7% et 14.6% de leurs vis-à-vis de la condition

vocabulaire et contrôle respectivement. Les analyses multiniveaux pour variable dépendante dichotomique indiquent que les élèves de la condition stratégie se distinguent de leurs vis-à-vis des conditions vocabulaire, $OR = 2.94$, $CI = 1.52 - 5.67$, $p < .05$, et contrôle, $OR = 5.64$, $CI = 2.76 - 11.52$, $p < .001$. Contrairement à ce qui a été observé pour le score continu, la différence entre les conditions vocabulaire et contrôle n'est pas significative, $OR = 1.92$, $CI = 0.94 - 3.93$, *n.s.*

Compréhension

Au post-test, une différence significative est observée au rappel du texte 1 (avec vocabulaire enseigné) pour les élèves de la condition stratégie. Ces derniers obtiennent des scores plus élevés que leurs vis-à-vis de la condition contrôle, $B = 1.19$, $t(dl = 30) = 2.43$, $p < .05$, et de la condition vocabulaire, $B = 1.23$, $t(dl = 30) = 2.99$, $p < .01$. Les tailles d'effet sont de 2.53 et de 2.61 pour, respectivement, la comparaison avec la condition contrôle et avec la condition vocabulaire. Contrairement à ce qui était prévu, les élèves de la condition vocabulaire ne se distinguent pas de leurs vis-à-vis de la condition contrôle, $B = -0.04$, $t(dl = 30) = -0.10$, *n.s.* Pour le texte 2 (sans vocabulaire enseigné), aucune différence n'approche le seuil de signification conventionnel.

Fluidité

Des analyses ont aussi été réalisées afin de déterminer si les élèves des conditions intervention démontraient une meilleure fluidité que leurs vis-à-vis de la condition contrôle. Ce n'est pas le cas. Les élèves de la condition stratégie, $B = 5.39$, $t(dl = 30) = 0.87$, *n.s.*, et de la condition vocabulaire, $B = -0.36$, $t(dl = 30) = -0.06$, *n.s.*,

lisent à la même vitesse que leurs vis-à-vis de la condition contrôle. De plus, les élèves des deux conditions intervention démontrent une fluidité similaire, $B = 5.75$, $t(df=30) = 1.28$, *n.s.*

Satisfaction des enseignants

Nous avons demandé aux enseignants des conditions intervention d'utiliser une échelle en cinq points (1 = Pas du tout, 5 = Tout à fait) pour nous décrire leurs perceptions face à l'efficacité de la version de l'intervention qu'ils ont utilisée. Les enseignants de la condition vocabulaire sont convaincus de l'efficacité des activités *Mots en image* ($M = 4.8$, $ET = 0.4$), *Lis les mots* ($M = 4.2$, $ET = 0.8$), *Lis la définition* ($M = 4.7$, $ET = 0.5$) et *Lis l'histoire* ($M = 4.4$, $ET = 0.5$). De la même façon, ceux de la condition stratégie sont convaincus de l'efficacité des activités *Lis les mots* ($M = 4.6$, $ET = 0.5$), *Lis l'histoire* ($M = 4.6$, $ET = 0.5$) et *Trouve l'idée* ($M = 4.3$, $ET = 0.6$). Les enseignants des deux conditions considèrent que, dans l'ensemble, les activités ont aidé les élèves à mieux comprendre (vocabulaire : $M = 4.1$, $ET = 0.5$; stratégie : $M = 4.2$, $ET = 0.6$), mais aussi à lire de manière plus fluide (vocabulaire : $M = 4.5$, $ET = 0.7$; stratégie : $M = 4.6$, $ET = 0.5$). Finalement, les enseignants de la condition vocabulaire ($M = 4.4$, $ET = 0.7$) et de la condition stratégie ($M = 4.3$, $ET = 1.3$) disent vouloir utiliser les activités à nouveau.

3.5 Discussion

Le but de cette étude était de comparer l'effet de l'enseignement du vocabulaire et de l'enseignement d'une stratégie sur la compréhension en lecture des lecteurs débutants de milieu défavorisé. Tel qu'attendu, c'est l'enseignement du

vocabulaire qui est associé au meilleur apprentissage du sens des mots, alors que c'est l'enseignement de la stratégie qui facilite le plus l'identification de l'idée principale des paragraphes. Par contre, contrairement à ce qui était attendu, l'enseignement du vocabulaire a aidé les élèves à mieux identifier, dans une certaine mesure, les idées principales. De plus, l'enseignement de la stratégie a permis aux élèves d'apprendre le sens d'un certain nombre de mots. Cependant, malgré les apprentissages réalisés par les élèves des deux conditions, seul l'enseignement de la stratégie a amélioré la compréhension. Les résultats sont examinés en détails dans ce qui suit.

Efficacité de l'enseignement du vocabulaire

Les résultats sur l'apprentissage du sens des mots par les élèves de la condition vocabulaire démontrent qu'il n'est pas nécessaire que l'enseignement du vocabulaire offert aux lecteurs débutants soit réalisé uniquement à l'oral. L'intégration de l'enseignement du vocabulaire à celui de la lecture a en effet permis aux élèves d'apprendre le sens d'un grand nombre de mots, tout en pratiquant le décodage de ces derniers. Les résultats à la mesure réceptive suggèrent notamment que près de 90% des élèves connaissent de manière au moins partielle le sens de tous les mots enseignés. Des résultats similaires ont été observés à la mesure expressive.

Comment expliquer que de tels apprentissages n'aient pas permis aux élèves d'améliorer leur compréhension? Une explication possible concerne l'intensité de l'enseignement. Nos activités ont été élaborées afin d'aider les élèves de milieu défavorisé à combler leur retard sur le plan du vocabulaire (Becker, 1977; Biemiller et Slomin, 2001), ce qui implique de leur enseigner le plus grand nombre de mots

possibles. Étant donné que le temps de classe est limité, enseigner plus de mots signifie consacrer moins de temps à chaque mot. La méta-analyse de Stahl et Fairbank (1986) suggère qu'une méthode peut aider les élèves à apprendre le sens de plusieurs mots tout en n'ayant pas d'effet sur la compréhension lorsqu'une trop petite quantité de temps est consacré à l'enseignement de chaque mot. Dans un tel cas, l'élève n'aurait pas une connaissance suffisamment étendue du sens du mot pour améliorer sa compréhension du texte. Même si les mots étaient vus dans une variété de contextes dans nos activités, seulement six minutes sont consacrées à la lecture et à l'enseignement du sens de chacun de ces mots dans notre méthode. Il est possible que cela n'ait pas été suffisant pour produire un effet sur la compréhension.

Un facteur autre que le temps a aussi pu jouer. Bien que cela ne soit généralement pas reconnu par les chercheurs oeuvrant dans le domaine de l'enseignement du vocabulaire, il n'est pas évident que les élèves mettent spontanément à profit leurs apprentissages. Dans la seule étude s'étant intéressée à la question, Kame'enui et ses collègues (1982) ont démontré que l'enseignement du vocabulaire a plus d'effet sur la compréhension lorsque les élèves de quatrième année du primaire sont explicitement encouragés à utiliser leurs nouvelles connaissances du sens des mots lors de la lecture que lorsqu'ils ne le sont pas. Il est à noter que la description des activités d'enseignement utilisées dans cette étude donne l'impression que relativement peu de temps a été consacré à l'enseignement du sens de chaque mot. Il est possible qu'il soit particulièrement important d'enseigner aux lecteurs débutants comment utiliser leur connaissance du sens des mots lors de la lecture.

Si l'enseignement du vocabulaire n'a pas eu d'effet sur la compréhension, il a eu un effet inattendu sur l'identification de l'idée principale des paragraphes. Ce dernier résultat n'est probablement pas attribuable au hasard puisqu'il a aussi été observé dans le cadre de l'étude pilote (Lemire-Théberge, Dion, Guay, Barrette, Brodeur et Fuchs, accepté). Il ne peut non plus être attribué à une contamination des conditions puisque l'implantation de chaque méthode d'enseignement a été soigneusement contrôlée et que les enseignants des conditions vocabulaire et stratégie n'œuvraient pas dans les mêmes écoles. En fait, nous pensons que les élèves de la condition vocabulaire ont appris à mieux identifier les idées principales parce qu'ils ont lu les mêmes textes que leurs vis-à-vis de la condition stratégie, des textes particulièrement bien structurés. Chacun des paragraphes de ces textes est effectivement centré sur une idée principale identifiable, ce qui a pu sensibiliser les élèves de la condition vocabulaire à la présence de ces idées même si leur identification n'a pas été enseignée. Ceci appuie l'idée selon laquelle la qualité des textes (ex. : leur structure) utilisés pour les activités d'enseignement a un effet sur la compréhension (RAND Reading Study Group, 2002; National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

Efficacité de l'enseignement de la stratégie

Si l'utilisation de textes bien structurés permet aux élèves d'apprendre à mieux identifier les idées principales, est-ce qu'il est nécessaire d'enseigner explicitement à le faire? Nos résultats indiquent que oui. La comparaison des élèves ayant maîtrisé ou non l'identification de l'idée principale indique que davantage

d'élèves ont maîtrisé cette stratégie lorsqu'elle leur est enseignée explicitement (dans la condition stratégie) que lorsque ce n'était pas le cas (dans la condition vocabulaire). En fait, la proportion d'élèves ayant maîtrisé l'identification de l'idée principale n'est pas significativement plus élevée dans la condition vocabulaire que dans la condition contrôle. Aussi, et surtout, c'est seulement dans la condition stratégie que les apprentissages sur le plan de l'identification de l'idée principale se sont apparemment avérés suffisamment importants pour améliorer la compréhension. En comparaison avec leurs vis-à-vis des conditions contrôle et vocabulaire, les élèves de la condition stratégie ont beaucoup mieux compris (tailles d'effet = 2.53 à 2.61) un des deux textes. Bien qu'aucune comparaison n'ait atteint le seuil conventionnel de signification pour l'autre texte, les élèves de la condition stratégie semblent aussi être ceux qui ont le mieux compris ce dernier. Nous attribuons les différences entre les résultats aux deux évaluations au fait que la compréhension est un construit plus difficile à cerner et à évaluer que, par exemple, les habiletés de décodage ou la connaissance du son des lettres. Il ne serait donc pas étonnant que les résultats soient variables d'une évaluation de la compréhension à l'autre.

L'enseignement de la stratégie a aussi eu un effet positif, et inattendu, sur l'apprentissage du sens des mots. Encore une fois, ce résultat est probablement attribuable au fait que les mêmes textes aient été utilisés dans les deux méthodes d'enseignement plutôt qu'à une contamination des conditions. Dans ces textes, les mots ciblés étaient mis en évidence (en caractères gras ou soulignés), ils étaient présentés pour la première fois dans un contexte donnant une idée de leur sens (Beck

et al., 1983) et ils étaient réutilisés par la suite. Jenkins, Stein et Wysocki (1984) ont observé que les élèves de cinquième année réalisent des apprentissages sur le plan du vocabulaire après avoir appris à décoder les mots et les avoir rencontrés dans quelques textes. Il est donc plausible que les activités de stratégie aient suffisamment exposé les élèves aux mots pour qu'un certain apprentissage de leur sens ait été réalisé.

Point de vue des enseignants

Les impressions des enseignants divergent à plusieurs égards des résultats des évaluations en lecture. Les enseignants se sont dits convaincus de l'effet positif des deux méthodes sur la compréhension, même si une seule de ces méthodes a eu un effet détectable sur cet aspect de la lecture. De plus, bien qu'aucun effet n'ait été observé sur le plan du nombre de mots lus correctement à la minute, les enseignants sont d'avis que les deux méthodes ont aidé les élèves à améliorer leur fluidité. Ces impressions ne sont peut-être pas dépourvues de fondement. Des observations informelles en classe suggèrent que les enseignants de deuxième année estiment le plus souvent le degré de compréhension des élèves en écoutant ces derniers lire et en portant attention à leur fluidité *au sens large*, c'est-à-dire en considérant la vitesse de lecture et l'exactitude de la reconnaissance des mots, mais surtout l'expression ou le respect de la prosodie (voir Dowhower, 1991). Les enseignants semblent considérer que le respect de la prosodie est un signe de compréhension et que les deux méthodes d'enseignement ont eu un effet positif sur le respect de la prosodie. Cette hypothèse

pourrait être examinée en évaluant l'effet d'un enseignement de la compréhension sur le respect de la prosodie.

Conclusion

Cette étude présente plusieurs forces, mais n'est évidemment pas sans limites. En termes de forces, elle repose sur un schème randomisé dans le cadre duquel l'implantation des méthodes d'enseignement a été adéquatement contrôlée. De plus, tel que recommandé par le National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000), les deux nouvelles méthodes d'enseignement ont été comparées en uniformisant le matériel de lecture et les modalités d'enseignement (c.-à-d. une alternance de capsules d'enseignement explicite et d'activités de tutorat par les pairs). En principe, une telle uniformisation permet d'isoler l'effet de différentes méthodes d'enseignement. En pratique cependant, l'utilisation d'un corpus commun de textes semble avoir créé un recoupement entre les méthodes d'enseignement comparées ici. C'est ce recoupement qui aurait fait en sorte que les élèves de la condition vocabulaire aient développé leur capacité à identifier l'idée principale des paragraphes et que ceux de la condition stratégie aient appris le sens de certains mots. Éviter un tel recoupement aurait été difficile. Sur le plan pédagogique, il était nécessaire de faire lire aux élèves de la condition vocabulaire des textes bien structurés, alors que les élèves de la condition stratégie devaient recevoir une certaine information sur le sens des mots difficiles se retrouvant dans les textes. En termes de limites, la compréhension n'a pas été évaluée à l'aide d'une évaluation standardisée. Il est donc difficile de comparer nos résultats à ceux d'autres études et de déterminer

comment les scores des élèves participants se comparent à ceux de la population. Soulignons toutefois qu'il est possible que les évaluations utilisées dans le cadre de la présente étude soient plus sensibles aux effets de l'enseignement que les évaluations standardisées et donc plus appropriées considérant notre objectif. Il est important d'étudier comment les progrès sur le plan de la compréhension en lecture peuvent être décrits, notamment chez le lecteur débutant.

La principale conclusion ressortant de cette étude est qu'un enseignement adapté de l'identification de l'idée principale permet aux lecteurs débutants d'améliorer leur compréhension. Il faut noter que cet enseignement se distingue à plusieurs égards de l'enseignement de stratégies offert aux lecteurs plus avancés. Une seule stratégie a été enseignée, les lecteurs débutants ont eu l'occasion de pratiquer son utilisation avec l'encouragement d'un pair pendant plusieurs heures et la stratégie a été utilisée dans un contexte où l'utilisation de la stratégie ne pouvait interférer avec la lecture. En ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, l'absence d'effet de cet enseignement sur la compréhension est surprenante. Ce résultat négatif n'est cependant pas unique. Jenkins et ses collègues (1984) ont qualifié de « courtepoincte chaotique » (p. 771, traduction libre) les résultats plutôt incohérents des études sur l'effet de l'enseignement du vocabulaire sur la compréhension. L'enseignement du vocabulaire repose sur le principe selon lequel le lecteur ne peut comprendre un texte s'il ne connaît pas la signification des mots s'y retrouvant. Le bien fondé de ce principe apparaît inébranlable. Cependant, il est aussi évident qu'il n'est pas facile de le mettre en application, peut-être en particulier chez les lecteurs débutants.

Références

- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107, 251-271.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary development: All contexts are not created equal. *Elementary School Journal*, 83, 177-181.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. et McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged: What we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47, 518-543.
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.
- Biemiller, A. et Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. et Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. et Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading (4e édition)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Coyne, M., Simmons, D. C. et Kame'enui, E. J. (2004). *Vocabulary instruction for young children at risk of experiencing reading difficulties: Teaching word meanings during shared storybook reading*. In J. F. Baumann et E. J.

- Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 41-58). New York: Guilford Press.
- Coyne, M., Simmons, D. C., Kame'enui E. J. et Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality, 12*, 145-162.
- Desrochers, A. (2008). *The assessment of reading skills among French speaking children: Test construction procedure and psychometric properties*. Cognitive Psychology of Language Laboratory, Université d'Ottawa. Ottawa, On.
- Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., Roux, C. et Brodeur, M. (2008a). *Apprendre à lire à deux. Activités de vocabulaire de 2e année*. Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Qc.
- Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., Roux, C. et Brodeur, M. (2008b). *Apprendre à lire à deux. Activités de stratégies de 2e année*. Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Qc.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice, 30*, 165-175.
- Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understanding. *Elementary School Journal, 93*, 231-247.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. et Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto, On: Psycan.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (1986). Test procedure bias: A meta-analysis of examiner familiarity effects. *Review of Educational Research, 56*, 243-262.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *Journal of Special Education, 39*, 34-44.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. et Compton, D. L. (2004). Monitoring early reading development in first grade: Word identification fluency versus nonsense word fluency. *Exceptional Children, 71*, 7-21.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. et Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. et Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Svenson, E., Yen, L., Thompson, A., McMaster, K. L. et al. (2001). *Peer-Assisted Learning Strategies: First grade reading*. Nashville, TN: Université Vanderbilt.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C. et Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71, 149-164.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C. et Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81, 371-383.
- Hedges, L. V. (2007). Effect sizes in cluster-randomized designs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 32, 341-370.
- Jenkins, J. R., Stein, M. L. et Wymocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21, 767-787.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. et Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education*, 34, 127-139.
- Kame'enui, E. J., Carnine, D. et Freschi, R. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension recall. *Reading Research Quarterly*, 17, 367-388,
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. et Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent

- contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778.
- Lemire-Théberge, L., Dion, E., Guay, M.-H., Barrette, A., Brodeur, M. et Fuchs, D. (accepté). Préexpérimentation d'activités d'enseignement de la compréhension destinées aux lecteurs débutants à risque. *Enfance en difficulté*.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. et Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Reading Behavior*, 15, 3-18.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Indice de défavorisation par école 2007-2008*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Omanson, R. C. (1982). An analysis of narratives: Identifying central, supportive, and distracting content. *Discourse Processes*, 5, 195-224.
- Palincsar, A. S. et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pressley, M. (2002). *Reading Instruction that works: The case for balanced teaching (Second edition)*. New York: Guilford Press.
- Pressley, M., Duke, N. K., Gaskins, I. W., Fingeret, L., Halliday, J., Hilden, K. et al. (2009). *Working with struggling readers: Why we must get beyond the simple view of reading and visions of how it might be done*. In T. B. Gutkins et C. R.

- Reynolds (Eds.), *Handbook of School Psychology* (4e édition) (pp. 522-546). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand. Disponible en ligne sur le site: www.rand.org/publications.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R. et du Toit, M. (2004). *HLM 6: Hierarchical linear and nonlinear modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell et H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4e édition) (pp. 864-894). Newark, DL: International Reading Association.
- Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders, 23*, 241-274.
- Stahl, S. A. et Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*, 72-110.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Stevens, R. J. et Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *Elementary School Journal, 95*, 241-262.
- Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934-947.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Lindamood, P., Rose, E., Conway, T. et al. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology, 91*, 579-593.

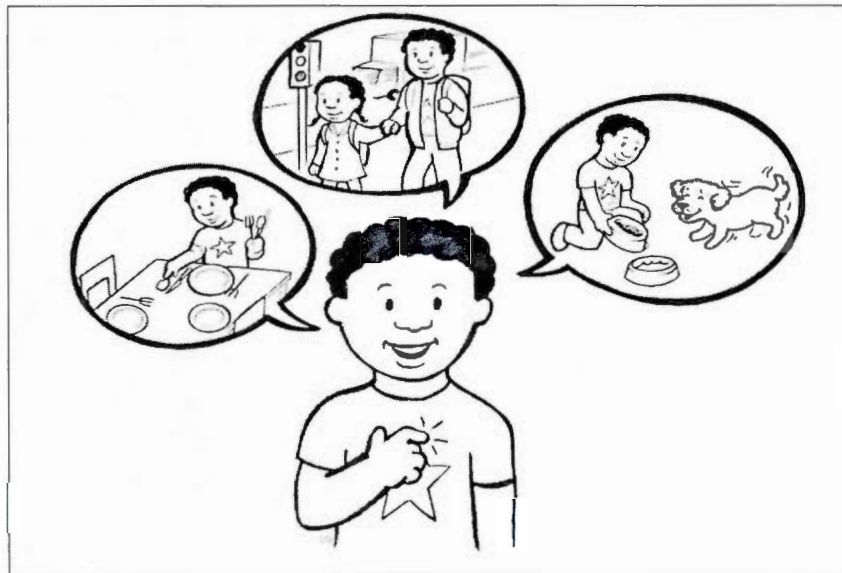
- van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E. et Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology, 95*, 707-718.
- van den Broek, P., White, M.-J., Kendeou, P. et Carlson, S. (2009). Reading between the lines developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. In R. K. Wagner, C. Schatschneider et C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 107-123). New York: Guilford Press.
- Van Keer, H. et Verhaeghe, J.-P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *Journal of Experimental Education, 73*, 291-329.
- Williams, J. P., Hall, H. K., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A. et DeCani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology, 94*, 235-248.
- Williams, J. P., Lauer, K. D., Hall, H. K., Lord, K. M., Gugga, S. S et Bak, S. J., *et al.* (2002). Teaching elementary school students to identify story themes. *Journal of Educational Psychology, 97*, 538-550.
- Williams, J. P., Nubla-Kung, A. M., Pollini, S., Stafford, K. B., Garcia, A. et Snyder, A. E. (2007). Teaching cause-effect text structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 111-120.
- Williams, J. P., Stafford, K. B., Lauer, K. D., Hall, H. K. et Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology, 101*, 1-20.
- Wyatt, D., Pressley, M., El-Dinary, P.B., Stein, S., Evans, P. et Brown, R. (1995). Comprehension strategies, worth and credibility monitoring and evaluations:

Cold and hot cognition when experts read professional articles that are important to them. *Learning and Individual Differences*, 5, 49-72.

Tableau 3.1

Moyennes (et écarts-type) des moyennes de classe en fonction de la condition

Temps/mesure	Condition		
	Contrôle	Vocabulaire	Stratégie
Pré-test			
Mots	31.7 (6.2)	29.2 (4.3)	30.4 (4.6)
Non-mots	24.1 (3.5)	22.5 (3.7)	23.4 (2.4)
Vocabulaire général	7.5 (1.8)	8.4 (0.7)	8.4 (1.5)
Définition (expressif)	6.5 (2.7)	7.7 (1.5)	7.5 (2.5)
Rappel texte 1	4.7 (1.9)	4.9 (0.9)	5.1 (1.2)
Rappel texte 2	4.8 (1.7)	4.0 (0.9)	4.7 (1.6)
Fluidité	55.1 (13.3)	50.6 (10.5)	52.7 (8.5)
Post-test			
Définition (expressif)	7.6 (2.4)	11.3 (1.5)	9.7 (2.3)
Identification des idées principales	2.1 (0.4)	2.7 (0.5)	3.2 (0.4)
Rappel texte 1	6.2 (1.2)	6.2 (0.8)	7.4 (1.2)
Rappel texte 2	6.7 (2.0)	7.2 (1.2)	7.6 (1.3)
Fluidité	83.6 (19.4)	83.4 (12.1)	89.2 (10.2)



r e s p o n s a b i l i t é

Figure 3.1 Échantillon de matériel utilisé pour l'enseignement du sens et du décodage du mot par les enseignants de la condition voculaire.

CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE

DISCUSSION GÉNÉRALE

4.1 Rappel des principaux objectifs et résultats

L'objectif de cette thèse était de mettre à l'essai et d'évaluer l'efficacité de méthodes d'enseignement novatrices de la compréhension en lecture destinées aux élèves de deuxième année du primaire. Dans le premier article de la thèse, nous avons décrit la phase pilote (en deux études) du projet. Cette phase a permis d'apporter des modifications au matériel d'enseignement et aux évaluations. Des révisions systématiques du sens des mots ont été introduites (matériel d'enseignement du vocabulaire) et les paragraphes des textes (deux méthodes d'enseignement) ont été restructurés autour d'une idée principale claire. De plus, seul le rappel a été retenu comme évaluation de la compréhension. La version modifiée des méthodes d'enseignement (étude 2) a généré des résultats prometteurs. Les élèves de la condition stratégie ont appris à identifier l'idée principale des paragraphes, alors que ceux de la condition vocabulaire ont appris les définitions des mots enseignés. Toutefois, seuls les élèves de la condition vocabulaire ont, en apparence, fait des progrès sur le plan de la compréhension. Dans le second article de la thèse, un schème randomisé a été utilisé afin d'évaluer de manière formelle l'efficacité de la version finale des deux méthodes d'enseignement. Si des gains importants ont été observés pour les élèves de la condition vocabulaire sur le plan de la connaissance du sens des mots, ces gains n'ont pas été associés à une amélioration sur le plan de la compréhension. Les élèves de la condition stratégie ont, quand à eux, appris à identifier les idées principales des paragraphes et à mieux comprendre. Contrairement à ce qui a été observé dans le cadre du pilote, les résultats de l'étude expérimentale indiquent donc que l'enseignement de la stratégie est plus efficace que celui du vocabulaire pour améliorer la compréhension. Comme le soulignent plusieurs auteurs

(ex. : Fuchs et Fuchs, 1998), le pilote est une étape essentielle d'un programme de recherche-intervention, mais ses résultats ne doivent pas être utilisés pour déterminer l'efficacité d'une intervention.

Nous examinons, dans ce qui suit, les implications des résultats de l'expérimentation. Nous considérons leurs implications sur le plan théorique et sur le plan des politiques du ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport. Nous terminons en abordant les pistes de recherches futures.

4.2 Implications théoriques

En 2000, le National Reading Panel a publié une recension des études expérimentales et quasi-expérimentales s'intéressant aux méthodes d'enseignement de la lecture. Un examen des études répertoriées indique la rareté, au moment de la publication de la recension, des études rigoureuses sur l'enseignement de la compréhension aux lecteurs débutants, c'est-à-dire les élèves du premier cycle du primaire (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). De plus, les rares études menées auprès de cette population comportent des problèmes méthodologiques importants (ex. : Brown, Pressley, Van Meter et Schuder, 1996) ou portent sur des échantillons incluant des élèves de tous les cycles du primaire sans distinguer, lors de l'analyse, ceux du premier cycle (ex. : Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1997; Sàenz, Fuchs et Fuchs, 2005; Stevens et Slavin, 1995; Stevens, Slavin et Farnish, 1991). Comme le relevaient Gersten et Santoro (2007), la situation ne semble pas s'être améliorée depuis la publication du rapport du National Reading Panel. En général, les études d'interventions rigoureuses menées auprès des lecteurs débutants continuent de s'intéresser à la reconnaissance des mots plutôt qu'à la

compréhension (ex. : Fuchs, Fuchs, Thompson, Al Otaiba, Yen *et al.*, 2001 ; Savage, Deault, Daki et Aouad, 2011).

L'absence de données sur les lecteurs débutants n'a pas empêché les auteurs de recensions et de textes destinés aux enseignants d'affirmer que l'efficacité de l'enseignement de stratégies de compréhension (Pressley, 2002) ou de vocabulaire était bien démontrée pour les élèves «de différents âges» (p. 767, Baumann, Kame'enui et Ask 2003). De telles affirmations sont inexactes et la confusion qu'elles créent pourrait porter préjudice aux lecteurs débutants, en particulier ceux à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage en lecture. Le problème vient du fait que ces affirmations donnent l'impression que des méthodes élaborées pour des élèves plus jeunes ou plus âgés sont utilisables sans adaptation avec les lecteurs débutants. Ce n'est pourtant pas le cas. Les méthodes d'enseignement du vocabulaire élaborées pour les pré-lecteurs du préscolaire sont réalisées uniquement à l'oral (Beck et Mckeown, 2007; Biemiller et Boote, 2006) et, en ce sens, elles ne soutiennent pas directement l'apprentissage de la *lecture*. Apprendre à lire représente un défi considérable pour certains élèves et réduire le temps de classe consacré à l'enseignement de la lecture en réalisant des activités à l'oral pourrait ralentir leur progrès, un point de vue que partagent les enseignants (Beck et Mckeown, 2007; Biemiller et Boote, 2006). Dans un même ordre d'idées, les méthodes d'enseignement de stratégies encouragent l'utilisation de multiples stratégies complexes pendant la lecture (ex. : Palincsar et Brown, 1984), parce que c'est apparemment ce que font les lecteurs adultes avancés (Wyatt, Pressley, El-Dinary, Stein, Evans et Brown, 1995). Il est évident que ces stratégies sont trop difficiles à utiliser pour les lecteurs débutants. Fuchs et Fuchs (2005) suggèrent d'ailleurs qu'encourager les lecteurs débutants à le faire pourrait interférer avec leur lecture et faire en sorte que ce groupe d'élèves comprend *moins bien* le sens du texte. Il

apparaît donc essentiel d'utiliser des méthodes d'enseignement adaptées aux besoins particuliers des lecteurs débutants.

Quels sont ces besoins ? Les lecteurs débutants du premier cycle du primaire en sont encore à maîtriser la reconnaissance des mots. Leur lecture est donc souvent lente et laborieuse (Fuchs, Fuchs et Compton, 2004) et elle exige apparemment de l'effort et de l'attention de leur part (Laberge et Samuel, 1974). En guise d'illustration, lire une phrase de cinq mots représente un défi considérable pour certains élèves. Il n'est donc pas étonnant que ces lecteurs n'accordent pas, spontanément, autant d'attention au contenu du texte qu'ils le devraient et il est vraisemblablement essentiel de les amener à le faire pour améliorer leur compréhension. Il est cependant critique que les connaissances ou habiletés enseignées à ces lecteurs n'entravent pas leur lecture, ce qui représente un défi sur le plan pédagogique. C'est avec ces considérations en tête que nous avons conçu les activités d'enseignement de stratégie utilisées dans cette thèse. En lien avec l'approche proposée par Carnine, Silbert, Kame'enui et Tarver (2009), nous avons simplifié la tâche aux lecteurs débutants en leur enseignant une seule stratégie, l'identification de l'idée principale du paragraphe. Nous avons aussi pris soin de ne pas interférer avec leur lecture en leur demandant d'appliquer la stratégie sur une portion de texte déjà lu à au moins une reprise. C'est à notre avis pour ces raisons que l'enseignement de la stratégie a eu un effet positif sur la compréhension.

Le fait d'avoir pris en considération les besoins particuliers des lecteurs débutants ne nous a cependant pas permis d'élaborer une méthode d'enseignement du vocabulaire qui améliore leur compréhension. Comment expliquer ce résultat négatif alors que les élèves ont appris le sens d'un nombre important de mots? Il est difficile d'imaginer comment l'apprentissage du sens de nouveaux mots, avant la lecture du texte, aurait pu interférer avec la lecture de ce dernier. Il est aussi difficile de remettre

en question le rationnel de l'enseignement du vocabulaire, c'est-à-dire l'idée selon laquelle il faut connaître le sens des mots d'un texte pour le comprendre. Pour reprendre la formule de Baumann et ses collègues (2003), ce rationnel apparaît «solide comme le rock» (p. 758, traduction libre). Nous avons présumé, lors de la conception des activités d'enseignement de vocabulaire, que les lecteurs débutants saisiraient que l'apprentissage du sens de nouveaux mots leur serait utile pour comprendre les textes et qu'ils feraient l'effort d'activer ces nouvelles connaissances lors de la lecture. Malheureusement, les résultats positifs du pilote (étude 2) ne nous ont pas amené à remettre en question ce postulat. Nous suggérons ici qu'il est nécessaire d'expliquer aux lecteurs débutants le rationnel de l'enseignement du vocabulaire (c.-à-d. qu'apprendre de nouveaux mots aide à mieux comprendre ce que nous lisons) et de leur démontrer comment ils peuvent utiliser leurs nouvelles connaissances (ex. : en examinant avec eux des phrases contenant un mot dont le sens vient d'être enseigné). Une telle approche est utilisée pour enseigner aux élèves à généraliser (ou transférer) leurs habiletés de résolution de problèmes à des problèmes différents. À titre d'exemple, Fuchs et ses collègues (2003) ont expliqué à des élèves de troisième année le sens du verbe «transférer», leur ont démontré, à partir d'exemples du quotidien (ex. : leurs connaissances du fonctionnement de certains appareils), qu'il est utile de transférer ses habiletés et ses connaissances (ex. : pour pouvoir allumer une nouvelle télévision) et leur ont enseigné comment reconnaître les similarités entre des problèmes mathématiques connus et inconnus. Ce type d'explicitation pourrait augmenter l'impact de l'enseignement du vocabulaire sur la compréhension notamment, mais peut-être pas exclusivement, chez les lecteurs débutants.

4.3 Implications pour les politiques ministérielles

Les programmes d'enseignement en vigueur dans les écoles québécoises s'inscrivent dans la foulée de ce qui est appelé le renouveau pédagogique (ministère de l'Éducation, 2005; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006; 2008). L'objectif central de ces programmes est de permettre aux élèves de développer des habiletés cognitives complexes, des habiletés jugées plus intéressantes, plus significatives et en général plus utiles pour les élèves que les habiletés de base devant être apprises par cœur (ex. : la suite des nombres, les sons des lettres de l'alphabet). Le Ministère précise que le programme vise l'utilisation efficace, par l'élève, de ses connaissances afin que ce dernier puisse réaliser « des tâches et des activités réelles » (p. 1, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Par exemple, il est souhaité que les élèves soient en mesure non pas de réciter des tables de multiplication, mais plutôt de faire preuve d'une pensée mathématique et de résoudre des problèmes complexes (Hasni, Bousadra et Dumais, 2011), de développer leur pensée critique plutôt que de mémoriser des informations (Archambault et Richer, 2002), de s'exprimer par écrit plutôt que simplement réussir des dictées (Lusignan, 2002a; 2002b) et de pouvoir comprendre les motivations des personnages des textes plutôt que se contenter de repérer des informations factuelles incluses dans ces textes (Lusignan, 2002b). L'enseignement vise aussi l'intégration des apprentissages disciplinaires (ex. : habiletés mathématiques) et non-disciplinaires (ex. : créativité; Hasni, *et al.*, 2011; Lusignan, 2002a; 2002b). En d'autres termes, l'école québécoise vise des objectifs pédagogiques plus ambitieux que jamais pour les élèves.

Ces objectifs pédagogiques ambitieux sont assortis de recommandations sur le plan des méthodes d'enseignement à privilégier. Bien que le Ministère reconnaisse que différentes méthodes puissent être utilisées, l'accent est mis sur l'apprentissage par projet au détriment des activités pédagogiques dirigées par l'enseignant

(Lusignan, 2002a; 2002b; ministère de l'Éducation, 1997; 2002). L'apprentissage par projet peut être défini comme une activité pédagogique dans laquelle les élèves doivent, en sous-groupe, résoudre un problème qui leur est posé (ex. : planifier la décoration de sa chambre pour faire des mathématiques) en acquérant les habiletés, connaissances et compétences nécessaires, avec un soutien minimal de la part de l'enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 2003; Couture et Juneau, 2007; Loveless, 1998). Le rôle de l'enseignant est en particulier de fournir aux élèves le matériel nécessaire et de rendre disponible les sources d'information pertinentes (ministère de l'Éducation, 2005; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006; Sarasin, 2007). Selon les tenants de cette approche, les principaux avantages de la pédagogie par projet serait de motiver l'élève en lui proposant une situation d'apprentissage authentique (c.-à-d. pertinente, intéressante, proche de son quotidien) et d'encourager son autonomie en évitant d'encadrer sa démarche (Archambault et Richer, 2002; Hasni *et al.*, 2011; Lusignan, 2002a; 2002b; Marsolais, 2007; Sarasin, 2007). En d'autres termes, le Ministère propose que les objectifs ambitieux établis pour les élèves soient atteints en encourageant les enseignants à *moins* enseigner.

Il est difficile de s'objecter à l'instauration d'objectifs pédagogiques ambitieux, notamment en début de scolarisation, en autant que ces objectifs et les moyens proposés pour les atteindre soient réalistes. L'accent mis sur la compréhension dès le début de l'apprentissage de la lecture est, par exemple, intéressant (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Il est cependant légitime de se demander si le Ministère offre aux enseignants les moyens d'atteindre ces objectifs. L'atteinte d'objectifs ambitieux requiert que des moyens efficaces soient utilisés et il existe un consensus scientifique à l'effet que l'apprentissage par projet est une méthode d'enseignement très peu efficace. En fait, il est bien démontré que l'enseignement explicite, une méthode reposant sur des principes diamétralement opposés à ceux de l'apprentissage par projet, est beaucoup plus efficace (Bissonnette,

Richard et Gauthier, 2005a; Kirschner, Sweller et Clark, 2006; Klahr et Nigam, 2004 ; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). En bref, l'enseignement explicite repose sur le principe selon lequel tout ce qui doit être appris doit être enseigné, par l'enseignant, de façon claire, cohérente et structurée avant d'être mis en pratique par les élèves (Carnine, Silbert, Kame'enui et Tarver, 2009). Pour ce faire, une séquence d'activités d'enseignement soigneusement planifiée, incluant notamment de nombreuses révisions, est mise en place par l'enseignant (Engelmann et Bruner, 2003). L'enseignement explicite est parfois perçu, à tort, comme une méthode d'enseignement centrée exclusivement sur les habiletés de base (ex. : Goodman, 2006). S'il est exact que les tenants de l'enseignement explicite considèrent essentiel d'enseigner ces habiletés, ils estiment également important d'enseigner les habiletés plus avancées. À titre d'exemple, il a été démontré que l'enseignement explicite peut être utilisé, avec d'excellents résultats, pour enseigner la résolution de problèmes mathématiques (ex. : Fuchs, Fuchs et Prentice, 2004), développer le jugement scientifique (Klahr et Nigam, 2004) et permettre une compréhension des événements historiques (Gersten, Baker, Smith-Johnson, Dimino et Peterson, 2006). Nous avons aussi démontré, dans cette thèse, que l'enseignement explicite d'une stratégie pouvait permettre aux lecteurs débutants de mieux comprendre le sens de ce qu'ils lisent.

L'efficacité de l'enseignement explicite avait déjà été bien démontrée au milieu des années 1990 (ex. : Adams, 1990), moment lors duquel le renouveau pédagogique a été élaboré. Comment expliquer, dans ce cas, que le Ministère ait découragé le recours à ce type d'enseignement? Pour Bissonnette, Richard et Gauthier (2005b), le problème vient du fait que le Ministère n'appuyait pas, à ce moment, ses politiques sur la littérature scientifique et, en particulier, sur les études empiriques les mieux menées. Il est intéressant de noter que cette façon de procéder est en voie de devenir marginale en Amérique du Nord. Au États-Unis, le

Département d'Éducation encourage maintenant les écoles à utiliser des méthodes d'enseignement dont l'efficacité a été démontré de manière rigoureuse, de préférence dans le cadre d'études en recourant à un schème randomisé (*No Child Left Behind Act of 2001*). Plus près de nous, le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est engagé sur une voie similaire en se disant déterminé à mettre en œuvre des politiques, des programmes et des pratiques «basés sur des faits, étayés par la recherche» (p. 1, ministère de l'Éducation, 2010b). Heureusement pour les élèves québécois, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport donne, depuis peu, l'impression de vouloir lui aussi prendre le virage des pratiques d'enseignement dont l'efficacité est appuyée par la recherche. Line Beauchamp, la vice-première ministre et ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, a récemment annoncé l'adoption de nouvelles mesures visant l'amélioration des apprentissages en lecture. Ces mesures incluent des ajustements au programme d'enseignement du préscolaire et du premier cycle du primaire ainsi qu'une « intensification de la recherche en matière d'acquisition de compétences en lecture » (p. 1 ; cabinet de la vice-première ministre et de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, novembre 2011). Il est à souhaiter que cette tendance se confirme et qu'elle se généralise aux disciplines autres que le français (c.-à-d. la lecture).

4.4 Pistes de recherche

L'objectif de cette thèse était de comparer l'effet, sur la compréhension en lecture, de l'enseignement du vocabulaire et de l'enseignement d'une stratégie de compréhension, de manière à déterminer laquelle des deux méthodes est la plus efficace. C'est pour cette raison que des efforts ont été faits afin de distinguer le plus clairement possible les deux méthodes, tout en contrôlant les variables confondantes (ex. : la durée des activités, les textes utilisés). Nous n'avons qu'en partie réussi à distinguer l'effet des deux méthodes. En effet, les élèves de la condition vocabulaire

ont dans une certaine mesure appris à identifier l'idée principale des paragraphes, alors que ceux de la condition stratégie ont appris le sens de quelques mots. Ceci dit, la distinction a été suffisamment claire pour isoler l'effet des méthodes sur la compréhension. En ce sens, notre objectif a été atteint et il a été possible de déterminer que, dans la forme utilisée, l'enseignement de la stratégie est supérieur à l'enseignement du vocabulaire pour améliorer la compréhension. Ceci ne signifie pas, évidemment, qu'il est impossible ou contre-indiqué de combiner les deux méthodes d'enseignement. En fait, plusieurs enseignants utilisent maintenant les deux méthodes dans leur classe et se disent emballés par les résultats, même si les activités sont plus difficiles à maîtriser pour les élèves et qu'elles prennent plus de temps à réaliser. Il pourrait être intéressant de comparer l'efficacité d'un enseignement de la stratégie avec ou sans enseignement du vocabulaire.

L'examen des effets de modération et de médiation (voir Kazdin et Nock, 2003) associés à l'enseignement de stratégie représente une autre piste de recherche importante. Dans le cadre de l'analyse des données tirées de l'expérimentation, nous nous en sommes tenus, essentiellement, à des comparaisons de moyennes. Comme le soulignent Stoolmiller, Eddy et Reid (2000) de telles analyses postulent que la méthode d'enseignement est aussi (ou aussi peu) efficace pour tous les élèves, ce qui n'est pas réaliste considérant la proportion toujours substantielle de non-répondants (c.-à-d. d'élèves ne faisant pas de progrès) dans les études d'intervention en enseignement (Al Otaiba et Fuchs, 2006). Les analyses de modération prennent en considération les caractéristiques des élèves au prétest pour tenter de déterminer qui, parmi ces élèves, sont le plus susceptibles de bénéficier de l'enseignement. Les analyses que nous avons réalisées présument également que les effets proximaux de la méthode d'enseignement sont responsables des effets distaux, par exemple que c'est la maîtrise de la stratégie qui est responsable de l'amélioration de la compréhension. Ceci apparaît tellement évident que les chercheurs en éducation ne

réalisent jamais les analyses de médiation nécessaires pour le démontrer. Par conséquent, nous ne pouvons pas exclure la possibilité que l'enseignement de la stratégie influence la compréhension de manière non-spécifique, par exemple parce qu'elle encourage les élèves à porter attention au contenu du texte. Les analyses de médiation sont donc importantes parce qu'elles permettent de déterminer si l'effet de la méthode d'enseignement est attribuable aux apprentissages explicitement visés par la méthode. Bien qu'elles soient maintenant courantes en psychologie clinique (ex. : Stice, Rohde, Seeley et Gau, 2010), les analyses de modération et de médiation sont encore rares en recherche sur l'enseignement (pour une exception, voir Brunstein et Glaser, 2011).

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Date

Cher parent ou tuteur,

Je suis professeur à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Cette année, je vais diriger un projet de recherche à l'école de votre enfant. L'objectif de ce projet est de trouver des activités d'enseignement qui permettent au plus grand nombre possible d'enfants d'apprendre à lire rapidement.

Afin de réaliser ce projet, nous avons besoin d'évaluer à quelques reprises neuf élèves de la classe de votre enfant. Nous aimerions qu'il ou elle participe à ce projet, un projet qui sera réalisé entre les mois d'octobre et d'avril.

Si vous y consentez, ses progrès en lecture seraient évalués une fois par semaine tout au long du projet. Ces évaluations seraient réalisées individuellement dans un local à l'extérieur de la classe, par une assistante [prénom de l'assistante] membre de l'équipe de recherche qui est habitué à travailler avec des élèves de l'âge de votre enfant. Nous lui demanderions de lire à voix haute des petites histoires et d'identifier les des mots manquants dans cette histoire. Nous lui demanderions également de nous dire le sens de mot susceptibles de l'aider à comprendre les textes qu'il doit lire à l'école. Ces évaluations n'ont rien d'exceptionnel. Elles ressemblent aux évaluations que [nom de l'enseignante] utilise tous les jours dans sa classe. Nous nous organiserions avec [nom de l'enseignante] pour faire en sorte que votre enfant soit le moins dérangé possible. Nous essayerions aussi de faire en sorte que votre enfant trouve ces évaluations intéressantes et agréables.

Je souligne que ce projet concerne autant les élèves qui réalisent de bons progrès en lecture que ceux qui rencontrent des difficultés. Le fait que votre enfant soit évalué dans le cadre de l'étude n'attirerait pas une attention négative sur lui.

Si vous acceptez que votre enfant participe, quels sont les risques impliqués pour elle ou lui? À mon avis, aucun. Une autre question : est-ce que le fait que vous acceptiez que votre enfant participe peut faire en sorte que des informations personnelles le concernant soient rendues publiques? Absolument pas. Les résultats de l'étude seront toujours présentés pour l'ensemble des enfants participants plutôt que pour votre enfant en particulier. De plus, les noms de tous les enfants, de leur enseignant et de leur école ne seront pas conservés dans nos dossiers à l'université. Finalement, seul moi et les membres de mon équipe pourront consulter ces dossiers.

Si vous aimeriez avoir plus d'informations sur l'étude avant de prendre votre décision, ou après que vous avoir donné votre consentement, vous pouvez me rejoindre au (514) 987-3000, poste 4970 (suivi du #). Vous pouvez également appeler le Service de la recherche et de la création de l'UQAM ((514) 987-7060) si vous désirez formuler une plainte, ou encore si vous avez des questions d'ordre général sur vos droits et sur ce signifie le fait de consentir à ce que votre enfant participe à une étude. Ce service peut aussi être rejoint par courrier à l'adresse suivante : Service de la recherche et de la création, local D-3600, UQAM, Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal, Qc, H3C 3P8.

Soyez assuré que votre enfant ne sera aucunement pénalisé si vous refusez qu'il ou elle participe. Il est important aussi que vous sachiez que si vous consentez à ce qu'il ou elle participe, vous

demeurerez libre d'interrompre cette participation en tout temps. Les membres de l'équipe de recherche seront attentifs aux signes qui pourraient indiquer que votre enfant ne veut plus participer (par exemple, un refus de coopérer). Si votre enfant manifeste de tels comportements, nous considérerons qu'il ou elle ne veut plus participer et nous cesserons complètement de l'évaluer.

Ce projet a le potentiel d'aider les écoles à trouver de meilleures stratégies d'enseignement qui pourraient aider plus d'enfants à apprendre à lire rapidement et sans trop de difficultés.

Veuillez compléter le formulaire à la page suivante et le donner à votre enfant pour qu'il ou elle le remette à [nom de l'enseignant].

En vous remerciant,

Éric Dion, Ph. D.
Professeur
Département d'éducation et de formation spécialisées
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal, Qc, H3C 3P8
(514) 987-3000, poste 4970#
dion.e@uqam.ca

Formulaire de consentement

Veillez cocher un des choix suivants :

OUI, j'accepte que mon enfant, _____,
(nom de votre enfant)
participe à l'étude. Je comprend que cette participation est volontaire et qu'elle peut être interrompue en tout temps.

NON, je n'accepte pas que mon enfant participe au projet.

APPENDICE B

EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ACTIVITÉ VOCABULAIRE

Grille d'activités 28

Lis les mots

délicieuxconsulterproposehésitesoudainementplutôtimaginationnourrissant

1 point

Lis la définition

- 1) Attendre parce qu'on ne sait pas.
- 2) Demander ou chercher quelque chose.
- 3) Qui arrive très vite, par surprise.
- 4) Quand la nourriture donne des forces.
- 5) Choses inventées dans notre tête.
- 6) Qui est très bon.
- 7) À la place de...
- 8) Donner un choix.



1 point



nourissant



imagination



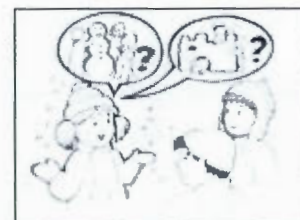
plutôt



soudainement



délucieux



proposer



consulter



hésiter

Grille d'activités 28

Lis L'histoire

Le souper de Laurence et de Catherine

Catherine est la gardienne de Laurence. Vendredi soir, Catherine vient garder parce que les parents de Laurence sont sortis pour la soirée.

C'est bientôt l'heure du souper. Catherine se demande ce qu'elle va préparer. Elle **hésite**. Catherine manque d'idées. Elle demande à Laurence ce qu'elle aimerait manger, mais Laurence ne le sait pas.

Les deux filles vont à la cuisine. Elles décident de **consulter** les livres de recettes. Laurence et Catherine tournent les pages en regardant les recettes. «Est-ce qu'on se fait des œufs, des hamburgers, du pâté chinois ...?» Les deux filles ne savent pas.

Laurence pense un instant. «Pourquoi pas du spaghetti au caramel ou du gâteau au brocoli? C'est délicieux! Attends, j'aimerais mieux des hot-dogs aux fraises!», **propose** Laurence. Elle change d'idée, elle veut **plutôt** manger de la pizza au chocolat! «Hum... ça doit être nourrissant!» Laurence a beaucoup d'imagination. Les deux filles éclatent de rire.

Soudainement, Catherine se rappelle que la maman de Laurence lui avait donné de l'argent pour aller au restaurant! Catherine avait oublié.

Laurence rit toujours avec sa gardienne. «J'aime beaucoup me faire garder par Catherine» se dit Laurence.



1 point

APPENDICE C

EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ACTIVITÉ STRATÉGIE

Grille d'activités 28

Lis les mots

délicieuxconsulterproposehésitesoudainementplutôtimaginationnourrisant

1 point

Grille d'activités 28

Lis l'histoire

Le souper de Laurence et de Catherine

Catherine est la gardienne de Laurence. Vendredi soir, Catherine vient garder parce que les parents de Laurence sont sortis pour la soirée.

C'est bientôt l'heure du souper. Catherine se demande ce qu'elle va préparer. Elle **hésite**. Catherine manque d'idées. Elle demande à Laurence ce qu'elle aimerait manger, mais Laurence ne le sait pas.

Les deux filles vont à la cuisine. Elles décident de **consulter** les livres de recettes. Laurence et Catherine tournent les pages en regardant les recettes. «Est-ce qu'on se fait des œufs, des hamburgers, du pâté chinois ...?» Les deux filles ne savent pas.

Laurence pense un instant. «Pourquoi pas du spaghetti au caramel ou du gâteau au brocoli? C'est délicieux! Attends, j'aimerais mieux des hot-dogs aux fraises!», **propose** Laurence. Elle change d'idée, elle veut **plutôt** manger de la pizza au chocolat! «Hum... ça doit être nourissant!» Laurence a beaucoup d'imagination. Les deux filles éclatent de rire.

Soudainement, Catherine se rappelle que la maman de Laurence lui avait donné de l'argent pour aller au restaurant! Catherine avait oublié.

Laurence rit toujours avec sa gardienne. «J'aime beaucoup me faire garder par Catherine» se dit Laurence.



1 point

Trouve l'idée

Paragraphe 1

Catherine garde Laurence.

Paragraphe 2

Catherine ne sait pas quoi cuisiner.

Paragraphe 3

Catherine et Laurence regardent les recettes.

Paragraphe 4

Laurence pense à de drôles de recettes.

Paragraphe 5

Catherine se souvient qu'elle a de l'argent pour aller au restaurant.

Paragraphe 6

Laurence aime se faire garder par Catherine.



1 point

APPENDICE D
VOCABULAIRE EXPRESSIF

Phrases tests (20)

Lisez chacune des phrases, identifiez le mot et notez rapidement la réponse de l'élève sous la phrase. Encouragez souvent l'élève, mais ne lui donnez pas d'indice ou de réponse.

1) Le soleil apparaît après la pluie.

2) Les enseignantes discutent dans la classe.

3) Je commence mes devoirs aussitôt que j'arrive à la maison.

4) Le propriétaire habite au 4^{ième} étage de l'immeuble.

5) Les élèves ont affronté le mauvais temps.

6) La famille est dans une drôle de situation.

7) Martin est trionphant au jeu de cartes.

8) Sabrina suggère de souper tout de suite.

9) Les baleines nagent à la surface.

10) La lune est visible ce soir.

11) L'objectif de Myriam est de réussir l'examen.

12) La reine enfile ses longs gants.

13) Antoine adore regarder la natation.

14) Le climat est agréable au Canada.

15) Le policier a rangé son uniforme.

16) Je vais avoir besoin d'un assistant.

17) J'aime la compagnie des animaux.

18) Il y a des passagers dans le train.

19) Le chemin est souterrain.

20) Le bébé digère son souper.

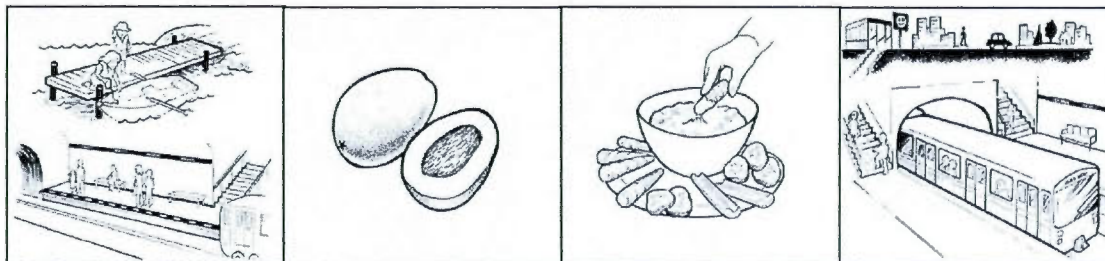
APPENDICE E

TEST DE VOCABULAIRE IMAGÉ

Test de vocabulaire imagé

Item de pratique

Trempette



1

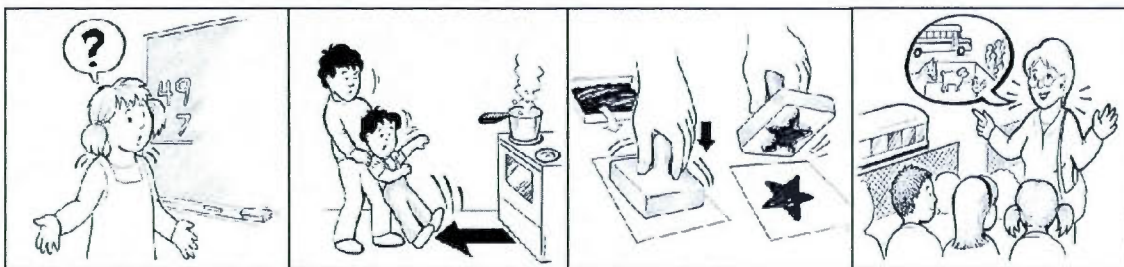
2

3

4

Item 1

Annoncer



1

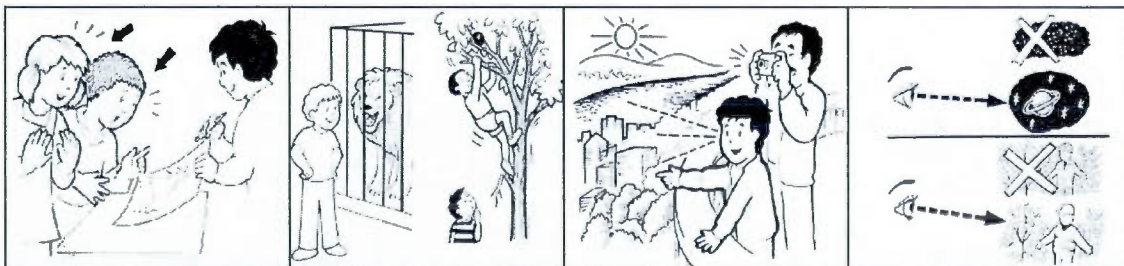
2

3

4

Item 2

Brave



1

2

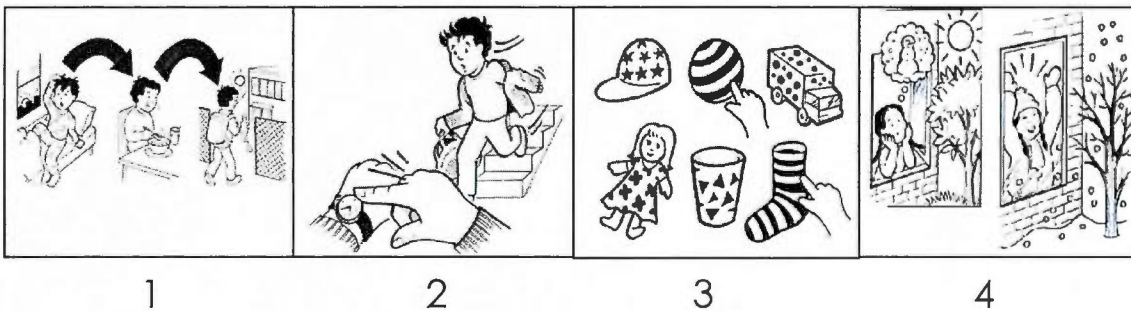
3

4

Test de vocabulaire imagé

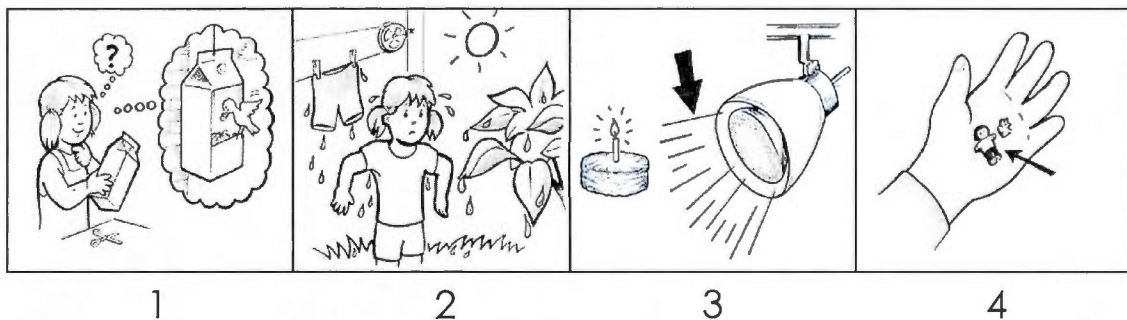
Item 3

Ensuite



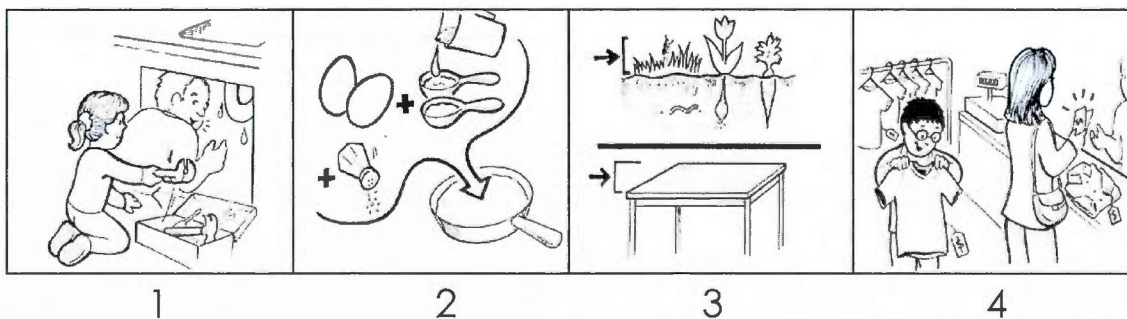
Item 4

Minuscule



Item 5

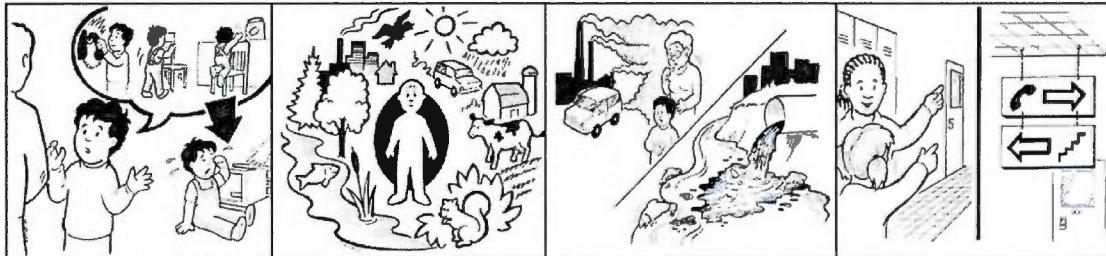
Ingrédient



Test de vocabulaire imagé

Item 6

Direction



1

2

3

4

Item 7

Interpeller



1

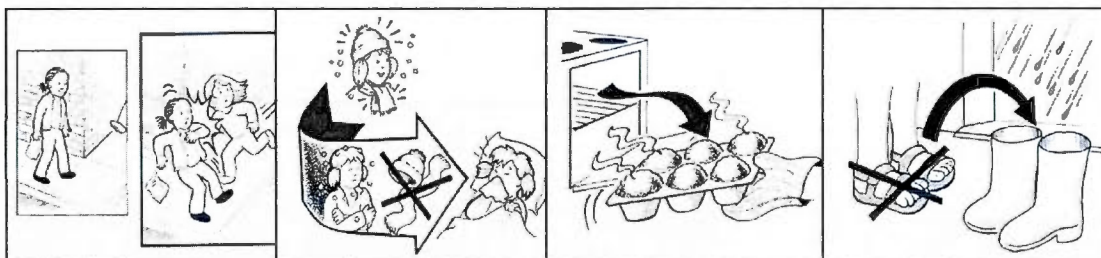
2

3

4

Item 8

Brusquement



1

2

3

4

APPENDICE F

SATISFACTION DE L'ENSEIGNANT (VOCABULAIRE)

CLASSE VOCABULAIRE

Concernant les activités d'Apprendre à lire à deux (« ALD » dans ce qui suit). Il est important pour nous de savoir si vous avez apprécié ou non ces activités. Cette information pourrait être utile pour encourager des enseignants à les utiliser ou, en cas de problème, à apporter les modifications requises.

Question	Pas du tout		Pas sûr		Tout à fait
1) Dans l'ensemble, est-ce que les activités d'ALD ont aidé les élèves à lire de manière <u>plus fluide</u> (avec moins d'erreurs, à un meilleur rythme)?	1	2	3	4	5
2) Dans l'ensemble, est-ce que les activités d'ALD ont aidé les élèves à mieux <u>comprendre</u> ce qu'ils lisent?	1	2	3	4	5
3) Est-ce que les <u>Mots en image</u> (les panneaux) a aidé les élèves?	1	2	3	4	5
4) Est-ce que <u>Lis les mots</u> a aidé les élèves?	1	2	3	4	5
5) Est-ce que <u>Lis la définition</u> a aidé les élèves?	1	2	3	4	5
6) Est-ce que <u>Lis l'histoire</u> a aidé les élèves?	1	2	3	4	5
7) Est-ce que vous pensez utiliser les activités d'ALD <u>l'an prochain</u> ?	1	2	3	4	5
8) Est-ce que la participation au projet a changé <u>votre conception</u> de l'enseignement de la compréhension?	1	2	3	4	5
9) Est-ce que vous <u>participeriez à nouveau</u> à un projet de recherche similaire?	1	2	3	4	5

APPENDICE G

SATISFACTION DE L'ENSEIGNANT (STRATÉGIE)

CLASSE STRATÉGIE

Concernant les activités d'Apprendre à lire à deux (« ALD » dans ce qui suit). Il est important pour nous de savoir si vous avez apprécié ou non ces activités. Cette information pourrait être utile pour encourager des enseignants à les utiliser ou, en cas de problème, à apporter les modifications requises.

Question	Pas du tout		Pas sûr		Tout à fait
1) Dans l'ensemble, est-ce que les activités d'ALD ont aidé les élèves à lire de manière <u>plus fluide</u> (avec moins d'erreurs, à un meilleur rythme)?	1	2	3	4	5
2) Dans l'ensemble, est-ce que les activités d'ALD ont aidé les élèves à mieux <u>comprendre</u> ce qu'ils lisent?	1	2	3	4	5
3) Est-ce que <u>Lis les mots</u> a aidé les élèves?	1	2	3	4	5
4) Est-ce que <u>Lis l'histoire</u> a aidé les élèves?	1	2	3	4	5
5) Est-ce que <u>Trouve l'idée</u> a aidé les élèves?	1	2	3	4	5
6) Est-ce que vous pensez utiliser les activités d'ALD <u>l'an prochain</u> ?	1	2	3	4	5
7) Est-ce que la participation au projet a changé <u>votre conception</u> de l'enseignement de la compréhension?	1	2	3	4	5
8) Est-ce que vous <u>participeriez à nouveau</u> à un projet de recherche similaire?	1	2	3	4	5

APPENDICE H

LISTE DE RÉFÉRENCES INTRODUCTION
ET DISCUSSION GÉNÉRALE

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.
- Al Otaiba, S. et Fuchs, D. (2006). Who are the young children for whom best practices in reading are ineffective? An experimental and longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 414-431.
- Archambault, J. et Richer, C. (2002). Comment aider les élèves à développer des compétences ? Table ronde de personnes-ressources dans le domaine de l'apprentissage. *Vie pédagogique, 123*, 18-21.
- Barnett, S. M. et Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin, 128*, 612-637.
- Baumann, J.F., Kame'enui, E.J. et Ask, G.E. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. In J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire, & J.M. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (deuxième édition, pp. 752-785). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal, 107*, 251-271.
- Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged: What we have learned from field research. *Harvard Educational Review, 47*, 518-543.
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology, 98*, 44-62.
- Bissonnette S., Richard, M. et Gauthier C. (2005a). *Echec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005b). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie, 150*, 87-142.

- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N.A. et Chambers, B. (2005). The national randomized field trial of Success for All: Second-year outcomes. *American Educational Research Journal*, 42, 673-696.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. et Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Brunstein, J. C. et Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, 103, 922-938.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. et Tarver, S. G. (2009). *Direct instruction reading (5e édition)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec.
- Couture, C. et Juneau, H. (2007). Le changement en éducation : recommencer ou ajuster sa pratique? *Vie pédagogique*, 145, site internet [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/145/index.asp?page=dossierA_2]
- Cutting, L. E. et Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10, 277-299.
- Desrochers, A., Kirby, J. et Thompson, G. (2008). Le développement de la lecture orale chez l'enfant. *Psychologie canadienne*, 49, 111-117.
- Dion, E., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M.-È. et Fuchs, D. (2010). Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low SES students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 87-96.

- Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Wehby, J. et Dupéré, V. (2011). Improving classroom attention and preventing reading difficulties among low-income first-graders: A randomized study. *Prevention Science*, 12, 70-79.
- Duke, N. K. (2000). For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low- and very high-socioeconomic status first-grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 37, 441-478.
- Engelmann, S. et Bruner, E. (2003). *SRA reading mastery: Level I*. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10, 323-330.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *Journal of Special Education*, 39, 34-44.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 126-137.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. et Compton, D. L. (2004). Monitoring early reading development in first grade: Word identification fluency versus nonsense word fluency. *Exceptional Children*, 71, 7-21.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. et Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. et Prentice, K. (2004). Responsiveness to mathematical problem solving instruction among students with risk for mathematics disability with and without risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 293 – 306.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., Hosp, M. et Jancek, D. (2003). Explicitly teaching for transfer: Effects on third-grade

- students' mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 95, 293-305.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al Otaiba, S., Yen. L., Yang, N. J., Braun, M et O'Connor, R. E. (2001). The prevention, identification, and cognitive determinants of math difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 93, 251-267.
- Gersten, R. (2005). Behind the scenes of an intervention research study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 200-212.
- Gersten, R., Baker, S. K., Smith-Johnson, J., Dimino, J. et Peterson, A. (2006). Eyes on the prize: Teaching history to students with learning disabilities in inclusive settings. *Exceptional Children*, 72, 264-280.
- Gersten, R., Compton, D., Coyne, M., Fuchs, L. S., Greenwood, C. et Innocenti, M. (2005) Quality indicators for group experimental and quasi-experimental design. *Exceptional Children*, 71, 149-164.
- Gersten, R. et Hitchcock, J. (2009). What counts as credible evidence in education? In S. I. Donaldson, C. S. Christie et M. M. Mark (Eds.), *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice* (pp. 78-95). Los Angeles: Sage.
- Gersten, R. et Santoro, L. N. (2007). Advances in research on teaching students who experience difficulties in learning: Grappling with the issue of access to the general curriculum. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 187-206). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goodman, K. S. (2006). *What's whole in whole language: 20th anniversary edition*. Muskegon, MI: RDR Books.
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hasni, A., Bousadra F. et Dumais, N. (2011). Enseignement par projets et apprentissages disciplinaires. Le cas des sciences et de la technologie. *Vie*

pédagogique, 159, site internet
 [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/159/index.asp?page=dosierA_2]

- Hoffman, J. V. (2009). In search of the “simple view” of reading comprehension. In S. E. Israel et G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 54-66). New York: Routledge.
- Jitendra, A. K., Griffin, C. C., Haria, P., Leh, J., Adams, A. et Kaduvettor, A. (2007). A comparison of single and multiple strategy instruction on third-grade students’ mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 99, 115-127.
- Kameenui, E. J., Carnine, D. W. et Freschi, R. (2009). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 17, 367-388.
- Kazdin, A. E. et Nock, M. K. (2003). Delineating mechanisms of change in child and adolescent therapy: Methodological issues and research recommendations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 1116–1129.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. et Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765–778.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. et Kintsch, E. (2005). *Comprehension*. In S. G. Paris et S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. et Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery,

- problembased, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Klahr, D. et Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15, 661-667.
- Klingner, J. K. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 29, 59-67.
- Kucer, S. B. (2011) Going beyond the author: What retellings tell us about comprehending narrative and expository texts. *Literacy*, 45, 62-69.
- LaBerge, D. et Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lee, J., Grigg, W. et Donahue, P. (2007). *The Nation's Report Card: Reading 2007* (NCES 2007-496). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Lesser, G. S. (1974). *Children and television: Lessons from Sesame Street*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Logan, G. D., Taylor, S. E. et Etherton, J. L. (1999). Attention and automaticity: Toward a theoretical integration. *Psychological Research*, 62, 165-181.
- Loveless, T. (1998) The use and misuse of research in educational reform. In Ravitch, D. (Ed.), *Education Policy* (pp. 285-286) Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Lusignan, G. (2002a). Planifier des situations complexes d'apprentissage pour aider des élèves à développer des compétences. *Vie pédagogique*, 123, 21-23.
- Lusignan, G. (2002b). Comment guider, accompagner et soutenir les élèves dans le développement des compétences ? Table ronde d'enseignantes et d'enseignants de la maternelle à la 5^e secondaire. *Vie pédagogique*, 123, 28-33.

- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J. et Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29, 327-365.
- MacGinitie, W. H., MacGinitie, R. K., Maria, K. et Dreyer, L. G. (2000). *Gates-MacGinitie reading tests* (4^e édition). Itasca, IL: Riverside.
- Madden, N. A., Slavin, R. E., Karweit, N. L., Dolan, L. J. et Wasik, B. A. (1993). Success for All: Longitudinal effects of a restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30, 123-148.
- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H. et Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33, 62-94.
- Marsolais, A. (2007). La voie des compétences : un mini-sommet international encourageant. *Vie pédagogique*, 145, site internet [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/145/index.asp?page=dossierC_1]
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *De nouvelles mesure pour un apprentissage de la lecture*. Communiqué de presse de la part de la Vice Première Ministre et la Ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010a). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Montréal, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2010). *Stratégie de recherche et d'évaluation*. Gouvernement de l'Ontario, Ontario. [<http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/>]
- Ministère de l'Éducation (2005). *Programme de renouveau pédagogique, ce qui définit le changement (préscolaire, primaire et secondaire. 2005*. Montréal, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Programme de soutien à l'école montréalaise. 2002-2003*. Montréal, Qc : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative (Prendre le virage du succès)*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Gouvernement du Québec, Québec.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110.
- Palmer, E. L. (1972). Formative research in educational television production: The experience of the children's television workshop. In W. Schramm (Ed.), *Quality in Instructional Television* (pp. 165-187). Honolulu, HA: University Press of Hawaii.
- Palincsar, A. S. et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Paris, S. G. et Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel et G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York: Routledge.
- Paris, S. G. et Stahl, S. A. (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pierre, R. (2003). Décoder pour comprendre : le modèle québécois en question. *Revue des sciences de l'éducation, 29*, 101-135.
- Pressley, M. (2002). *Reading Instruction that works: The case for balanced teaching* (Second edition). New York: Guildford Press.

- Pressley, M., Duke, N. K., Gaskins, I. W., Fingeret, L., Halliday, J., Hilden, K. et al. (2009). Working with struggling readers: Why we must get beyond the simple view of reading and visions of how it might be done. In T. B. Gutkins et C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of School Psychology* (4e edition) (pp. 522-546). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Prior, S. M., Fenwick, K. D., Saunders, K. S., Ouellette, R., O'Quinn, C. et Harvey, S. (2011). Comprehension after oral and silent reading: Does grade level matter? *Literacy Research and Instruction*, 50, 183-194.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand. Disponible en ligne sur le site: www.rand.org/publications.
- Roberts, G., Good, R. et Corcoran, S. (2005). Story retell: A fluency-based indicator of reading comprehension. *School Psychology Quarterly*, 20, 304-317.
- Sarasin, L. (2007). Les enseignants, ces porteurs de changement. *Vie pédagogique*, 145, site internet [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/159/index.asp?page=dossierA_2]
- Savage, R. S., Deault, L., Daki, J. et Aouad, J. (2011). Orthographic analogies and early reading: Evidence from a multiple clue word paradigm. *Journal of Educational Psychology*, 103, 190-205.
- Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders*, 23, 241-274.
- Stevens, R. J. et Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *Elementary School Journal*, 95, 241-262.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E. et Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83, 8-16.

- Stice, E., Rohde, P., Seeley, J. R. et Gau, J. M. (2010). Testing mediators of intervention effects in randomized controlled trials: An evaluation of three depression prevention programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*, 273–280.
- Stoolmiller, M., Eddy, J.M. et Reid, J.B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in a universal school-based randomized trial targeting delinquent and violent behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 296-306.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Conway, T. et Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology, 91*, 579-593.
- Trabasso, T. et Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language, 24*, 595-611.
- Trabasso, T. et van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language, 24*, 612-630.
- Trabasso, T., van den Broek, P. et So Young, S. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes, 12*, 1-25.
- van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C.-E. et Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology, 95*, 707–718.
- U.S. Department of Education. (2003). *Random assignment in program evaluation and intervention research: Questions and answers*. Téléchargé à partir de: <http://www.ed.gov/rschstat/eval/resources/randomqa.pdf>
- Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology, 85*, 631-641.

- Woodcock, R. W. (1998). *Woodcock Reading Mastery Test—Revised/Normative Update*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Wyatt, D., Pressley, M., El-Dinary, P.B., Stein, S., Evans, P. et Brown, R. (1995). Comprehension strategies, worth and credibility monitoring and evaluations: Cold and hot cognition when experts read professional articles that are important to them. *Learning and Individual Differences, 5*, 49-72.
- Ziegler, J. C. et Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*, 3-29.