

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INTERVENTIONS AUPRÈS D'ÉLÈVES DE LA 4^e ANNÉE
DU PRIMAIRE FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT
D'HABILITÉS INFÉRENTIELLES

RAPPORT D'INTERVENTION
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JULIETTE DA SILVA MATOS

FÉVRIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant 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.07-2011). 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

Ce projet d'intervention n'aurait pas vu le jour sans l'appui et les encouragements, de près ou de loin, de nombreuses personnes autour de moi. Lorsque je me suis inscrite à la maîtrise, j'étais loin de me douter de tous les investissements que celle-ci exigerait. Je suis fière d'avoir persévéré et réussi. Tout d'abord, un énorme merci à ma directrice de projet, Nathalie Chapleau, pour son constant support, sa rigueur, sa patience et sa grande gentillesse. Je suis si contente d'avoir travaillé avec toi Nathalie, tu m'as beaucoup appris. Quant à mon codirecteur, Julien Mercier, je te remercie pour tes conseils toujours très pertinents et fort à propos. Ta rigueur et ton expertise ont grandement contribué à l'avancement de ce projet.

Merci à ma chère sœur pour sa patience et son écoute, à mes amies et à mes collègues de travail, qui tout au long de ce périple m'ont aussi écoutée, conseillée et encouragée lors de moments plus difficiles et exigeants. Vous avez été d'un grand soutien même si vous ne l'avez pas toujours réalisé ou je ne l'ai pas toujours mentionné. Merci également aux deux professeures qui ont gentiment accepté de lire et corriger mon projet, Mme Catherine Turcotte et Mme Chantal Ouellet.

Enfin, merci aux merveilleux élèves que je côtoie dans mon quotidien pour qui ce projet se devait de voir le jour.

DÉDICACE

J'ai entrepris ce projet pour me prouver
que je pouvais me dépasser.

Je voulais te le prouver à toi aussi papa.

J'aurais aimé que tu sois encore là
lors de ma remise de diplôme,
mais la vie en a voulu autrement.

En ta mémoire et par amour,
je te dédie ce projet d'intervention
que j'ai réalisé avec beaucoup de soin.

Merci papa de m'avoir inculqué
la persévérance et le courage.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE ET DÉFINITION DU PROBLÈME.....	2
1.1 La compétence en lecture.....	5
1.2 Le développement de la compétence en lecture dans un contexte scolaire montréalais.....	7
1.2.1 Des résultats scolaires inquiétants.....	8
1.3 L'objectif général de recherche.....	10
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	12
2.1 Les processus de lecture.....	12
2.1.1 Les processus spécifiques.....	14
2.1.2 Les processus non spécifiques.....	16
2.1.3 Les processus métacognitifs.....	17
2.2 Le processus inférentiel.....	19
2.2.1 Les inférences logiques.....	26
2.2.2 Les inférences pragmatiques.....	27
2.3 Les connaissances des élèves permettant d'effectuer des inférences.....	29
2.3.1 Les connaissances linguistiques.....	30

2.3.1.1 Les connaissances syntaxiques et sémantiques.....	31
2.3.2 Les connaissances générales.....	33
2.3.3 Le facteur âge.....	35
2.4 La démarche pédagogique.....	36
2.4.1 L'enseignement explicite.....	37
2.4.1.1 Les étapes de l'enseignement explicite.....	39
2.5 Synthèse des énoncés.....	41
2.6 Les objectifs spécifiques de ce projet d'intervention.....	42
CHAPITRE III	
DESCRIPTION DE L'INTERVENTION.....	44
3.1 Devis de recherche.....	44
3.2 Échantillon.....	45
3.2.1 Les enseignants impliqués.....	47
3.3 Description des interventions.....	51
3.3.1 Les séances d'enseignement.....	52
3.3.2 Le matériel.....	55
3.3.2.1 Albums détaillés.....	57
3.4 Instrumentation.....	60
3.5 Méthode d'analyse des résultats.....	63
3.6 Considérations éthiques.....	64
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS ET ANALYSE CRITIQUE.....	66
4.1 Statistiques descriptives.....	66
4.2 Tests des hypothèses.....	68
4.3 Discussion.....	69
4.4 Contributions pédagogiques de ce projet d'expérimentation.....	72
4.5 Limites de ce projet.....	74
CONCLUSION.....	78

ANNEXE A	
PLANIFICATION DÉTAILLÉE DES 18 SÉANCES D'ENSEIGNEMENT....	79
ANNEXE B	
CALENDRIER DES SÉANCES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE.....	91
ANNEXE C	
BIBLIOGRAPHIE DES ALBUMS DE LITTÉRATURE JEUNESSE.....	94
ANNEXE D	
PRÉTEST ET POSTTEST POUR MESURER L'INFÉRENCE LOGIQUE.....	95
ANNEXE E	
PRÉTEST ET POSTTEST POUR MESURER L'INFÉRENCE PRAGMATIQUE.....	107
ANNEXE F	
RÉFÉRENT VISUEL DE L'HABILITÉ À INFÉRER.....	115
ANNEXE G	
INFÉRENCES PRAGMATIQUES.....	120
APPENDICE A	
DOCUMENT DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX PARENTS DES PARTICIPANTS DU PROJET.....	121
APPENDICE B	
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....	127
BIBLIOGRAPHIE.....	129

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Les processus de lecture.....	14
2.2	Le modèle conceptuel des inférences selon Cunningham (1987).	26

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.2.1 Les types d'inférences selon divers auteurs.....	23
2.2.2 Classification des dix types d'inférences pragmatiques selon Johnson et Johnson (1986).....	28
3.2.1 Distribution des sujets selon le pays de naissance.....	46
3.2.2 Distribution des sujets selon leur langue maternelle.....	47
3.2.1.1 Portrait professionnel des quatre enseignants impliqués dans ce projet.....	48
3.2.2.2 Méthodes pédagogiques et matériel didactique utilisés pour l'enseignement des stratégies de lecture en 4 ^e année.....	50
3.3.1 Les interventions à favoriser par l'enseignant selon la séance d'enseignement explicite visée.....	54
3.4.1 Description de l'épreuve de lecture de 4 ^e année au PIRLS 2011.....	61
3.4.2 Description de l'épreuve concernant les dix inférences pragmatiques selon Johnson et Johnson (1986).....	62
4.1.1 Analyses descriptives pour l'inférence logique.....	67
4.1.2 Analyses descriptives pour l'inférence de pragmatique.....	68

RÉSUMÉ

L'objectif général de ce projet d'intervention est de déterminer l'apport d'une démarche pédagogique soutenue par l'enseignement explicite, visant à améliorer l'inférence lors de tout acte de lecture, et ce, auprès d'élèves de milieu défavorisé et allophone de 4^e année du primaire. La question soulevée est la suivante : dans quelle mesure, un enseignement explicite de stratégies d'inférences logiques et de stratégies d'inférences pragmatiques aurait-il un impact sur la compréhension en lecture des élèves allophones de 4^e année ?

Afin de répondre à cette question, deux groupes, de classes ordinaires, formés d'élèves de niveau 4^e année du primaire constituent le groupe expérimental et sont soumis à des séances d'enseignement explicite d'inférences de type logique et pragmatique. Concrètement, ces élèves participent à diverses activités ciblées en lecture ressemblant à des activités d'enseignement habituelles suivant la progression des apprentissages du MEESR. Divers albums jeunesse soutiennent les activités de lecture planifiées afin de développer l'habileté à inférer.

Les élèves appartenant au groupe expérimental ainsi que ceux du groupe contrôle concourent tous aux mêmes prétests et posttests. Ceux-ci sont composés d'une épreuve de lecture utilisée lors du PISA 2011 pour cibler l'inférence logique et de courts extraits de textes pour cibler l'inférence pragmatique. Suite à l'implantation de ce projet, une amélioration des résultats est constatée entre le prétest et le posttest. Toutefois, au niveau de l'analyse statistique, les résultats, n'étant pas significatifs, ne permettent pas de distinguer l'impact de cette intervention auprès des élèves du groupe contrôle comparativement à l'enseignement reçu dans le groupe témoin. Malgré ce fait, l'apport de cette démarche pédagogique est commenté afin d'enrichir les pratiques pédagogiques des enseignants souhaitant développer les habiletés inférentielles de leurs élèves, et par conséquent, bonifier leur compréhension de lecture.

Mots clés : démarche pédagogique, enseignement explicite, inférence logique et pragmatique, compréhension en lecture.

INTRODUCTION

Le milieu scolaire québécois fait face à de nombreux changements depuis plusieurs années. L'un de ces changements, pour l'école montréalaise plus particulièrement, est la diversité ethnique due à l'immigration (Carpentier, Ghislain, Santana et Aït-Saïd, 2009). En effet, près de 50 % des élèves des écoles publiques de l'Île de Montréal sont issus de l'immigration récente. L'arrivée abondante d'immigrants a modifié le portrait de l'élève québécois ; cette diversité ethnique est accompagnée, entre autres, par une diversité linguistique. Confrontés à cette nouvelle réalité, les enseignants se retrouvent avec des groupes classes comportant un pourcentage important d'élèves allophones.

L'acquisition de la langue française pose défi tant pour les élèves que pour les enseignants. Comment intervenir en classe pour rejoindre le plus d'élèves possible ? Quelle méthode pédagogique privilégier pour soutenir ces élèves ayant des besoins particuliers au niveau du développement de leur compétence en français ? Quels apprentissages prioriser ou cibler ?

Ce projet d'intervention exposera différents enjeux et difficultés rencontrés par les enseignants et les élèves au primaire en ciblant plus particulièrement le domaine de la lecture. Suite à la présentation du contexte et de la définition du problème, le cadre de référence exposera une recension des écrits propre au domaine de la compréhension de lecture et plus spécifiquement, à l'habileté à générer des inférences. Puis, la méthodologie, la présentation des résultats et la discussion suivront. Enfin, la conclusion relèvera les limites et les forces de ce projet.

CHAPITRE I

CONTEXTE ET DÉFINITION DU PROBLÈME

Le contexte éducationnel de l'école montréalaise soulève des questionnements bien distincts. En effet, les conditions d'apprentissage et d'enseignement y sont particulières : la clientèle des écoles primaires à Montréal est composée d'élèves majoritairement allophones provenant de diverses origines ethniques. Depuis 2006, la région métropolitaine de Montréal accueille une large part des nouveaux arrivants dans la province ; elle regroupe 87 % de la population immigrante recensée au Québec, soit plus de 740 000 personnes (Ville de Montréal, 2010).

Afin de s'ajuster à cette réalité et de fournir le meilleur enseignement possible à ces jeunes, les enseignants tentent de trouver des solutions ; ils explorent de nouvelles formules pédagogiques, s'inscrivent à des formations ou encore discutent entre eux de leurs pratiques enseignantes. Ces pratiques pédagogiques s'avèrent de plus en plus complexes en raison des facteurs de risque qui influencent la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). Malgré leur volonté, les enseignants parviennent difficilement à intégrer ou à appliquer les interventions pédagogiques adaptées aux besoins particuliers des élèves (Fuchs et Vaughn, 2012).

En effet, une enquête réalisée auprès de 1955 enseignants québécois a révélé que 38 % d'entre eux œuvrant dans les milieux considérés plus à risque avaient un faible sentiment de compétence pour aider leurs élèves à réussir (Chouinard, Janosz, Bouthillier et Cartier, 2005, p. 38). Les enseignants, surtout en milieu défavorisé (Darling-Hammond, 2003), se sentent souvent isolés et démunis devant la

responsabilité d'amener un si grand nombre d'élèves vers la réussite scolaire. La situation est à ce point difficile que certains délaissent ce milieu pour se déplacer vers des écoles situées dans des quartiers moyens ou aisés (Gauthier et Mellouki, 2003).

La nouvelle réalité du système scolaire, avec l'arrivée de nombreux élèves allophones, mérite une attention particulière pour l'enseignement du français. La langue française n'est pas la langue maternelle de près de la moitié des élèves montréalais, et chez plusieurs, ce n'est pas non plus la langue utilisée à la maison. Selon un recensement effectué par Sévigny (2011), à l'automne 2010, les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais constituaient 41,43 % des élèves l'île de Montréal. Cela expliquerait, en partie, qu'il soit ardu pour ces élèves de s'approprier aisément cette langue et d'évoluer au sein du système scolaire. Selon Morris et Labelle (2008), les élèves allophones s'adaptent bien au système scolaire québécois, mais leur connaissance du français à la fin du primaire est tout juste suffisante pour leur permettre de camoufler leurs carences et cela au prix du développement des stratégies d'apprentissage différentes de celles des francophones.

Dans notre province, en 2008, afin de contrer ce phénomène inquiétant, le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) a mis sur pied un plan d'action dans le but de favoriser l'apprentissage du français et d'en faire une priorité au niveau primaire et secondaire. Ce plan d'action contenait vingt-deux mesures axées autour de cinq thèmes principaux : valoriser la place du français à l'école, revoir le contenu du programme, accroître le suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français, accroître le niveau de préparation des enseignants et renforcer les mesures de soutien.

Afin d'assurer le suivi des apprentissages en français, ces derniers sont mesurés, tant au niveau primaire que secondaire, à l'aide d'épreuves ministérielles communes. Ces

épreuves ont, entre autres, pour objectif d'établir un juste portrait de la réalité éducationnelle (MEESR, 2014). Ainsi, à la fin de chaque cycle, les élèves doivent atteindre des objectifs précis en mathématiques, en français et en anglais. En français, ils effectuent une évaluation de la compréhension et une évaluation de la production textuelle. Ces épreuves devraient constituer un aboutissement suite à l'enseignement fourni et aux apprentissages réalisés selon des paramètres précis exigés par le MEESR (2014). En effet, le contenu enseigné en classe devrait être conforme au programme scolaire prescrit par le MEESR (2014). Quant aux critères d'administration et de correction des épreuves, ce sont les mêmes pour tous les enseignants, adaptés aux différents cycles. Malheureusement, depuis la mise en place de son plan d'action pour améliorer la qualité du français en 2008, aucune évaluation systématique des résultats obtenus à l'épreuve ministérielle de la 4^e ou même de la 6^e année du primaire en lecture n'est prévue (Institut de la statistique du Québec, 2012). Ceci freine la validation de l'évolution de cette compétence chez les élèves québécois et restreint les possibilités d'émettre de nouvelles recommandations pédagogiques.

Le rôle de l'enseignant dans l'appropriation des connaissances et dans le développement des compétences est essentiel. En effet, une intervention systématique de la part de l'enseignant est requise tout au long du cheminement scolaire des élèves. Dans chacune des classes, les facteurs qui diffèrent sont les individus présents. Les élèves possèdent chacun leurs propres caractéristiques, particularités, capacités et besoins. Les enseignants possèdent, quant à eux, chacun leurs compétences et leurs habiletés à manœuvrer dans le cadre donné. En somme, plusieurs contraintes influencent le cadre pédagogique dans lequel l'enseignant et ses élèves évoluent quotidiennement. À Montréal, tout particulièrement en milieu défavorisé et allophone, enseigner est un défi omniprésent et c'est en partie ce qui motive l'élaboration du présent projet d'intervention dans le domaine du français, langue d'enseignement.

1.1 La compétence en lecture

Les recherches empiriques nous le révèlent, parmi les apprentissages scolaires à prioriser, celui qui s'impose sans équivoque est le savoir-lire (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). La lecture est à la base même des apprentissages, car elle permet le développement du vocabulaire, de la langue ainsi que des connaissances générales (Guthrie, Schafer et Huang, 2001). Son apprentissage s'effectue sous la contrainte de différentes variables. Selon Ecalle et Magnan (2010), les variables internes ou individuelles, qui sont propres aux caractéristiques de l'apprenant, les variables contextuelles ou sociales qui sont liées à l'environnement dans lequel l'apprenant évolue et les variables linguistiques concernant la langue d'apprentissage de la lecture-écriture s'interinfluencent et influencent le développement des compétences de l'apprenti.

La littératie, au-delà de la simple capacité de savoir lire et écrire, correspond à « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE et Statistique Canada, 2000). En effet, le but ultime de la lecture est la compréhension (Gajria, Jitendra, Sood et Sacks, 2007). La lecture est considérée comme un processus de communication, un processus actif et interactif (De Weck et Marro, 2010). C'est un processus du langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration.

Lire exige ainsi la mise en œuvre de plusieurs stratégies et l'activation de diverses connaissances. De plus, comme les recherches le démontrent, au niveau primaire, la réussite en lecture est le meilleur indice prédictif de la réussite scolaire (Snow, Burns et Griffin, 1998 ; Guthrie et *al.*, 2004). En fin de scolarité primaire, les meilleurs lecteurs se différencient des plus faibles par une meilleure compréhension en lecture

plutôt que par des différences liées à la maîtrise du code (Yuill et Oakhill, 1991 ; Gilbert et Pastor, 2007). Les élèves qui terminent leur sixième année du primaire, avec de faibles compétences en lecture, risquent d'avoir des problèmes d'apprentissage au secondaire, puisque l'enseignement formel et explicite de la lecture y est peu offert (Van Grunderbeeck et *al.*, 2004). Au secondaire, l'apprentissage formel de la lecture est considéré comme étant terminé et les élèves sont perçus comme étant des lecteurs en mesure de lire pour apprendre (Alvermann, 2003). D'ailleurs, selon la définition de l'étude internationale PISA (OCDE, 2000), un lecteur compétent est un lecteur capable d'utiliser la lecture pour le développement de ses connaissances personnelles. C'est ce type de lecteur qui peut répondre aux exigences scolaires de niveau secondaire. Par conséquent, les enseignants du niveau primaire doivent s'assurer que l'élève développe des connaissances et des stratégies efficaces dans cette discipline afin d'en faire bon escient lors de son passage au secondaire.

Lors de son dernier rapport annuel, « Réussir à se dépasser » (CSPÎ, 2010/2011) émit par la commission scolaire de l'école ciblée par ce projet, les objectifs prévus en français au volet lecture n'étaient pas atteints à la fin de l'année scolaire 2013/2014. Par contre, une augmentation des taux de réussite est constatée tant au primaire qu'au secondaire depuis 2009/2010. La commission scolaire continue de cibler des interventions considérées gagnantes pour soutenir les établissements en difficulté ; l'enseignement explicite des stratégies de lecture et l'utilisation d'approches pédagogiques différenciées sont favorisés. La collaboration entre les professionnels tels que les conseillers pédagogiques au primaire et les bibliothécaires est encouragée, car elle favorise l'utilisation de pratiques prometteuses.

Étant enseignante d'un groupe de niveau 4^e année du primaire dans une école de milieu allophone, j'ai décidé de participer à ce plan d'action afin de maximiser les chances de réussite de tous les élèves de mon groupe-classe. De plus, l'établissement scolaire dans lequel j'œuvre fait partie de ceux ciblés par ma commission scolaire. Ainsi, en amorçant ce projet d'intervention en lecture, je souhaite intervenir plus spécifiquement auprès des élèves de la 4^e année, collaborer avec le personnel de la commission scolaire afin d'améliorer les résultats en français et développer des pratiques enseignantes gagnantes. Par ailleurs, une de mes motivations est mon intérêt pour le domaine de la lecture et de la littérature jeunesse.

1.2 Le développement de la compétence en lecture dans un contexte scolaire montréalais

Un récent rapport « Une école montréalaise pour tous » (MEESR, 2012) révèle les difficultés liées à l'enseignement de la lecture-écriture dans le contexte scolaire montréalais. Dès leur entrée à l'école, des différences sont notables. Une large part de ces élèves amorce leurs apprentissages scolaires avec un bagage lacunaire en ce qui concerne leur vocabulaire. Ce manque de vocabulaire compromet autant les progrès en lecture que les autres apprentissages scolaires ; cette situation est plus fréquemment observée dans les milieux défavorisés (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008).

Aussi, de nombreux élèves issus de ces mêmes milieux arrivent à l'école avec un bagage d'expériences différent de celui des élèves issus des milieux plus favorisés particulièrement au regard de la littératie. En effet, l'enfant francophone provenant d'un milieu socio-économique stable a pu être en contact avec la lecture durant

environ 1700 heures avant de commencer la maternelle comparativement à un enfant en milieu défavorisé qui lui a pu être exposé à environ 25 heures de lecture (MESSR, Une école montréalaise pour tous, 2012). Cela a un impact important sur leur entrée dans le monde de l'écrit et se répercute sur le reste de leur parcours scolaire (Murray et al., 1996). Cet écart vient aggraver les différences entre ces enfants en termes d'expériences et de connaissances d'un lexique de base nécessaires afin d'être un lecteur habile. Il ne faut pas omettre le fait que la lecture est intimement liée à l'écriture et, grâce à elle, l'élève accède à d'autres disciplines (Cartier, 2007). Ainsi, déjà très tôt dans son parcours scolaire, l'élève provenant d'un milieu défavorisé ou allophone peut se retrouver dans une position considérée plus fragile par rapport à celle d'un élève d'origine francophone ou provenant d'un milieu moins à risque.

1.2.1 Des résultats scolaires inquiétants

Depuis plusieurs années déjà, l'école québécoise porte une attention particulière à la réussite des élèves en milieu défavorisé (Roy et Deniger, 2003 ; Morris et Labelle, 2005). Actuellement, les membres de la communauté éducative demeurent tous préoccupés par le faible taux de réussite des élèves allophones en français. À l'école ciblée par le présent projet d'intervention, lors de la première étape, située à la fin du mois de novembre 2012, 13 % des élèves étaient en situation d'échec et 25 % d'entre eux ont obtenu des résultats entre 60 à 69 %. Cela signifie que près de 38 % des élèves de la 4^e année ont d'importantes difficultés en lecture. Depuis 3 ans, 25 % des élèves échouent au bilan de fin de cycle ou se situent dans une zone à risque, entre 60 à 69 %. Le quart des élèves accédant au 3^e cycle présentent des difficultés importantes en lecture et les cibles établies par la commission scolaire pour la 6^e année en lecture demeurent non atteintes (MEESR, 2011).

Dans un souci de trouver des solutions à ces écarts de moyennes et surtout de favoriser la réussite pour tous, la commission scolaire de la Pointe de l'Île (CSPÎ) a tout d'abord analysé et comparé ses résultats avec ceux provenant d'autres commissions scolaires. Les résultats démontrent que les élèves fréquentant les écoles de la CSPÎ ont de la difficulté à atteindre les moyennes attendues en lecture comparativement aux autres commissions scolaires du Québec. Grâce au soutien des conseillères pédagogiques en français, elle a analysé les données de ces épreuves pour chacune des questions évaluées. Les questions demandant d'extraire des éléments d'informations implicites ainsi que celles demandant de l'interprétation et de dégager du sens ont obtenu les plus faibles résultats.

En conséquence, les élèves évoluant dans un milieu défavorisé et dont le français n'est pas forcément la langue maternelle, ont non seulement des carences au niveau social et scolaire, mais requièrent aussi un enseignement adapté à leurs différents besoins. Il importe d'identifier et de mettre en place des pratiques pédagogiques aidantes pour tenter d'améliorer la compréhension de lecture de ces élèves afin d'améliorer leurs chances de réussite scolaire. Selon les résultats de la méta-analyse effectuée par Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), après avoir consulté plus de 228 publications (rapports de recherches, méta-analyses, synthèses de recherches empiriques, chapitres de manuel, publications dans des revues avec comité de lecture), les chercheurs énoncent la conclusion suivante :

Les recherches expérimentales analysées démontrent qu'en dépit d'un contexte socio-économique défavorable, l'école peut faire une différence majeure dans la performance scolaire des jeunes qui la fréquentent. Par conséquent, les mesures les plus efficaces à privilégier auprès des élèves provenant de milieux défavorisés se situent directement en salle de classe. L'enseignant, par ses pratiques pédagogiques, peut avoir un impact important sur la réussite scolaire de ces derniers. Cependant, tel que l'indique le projet Follow Through, et le confirme, entre autres, la synthèse de recherches effectuées par Chall (2000), ces pratiques pédagogiques, pour être efficaces,

doivent être centrées sur l'enseignement plutôt que sur l'élève. Il faut, comme l'a démontré le modèle académique du Direct Instruction, mettre en priorité un enseignement explicite des apprentissages de base comme la lecture, l'écriture et les mathématiques à travers lequel les élèves développeront leurs compétences cognitives et affectives plutôt que favoriser l'inverse, au risque d'augmenter drastiquement les taux d'échec (Bissonnette, Richard et Gauthier ; 2005, p.121).

Le recours à l'enseignement explicite (Boyer, 1993 ; Giroux et Forget, 2000 ; Allen 2003 ; Van Keer, 2004 ; Sencibaugh, 2007 ; Berkeley, Scruggs, et Mastropieri, 2010 ; Bianco, 2010), dont l'efficacité a aussi été démontrée en classe par la méta-analyse de Bissonnette et ses collègues (2010), est assurément une orientation pédagogique à privilégier afin de s'assurer de la réussite des élèves provenant d'un milieu défavorisé ou en difficultés.

1.3 L'objectif général de recherche

La lecture revêt une importance capitale afin de permettre la participation active de chaque individu dans notre société. Savoir lire s'avère non seulement être un indice prédictif de réussite scolaire au primaire, mais aussi un atout essentiel pour réussir à apprendre dans tous les domaines académiques requis aux niveaux supérieurs et pour s'intégrer socialement. De plus, étant donné les résultats scolaires obtenus au Québec et plus particulièrement, sur l'île de Montréal, en milieu défavorisé, l'urgence d'intervenir dans ce domaine apparaît aujourd'hui évidente. Par conséquent, le domaine de la lecture au niveau primaire est ciblé par ce projet d'intervention.

Le projet d'intervention projeté exposera, dans le cadre d'un enseignement structuré, des situations d'apprentissage où la compréhension de lecture sera mise de l'avant

afin de développer spécifiquement l'une de ses composantes, soit la capacité à inférer. À la suite de cette expérimentation, les résultats obtenus seront présentés et des analyses dégagées afin d'enrichir et orienter les pratiques pédagogiques des enseignants et autres spécialistes œuvrant dans ce domaine. L'objectif général de ce projet d'intervention est de déterminer l'apport d'une démarche pédagogique soutenue par l'enseignement explicite, visant à améliorer le processus inférentiel auprès d'élèves de milieu défavorisé et allophone de la 4^e année primaire.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Afin d'être considéré en tant que lecteur efficace et autonome, la capacité à inférer est l'une des composantes essentielles à développer pour interpréter un écrit dans sa globalité. Le prochain chapitre énoncera les principaux concepts soutenant ce projet d'intervention. En premier lieu, les processus intervenant dans l'acte de lire seront développés et une définition de l'inférence sera précisée selon les propos et les taxonomies de divers auteurs. Ensuite, les deux types d'inférences retenus, soit celui de type logique et celui de type pragmatique, seront explicités à l'aide de définitions et d'exemples. Finalement, les principes sur lesquels s'appuie la méthode d'enseignement élaborée dans le cadre de cette expérimentation, l'enseignement explicite, seront exposés.

2.1 Les processus de lecture

Lors d'une compréhension de lecture, de nombreuses habiletés et stratégies sont sollicitées par le lecteur. Cette activité complexe exige la mise en œuvre de plusieurs processus gérés par ce dernier. Ainsi, savoir lire ne se résume pas au fait de savoir bien décoder les mots, les identifier ou posséder une bonne lecture oralisée. Lire est un acte dont l'objectif est la construction d'une représentation qui respecte ce que l'auteur du texte a rédigé et oblige le lecteur à faire appel à ses connaissances conceptuelles et langagières, celles-ci étant mobilisées en fonction des objectifs poursuivis (Fayol, 2000 ; Perfetti, Landi, Oakhill, 2005 ; Irwin, 2006).

De façon plus précise, la lecture requiert l'activation de deux processus distincts : des processus spécifiques et des processus non spécifiques (Ecalte et Magnan, 2002 ; 2010 ; Eme, Reilly et Almecija, 2009). Les premiers sont ceux rattachés à l'identification des mots écrits (Alegria et Morais, 1989 ; Stanovich, 1988 ; Laplante, 2011). Pour comprendre un message écrit, ces processus doivent être en interaction avec des processus non spécifiques. Ces derniers, qu'ils soient des groupes de mots, des phrases ou des paragraphes, réfèrent au traitement des composantes syntaxiques et sémantiques de la langue orale ou écrite. Ils correspondent également aux processus nécessaires pour avoir une vision d'ensemble du texte. Afin de gérer sa propre compréhension et de s'ajuster face à l'écrit, le lecteur pourra également faire appel à ses processus métacognitifs.

Le modèle sélectionné pour représenter la compréhension de lecture est celui de Laplante (2001). Ce modèle est privilégié, car il a été élaboré en tenant compte de différents cadres théoriques (Laplante, 2011) puis il fait référence au lecteur francophone. De plus, ce modèle est couramment présenté lors de formations professionnelles destinées au personnel enseignant et aux orthopédagogues œuvrant à la commission scolaire ciblée par ce projet d'intervention.

Laplante (2011) représente l'apprentissage de la lecture selon trois grandes catégories de processus : les processus spécifiques d'identification des mots écrits, les processus non spécifiques de la compréhension langagière et les processus métacognitifs (voir figure 1). L'utilisation de ces processus faisant état d'un développement distinct et progressif chez le jeune lecteur, ce dernier évoluera, selon ses capacités cognitives, du niveau novice vers le niveau expert.

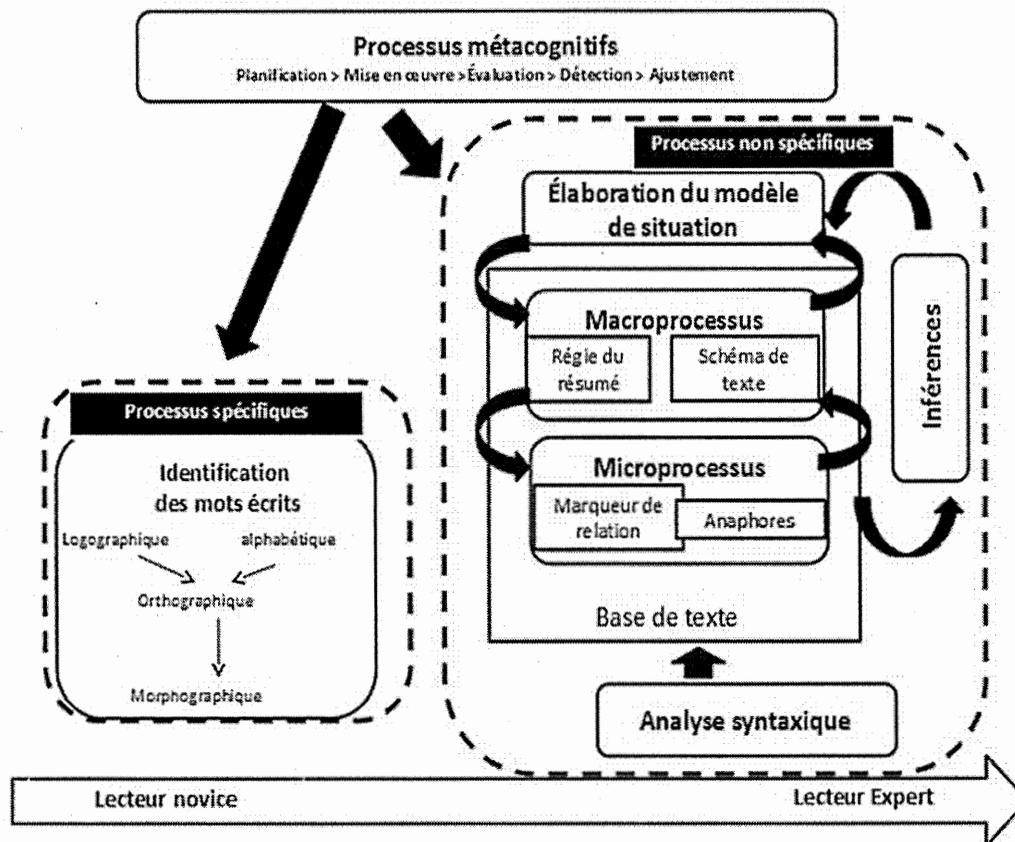


Figure 1 Les processus de lecture. Source : Laplante, 2011

2.1.1 Les processus spécifiques

Avant même son entrée à l'école, le jeune lecteur est déjà entré en contact avec l'écrit dans son environnement familial. Le bagage d'expériences et de connaissances, largement différent d'un enfant à l'autre, influera sur ses apprentissages scolaires. En maternelle, pour faire suite à ses expériences personnelles, puis soutenu par des interventions pédagogiques, le jeune lecteur développe sa compréhension du principe alphabétique. Puis, il apprend à reconnaître des lettres (graphèmes) et à les associer à des sons de la langue (phonèmes) ainsi qu'à identifier des parties de mots (syllabes)

et des mots écrits (Seymour, 2008). L'identification des mots écrits est spécifique à la lecture puisqu'elle nécessite la présence de l'écrit, en ce sens, ces processus se distinguent de ceux utilisés à l'oral (Stanovich, 1988 ; Alegria et Morais, 1989 ; Laplante, 2011). Lors des premières années d'apprentissage, ce sont les processus spécifiques d'identification des mots écrits qui contribuent pour une large part à la compréhension en lecture. Plusieurs modèles d'apprentissage de la lecture ont été proposés dans les dernières décennies tels que celui de Frith (1985, 1986) qui décrit trois étapes successives du développement de la maîtrise de l'écrit ou encore celui de Gombert et ses collaborateurs (2003b) qui se sont centrés sur le modèle d'apprentissage implicite et explicite de la lecture. Le modèle de Seymour (2005), modèle plus récent, représente l'interaction de deux systèmes cognitifs lors de l'apprentissage de la lecture : le système linguistique et le système orthographique. Le système linguistique correspond aux particularités du langage oral tandis que le système orthographique est relié aux caractéristiques du langage écrit (Seymour, 2005).

L'utilisation des processus spécifiques de manière optimale par le lecteur, soit l'amélioration de sa capacité à identifier les mots écrits, n'entraîne pas automatiquement l'amélioration de sa compréhension (Cain et Oakhill, 2003). Plus le traitement en identification des mots est automatisé, plus de ressources cognitives peuvent être allouées aux processus engagés en compréhension écrite (Perfetti et Hart, 2001). Effectivement, le fait d'identifier des mots de manière rapide et précise allègera l'information traitée par la mémoire de travail de l'élève ce qui lui permettra de se concentrer davantage sur d'autres processus utilisés pour comprendre un texte (Ecalte, Magnan et Bouchafa, 2008). De ce fait, l'élève ne se retrouvera pas surchargé au niveau cognitif et il pourra alors centrer son attention sur d'autres aspects que le décodage ou l'identification des mots écrits, ce qui favorisera l'utilisation des processus non spécifiques liés à la compréhension langagière (Kintsch, 1998 ;

Perfetti, 1988 ; Stanovich, 2000). En résumé, l'élève doit apprendre à identifier rapidement et précisément les mots écrits pour engager des processus de compréhension des textes écrits par la suite, car plus il consacre ses ressources au décodage, moins il lui en reste de disponibles pour comprendre ce qui est lu (Roberts, Good et Corcoran, 2005).

2.1.2 Les processus non spécifiques

Pour leur part, les processus non spécifiques permettent la compréhension d'unités linguistiques plus larges que le mot, soit les groupes de mots, les phrases, les énoncés, les paragraphes et les textes. Ils sont dits non spécifiques en lecture puisqu'ils sont également impliqués dans la compréhension orale (Perfetti, 1985 ; Alegria, 1997 ; Content, 1990 ; Fayol, 1992). D'une part, les microprocessus permettent au lecteur de comprendre ce qui est transmis par la microstructure, par exemple, en comprenant les mots de substitution et les marques de continuité et de discontinuité. D'autre part, les macroprocessus sont orientés vers une compréhension globale du texte, grâce à l'identification des idées principales, à l'élaboration d'un résumé ou à l'identification du schéma du texte. Le processus inférentiel sera mis à contribution lorsque le lecteur tentera d'accéder à des informations non explicites. Il devra alors recourir à ses connaissances antérieures ou à des indices écrits pour saisir l'inférence et aller au-delà des informations littérales du texte.

Selon Kintsch et Rawson (2005), cités par Laplante (2010), « La base de texte élaborée grâce aux microprocessus, aux macroprocessus et finalement, aux inférences ne correspond pas à une compréhension approfondie du sens qui est véhiculé par le discours (...) l'individu doit également se constituer une représentation mentale abstraite de la situation décrite dans le texte (...) appelée modèle de situation, qui

permet d'intégrer la base de texte qui a été élaboré en partie grâce aux connaissances antérieures détenues par l'individu... ». Van Dijk et Kintsch (1983) définissent le modèle de situation comme une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation en générale, évoqués par le texte. Ce modèle peut évoquer des connaissances et expériences personnelles ou particulières et va ensuite s'intégrer aux connaissances que le lecteur possède déjà. Pour comprendre un texte, il serait donc nécessaire pour le jeune lecteur de se représenter la situation précise que celui-ci décrit.

2.1.3 Les processus métacognitifs

Afin que le lecteur puisse gérer l'ensemble de sa compréhension, se construire un modèle de situation qui correspond à l'écrit et s'ajuster au texte, les processus métacognitifs interviennent pour une grande part. Ils exercent un rôle essentiel dans l'identification de la perte de compréhension et de sa réparation (Irwin, 2006 ; Cain et Oakhill, 2007). D'ailleurs, selon Perfetti et ses collaborateurs (2007), c'est grâce à ces processus de métacognition que le lecteur pourra maximiser sa compréhension de lecture, car il sera soucieux de bien comprendre ce qu'il lit. Grâce à cette conscience métacognitive, l'élève pourra évaluer sa performance en lecture, en s'apercevant de ce qu'il comprend ou ne comprend pas afin de pouvoir s'ajuster. Selon le schéma proposé par Laplante (2010), les processus de métacognition chapeautent les deux autres processus mentionnés précédemment, les processus spécifiques et non spécifiques, puisque le rôle de ces derniers est bel et bien d'exercer un rôle de monitoring (voir la figure 1).

Tout comme les connaissances langagières, les stratégies doivent être acquises progressivement et souvent rappelées en classe avant d'être utilisées spontanément et

à bon escient par l'élève (MEESR, Progression des apprentissages au primaire, 2009). Progressivement, l'élève sera introduit à un éventail de stratégies et de savoirs faire en lecture afin d'être soutenu dans l'identification de ses bris de compréhension et de ses tentatives à les réparer. Toujours dans le but d'assurer le pilotage de sa propre compréhension, l'élève sera encouragé à développer divers moyens tels que, par exemple, revenir sur un passage difficile, se poser des questions ou valider l'inférence réalisée.

De nombreuses recherches ont mis en évidence le rôle important des compétences métacognitives dans l'activité de lecture (Rémond et Quet, 1999 ; Rémond, 2001 ; Goigoux, 2003 ; Irwin, 2006 ; Cain et Oakhill, 2007 ; Cèbe et Goigoux, 2007 et 2009). Cette autorégulation par le lecteur guide la planification, le contrôle et l'évaluation de sa propre activité et constitue l'un des facteurs les plus significatifs pour rendre compte de l'écart entre les bons et les mauvais lecteurs (Rémond, 2001 ; Cain et Oakhill, 2007). Le lecteur en difficulté pourrait ne pas s'arrêter face à un bris de compréhension ou ne pas posséder de bonnes stratégies d'autorégulation, il produira moins d'inférences (Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001). Par conséquent, c'est possible de conclure que le lecteur en difficulté est fort peu conscient des inférences à effectuer, inférences nécessaires pourtant pour soutenir sa compréhension globale du texte.

Les bons et moins bons compreneurs en lecture se distinguent, selon Cain et Oakhill (2004) et Goigoux (2000, 2003) par cette capacité d'autorégulation nécessaire à mettre en place. Lors de leurs recherches, Cain et Oakhill (1999) ont noté que les moins bons lecteurs se concentraient davantage sur le décodage des mots que sur le pilotage de leur compréhension, entraînant ainsi des difficultés à générer des inférences. Dû à l'absence de processus métacognitifs adéquats, les chercheurs notent un manque de déploiement de ces stratégies pour tenter de remédier aux diverses

difficultés. Par ailleurs, certaines recherches démontrent que ces élèves en difficultés peuvent connaître ces stratégies de lecture, mais qu'ils ne savent pas comment les utiliser lorsqu'ils se retrouvent dans une situation de lecture (Destrempes et Van Grunderbeeck, 1998 ; Artelt, Schiefele et Schneider, 2001 ; Pressley, 2002 ; PISA, 2009).

À l'opposé, les bons lecteurs sont non seulement en mesure d'utiliser les stratégies et les habiletés nécessaires à comprendre l'écrit, mais font aussi appel à leurs connaissances personnelles (Pressley, 2006 ; Turcotte et Cloutier, 2014). Ces lecteurs dits plus compétents s'adaptent plus aisément au type de texte auquel ils sont confrontés et ajustent leurs stratégies en conséquence (Meyer et Ray, 2011).

Dans le cadre de ce projet d'intervention, puisque les participants sont de niveau deuxième cycle du primaire et que l'utilisation des processus spécifiques devrait être conforme aux attentes, l'actualisation des processus non spécifiques est l'objet de la préoccupation de l'auteure. De façon plus précise, les processus inférentiels intervenant dans une compréhension plus élaborée sont un aspect devant faire l'objet d'un enseignement spécifique.

2.2 Le processus inférentiel

Afin de comprendre un texte, savoir réaliser des inférences est une habileté essentielle à développer (Cain et Oakhill, 1999 ; Lima et Bianco, 1999 ; Kendeou, Cain, Oakhill et Lemmon, 2004 ; Cain et Oakhill, 2007 ; Kendeou, Van Den Broek, White et Lynch, 2007 ; Kendeou, Bohn-Getteler, White et Van Den Broek, 2008, Bianco, 2010). Pour Ecalte et Magnan (2010), la production d'inférences se produit lorsque le lecteur ajoute de l'information non directement accessible dans le texte pour obtenir

une compréhension cohérente de ce dernier. Le lecteur doit dépasser la compréhension littérale, c'est-à-dire, aller plus loin que ce qui est présent en surface du texte (Cunningham, 1987).

Le processus inférentiel permet de construire une représentation mentale plus cohérente du texte et c'est pourquoi les inférences sont au centre de la compréhension en lecture (Fayol, 2000 ; Davoudi, 2005 ; Johnston et *al.*, 2008). Selon Fayol (2004), les inférences exigent « un recours à des connaissances non explicitement évoquées (...) que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou élaborer par déduction pour établir la continuité des événements ou des situations décrites » p.39. Ainsi, l'information à inférer est plutôt construite par le lecteur et varie donc autant en fonction de la base de connaissances et des stratégies du lecteur qu'en fonction de l'information apportée par le texte lui-même.

Plusieurs définitions et taxonomies ont été élaborées pour définir l'inférence et la subdiviser en catégories distinctes. Les classifications utilisées sont variées. Quelques-unes, utilisées fréquemment, sont présentées.

Tout d'abord, à l'instar de plusieurs auteurs (Martins e Le Bouédec, 1998 ; Gineste et Le Ny, 2002 ; Duchêne May-Carle, 2008), Cunningham distingue trois types d'inférences : les inférences fondées sur le texte (les inférences logiques), celles fondées sur les connaissances (les inférences pragmatiques) et celles basées sur les connaissances antérieures des élèves, mais n'appartenant qu'à quelques-uns des lecteurs (les inférences créatives). Ainsi, le lecteur exploitera ce processus en établissant des liens avec les informations du texte ou ses connaissances ou encore en utilisant ces deux sources.

Kerbrat-Orecchioni (2003) préconise le terme d'inférences présupposées pour celles d'ordre logique et de sous-entendues pour celles de type pragmatique. Selon l'auteure, le lecteur a besoin d'une connaissance linguistique pour décoder les présupposées tandis qu'il faut une connaissance encyclopédique pour les sous-entendues. Alors que les inférences présupposées regroupent des informations qui sont automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé ou du texte, les inférences sous-entendues dépendent du contexte et de l'interprétation que le lecteur peut en faire. La présupposée est plus accessible au lecteur, car elle est plus près de l'explicite tandis que la sous-entendue est plus abstraite. Par exemple, dans l'énoncé, « C'est la rentrée, le petit dernier d'Hélène a pleuré », le lecteur devrait saisir qu'il s'agit de la rentrée scolaire, que l'enfant est assez jeune puisqu'il pleure, qu'il s'agit de sa première ou deuxième année scolaire et qu'Hélène a plus d'un enfant puisque c'est le petit dernier. C'est une inférence présupposée, car le contenu, même si, non verbalisé, est impliqué par les mots de l'énoncé. Par contre, pour la sous-entendue, le lecteur devra dégager une conclusion de l'énoncé, comme le démontre l'exemple suivant : « Il fera superbe la fin de semaine prochaine ». L'auteur peut vouloir émettre son désir d'effectuer une sortie ou peut vouloir dire que c'est dommage que cette fin de semaine-ci, il ne fasse pas beau dehors. Contrairement à la présupposée, la sous-entendue n'est pas impliquée par les mots de l'énoncé et elle fait appel à des allusions ou des insinuations (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

Martins et Le Bouédec (1998), ainsi que Duchêne May-Carle (2008) proposent, quant à eux, de classer les inférences selon la distance entre les propositions entraînant la génération d'inférence. Les inférences locales sont celles qui concernent des inférences de liaison, causales et anaphoriques. Les inférences globales assurent la cohérence globale du texte, en reliant deux propositions éloignées dans l'énoncé, faisant intervenir la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

Gineste et Le Ny (2002) proposent également différentes typologies d'inférences, les inférences obligatoires ou nécessaires et celles facultatives. Lors des inférences obligatoires, le lecteur doit identifier des mots qui n'ont pas de signification propre tels que les pronoms et les adverbes. Par exemple, le pronom personnel « *il* » peut référer à différents personnages dans un paragraphe. C'est au lecteur d'effectuer l'inférence pour associer cette signification portant sur le contenu du texte afin d'éviter un bris de compréhension. C'est le traitement des mots qui aidera le lecteur dans sa compréhension de l'implicite.

Les travaux de Trabasso et Magliano (1996) se rapprochent davantage du modèle de Cunningham (1987) quant à leur classification des inférences. Selon le modèle de Trabasso et Magliano (1996), les inférences prédictives, explicatives et associatives se rapprochent des inférences logiques et des inférences pragmatiques. Suite à une enquête effectuée auprès de huit lecteurs, Trabasso et Magliano (1996) ont partagé les inférences en six catégories : la prédiction, l'explication, l'association, l'évaluation, les inférences basées sur les connaissances antérieures et celles exigeant des liens ou interprétations personnelles basés sur les valeurs et vécus de chaque lecteur. Les trois dernières catégories d'inférences, l'évaluation (Trabasso, 1982 ; Pressley et Afflerbach, 1995), les inférences basées sur les connaissances antérieures et savoirs qui se rapprochent des inférences pragmatiques ainsi que celles exigeant des liens ou des interprétations personnelles basées sur les valeurs et vécus prennent appui sur des recherches et d'autres études plus anciennes que leur enquête de 1996 (Meringoff, 1980 ; Trabasso, 1982 ; Pressley et Afflerbach, 1995).

Les inférences explicatives donnent des explications sur la raison pour laquelle un événement survient, pour laquelle un des personnages effectue tel choix ou pour laquelle une suite d'actions se réalise par la suite. Elles répondent à un « pourquoi ». Les inférences associatives sont plutôt des généralisations et répondent davantage à

des « comment, quand, quoi, où et qui ». La troisième catégorie, les inférences prédictives permettent au lecteur d'effectuer des prédictions à la base d'indices présents. Puisque la prédiction, l'explication et l'association exigent l'apport du texte et de ses indices par rapport aux personnages et déroulements de l'histoire ainsi que de faire appel à ses propres connaissances, cela permet de les associer aux inférences logiques et pragmatiques de Cunningham (1987). Diverses définitions et taxonomies ont été élaborées pour définir l'inférence (voir tableau 1) ; grâce à la définition et à la classification de Trabasso et Magliano (1996), une ressemblance est établie avec celle de Cunningham (1987) pour les deux types d'inférences qui seront développés lors de ce présent projet d'intervention.

Tableau 2.2.1. Les types d'inférences selon divers auteurs

<u>Auteurs</u>	<u>Types d'inférences</u>	<u>Définition résumée</u>
Cunningham (1987)	➤ Inférences logiques	Déduction à effectuer grâce à des indices textuels (raisonnement logique)
	➤ Inférences pragmatiques	Basées sur les connaissances antérieures du lecteur et ses schémas
	➤ Inférences créatives	Fondées sur les connaissances personnelles et attribuées qu'à un sous-groupe de lecteurs
Trabasso et Magliano (1996)	➤ Inférences basées sur la prédiction, l'explication et sur l'association	Exigent l'apport du texte et ses indices pour effectuer des déductions (se rapprochent des inférences logiques et pragmatiques)

<u>Auteurs</u>	<u>Types d'inférences</u>	<u>Définition résumée</u>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inférences basées sur les connaissances antérieures, les savoirs ainsi que sur l'évaluation ➤ Inférences basées sur l'interprétation 	<p>Exigent l'apport des connaissances du lecteur (se rapprochent des inférences pragmatiques)</p> <p>Exigent une interprétation personnelle et dépendent de l'expérience du lecteur (se rapproche des inférences créatives)</p>
Le Bouédec et Martins (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inférences locales 	<p>Concernent les inférences de liaison, causales et anaphoriques</p>
Gineste et Le Ny (2002)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inférences obligatoires ➤ Inférences facultatives 	<p>Lecteur est obligé d'utiliser le traitement des mots (pronoms, adverbes)</p> <p>Inférences non nécessaires à la compréhension, mais qui contribuent à l'enrichir</p>
Duchêne May-Carle (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inférences globales 	<p>Assurent la cohérence globale du texte</p>

Suite à l'étude et à la lecture des divers modèles, celui retenu est le modèle de Cunningham (1987) puisqu'il ne regroupe pas les catégories d'inférences de manière isolée, il les représente sur une échelle. Cunningham, comme démontré dans la

figure 2, distingue les inférences fondées sur le texte et celles fondées sur les schémas qui sont des structures abstraites de connaissance servant à représenter les concepts génériques stockés en mémoire. Ces concepts peuvent représenter soit des objets, des actions, des séquences d'événements ou des situations. Le lecteur, pour bien comprendre, doit activer ou se construire un schéma avec les informations spécifiques (objets, actions, événements et situations) contenues dans le texte. Ces schémas se modifieront au fur et à mesure que le lecteur développera de nouvelles expériences et acquerra de nouvelles connaissances. De plus, les schémas permettent d'élaborer des inférences, car ils assurent la cohérence du texte en permettant la génération des inférences nécessaires au rétablissement de l'information implicite (Nguyen, 2008). Donc, pour réaliser des inférences, le lecteur utilise soit ses connaissances antérieures, soit les indices contenus dans le texte ou soit les deux. Selon la définition et la conception des inférences de Cunningham adoptées par l'intervenante, il est difficile de séparer ces catégories d'où l'adoption de cette représentation sous forme d'échelle dans le cadre de ce projet.

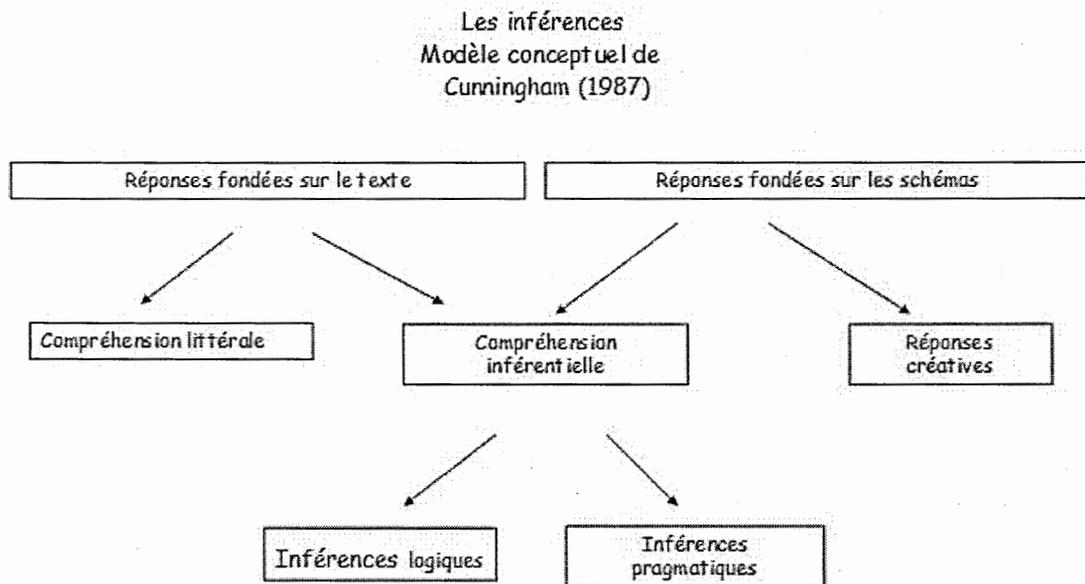


Figure 2 Le modèle conceptuel des inférences selon Cunningham (1987).

2.2.1 Les inférences logiques

Plusieurs auteurs distinguent les inférences logiques et les inférences pragmatiques (Cunningham, 1987 ; Bianco et Coda, 2002 ; Bianco, Coda et Gourgue et Giolitto, 2002 ; Duchêne May-Carle, 2006, 2008). Les inférences logiques sont celles fondées sur le texte, l'information étant explicitement fournie dans l'énoncé. Elles font appel à la compétence logique, mobilisant un raisonnement déductif, du général au particulier. Ces inférences sont nécessaires et univoques (Duchêne May-Carle, 2008). Par exemple, dans l'énoncé « Les Indiens se déplacent vers l'ouest. » (Giasson, 2007, p.62), le lecteur devrait comprendre que « Les Indiens marchent en direction du coucher du soleil. » Il devrait saisir le sens de la phrase et comprendre que se diriger vers l'ouest signifie se diriger vers le coucher du soleil. Avec le deuxième exemple,

« Tous les garçons de l'école de Damien sont inscrits à l'escrime », l'inférence logique générée serait que Damien fait lui aussi de l'escrime puisque tous les garçons sont inscrits et que Damien est un garçon aussi (Duchêne May-Carle, 2008). Les inférences logiques peuvent donc découler de la mise en œuvre des règles d'un calcul logique. Dans ce troisième exemple, « À la cafétéria, deux desserts sont proposés : une crème glacée et un fruit. Laura n'aime pas la crème glacée : elle choisira _____ (un fruit) soit la réponse attendue ». L'élève utilisera un raisonnement logique et s'aidera d'indices écrits dans le texte pour arriver à résoudre ses inférences logiques. Ce type d'inférence découle nécessairement des informations présentées par le texte.

2.2.2 Les inférences pragmatiques

Les inférences pragmatiques sont basées sur les connaissances ou les schémas du lecteur. Ces schémas, selon Gineste et Le Ny (2002), sont une source d'information interne que possède le lecteur et correspondent à « des structures cognitives générales dans lesquelles sont stockées les connaissances conservées dans la mémoire à long terme. S'y ajoutent aussi des connaissances particulières à chacun, des souvenirs épisodiques ». Le lecteur, tout au long du processus de compréhension, peut faire appel à ces connaissances. Pour résoudre des inférences pragmatiques, l'élève devra accumuler des connaissances en lisant et faire appel à celles qu'il a déjà intégrées dans ses schémas personnels. Lors du même énoncé nommé précédemment, « Les Indiens se déplacent vers l'ouest. » (Giasson, 2007, p.67), le lecteur devrait utiliser ses connaissances personnelles et ajouter que « Les Indiens, montés sur leurs chevaux, se dirigent en direction du coucher du soleil ». Comme le démontre cet exemple, les inférences pragmatiques ne sont pas directement fondées sur le texte, mais bien sur des connaissances que le lecteur tire de sa mémoire sémantique, celle-ci étant le lieu où les connaissances générales sont emmagasinées et dont une grande

partie nous est accessible rapidement et sans effort (Duchêne May-Carle, 2006, 2008). « Le jardinier refuse de travailler dehors quand il gèle, hors après avoir écouté la météo, il décide de ranger son atelier », l'inférence pragmatique générée serait de conclure que ce jour-là, il fait très froid et que c'est la raison pour laquelle le jardinier range son atelier au lieu de travailler à l'extérieur (Duchêne May-Carle, 2008).

En outre, les inférences pragmatiques peuvent être classées en dix sous-catégories selon Johnson et Johnson (1986) qui ont proposé la classification suivante : de lieu, d'agent, de temps, d'action, d'instrument, de catégorie, d'objet, de cause effet, de problème solution et de sentiment-attitude.

Tableau 2.2.2 Classification des dix types d'inférences pragmatiques selon Johnson et Johnson (1986)

Catégories	Explications
1. Lieu	À quel endroit un événement s'est produit ? (où)
2. Agent	Qui fait l'action ? (qui)
3. Temps	Quand s'est produit l'événement ? (quand)
4. Action	Qu'a fait la personne ? (quoi)
5. Instrument	Qu'est-ce que la personne utilise comme objet ou outil ? (quoi)
6. Catégorie	À quelle catégorie la personne ou l'objet appartient-il ? (concept générique regroupant un groupe de mots)
7. Objet	Quelque chose qui peut être vu, touché ou dont on peut parler (quoi)
8. Cause effet	Inférer la cause ou ce qui produit un résultat
9. Problème solution	Identifier soit le problème soit la solution (quoi et pourquoi)

Catégories	Explications
10. Sentiment- attitude	Un sentiment ou une attitude (comment)

2.3 Les connaissances des élèves permettant d'effectuer des inférences

Suite à ses recherches, Bianco (2010) affirme que : « La compréhension des textes est une activité cognitive complexe qui requiert la maîtrise du code linguistique, mais aussi la mise en œuvre de processus cognitifs généraux, telle que l'activation de connaissances en mémoire, la capacité à établir des inférences et à mobiliser des processus attentionnels. » Selon le MEESR (2006), suite aux données fournies par le National Reading Panel (2000) et les résultats de recherche de Pressley (2000), « Pour donner du sens à ce qu'ils lisent, les élèves ont besoin de connaissances sur la langue (le vocabulaire, la structure des textes et des phrases, les genres de textes, les éléments littéraires...) et sur le monde qui les entoure. » La production d'inférences nécessite l'implication de plusieurs habiletés et de processus cognitifs ; la compréhension en lecture étant une activité complexe, elle sous-entend plusieurs facteurs linguistiques et cognitifs (Cutting, Materek, Cole, Levine et Mahone, 2009) dont certains sont présentés dans cette étude. En effet, les connaissances sur la langue qui concernent la syntaxe et la sémantique ainsi que la métacognition, les connaissances antérieures que possèdent les élèves et leur âge (la maturité cognitive) contribuent à la capacité linguistique de ces derniers à mieux comprendre un écrit.

2.3.1 Les connaissances linguistiques

Des études empiriques démontrent clairement la relation existant entre les habiletés langagières orales et les habiletés inférentielles en lecture (Cain et Oakhill, 1996 ; Nation et Snowling, 1998 ; Cain, 2003). Les habiletés langagières des élèves ayant de la difficulté à générer des inférences ont été largement étudiées. Plusieurs études (Yuill et Oakhill, 1991 ; Cain et Oakhill, 1996 ; Nation et Snowling, 1998 ; Cain, 2003) ont démontré que ces habiletés langagières à l'oral distinguent les élèves en difficulté des autres élèves, car certains comprennent moins bien les discours oraux, possèdent de moins bonnes connaissances lexicales, accèdent plus lentement ou avec plus de difficulté à leurs connaissances sémantiques ou connaissent moins bien les règles syntaxiques. Les études réalisées par Cain et Oakhill (Oakhill, 1982, 1983 ; Yuill et Oakhill, 1991 ; Cain et Oakhill, 1996, 2003 ; Cain, Oakhill et Bryant, 2004) démontrent sans équivoque que les lecteurs plus faibles ont non seulement de la difficulté à générer des inférences pendant leur lecture, mais également lors de la compréhension orale. Ces lacunes ou difficultés ne sont donc pas attribuables aux lacunes de leurs mécanismes de lecture, mais seraient plutôt dues à un problème de compréhension du langage.

Les résultats de ces recherches démontrent l'importance du développement précoce de toutes les habiletés de langage oral. Ils incitent à penser que l'enseignement doit chercher à favoriser l'amélioration des habiletés langagières dès la maternelle et qu'une pédagogie trop centrée sur le code risque d'être néfaste sur le long terme (Bianco, 2010). Tout au long du cheminement scolaire primaire, cette affirmation sur le code demeure valide. Oui, la compréhension d'un texte passe par le code ; le sens de ce dernier passe aussi par le développement des habiletés langagières. Suite à leurs études, Lavigne (2008) et Kispal (2008) ont démontré que la capacité à générer des inférences à l'oral est celle qui permet le plus de prédire les résultats de celles

effectuées en lecture ; les activités orales soutiennent donc, de manière importante, le développement du processus inférentiel en lecture. D'ailleurs, les activités planifiées dans ce projet d'intervention viseront davantage la voie orale afin de maximiser la compréhension des élèves lors des activités de lectures interactives. L'usage de l'écrit est régulièrement sollicité au courant des divers apprentissages scolaires. Le fait de solliciter davantage les habiletés langagières permettra la participation active de tous les élèves et des échanges enrichissants lors des activités inférentielles proposées, ce que souhaite l'intervenante, dans le cadre de ce projet.

2.3.1.1 Les connaissances syntaxiques et sémantiques

Le lecteur, une fois dépassé le stade de la maîtrise de l'identification des mots, devra reconnaître l'organisation syntaxique de ceux-ci pour en dégager un sens et développer son habileté en lecture. La compréhension peut être facilitée ou entravée selon les connaissances linguistiques du lecteur et celles requises par le texte telles, par exemple, les marques linguistiques, les mots de substitution et les fonctions des différents constituants de la phrase (Gineste et Le Ny, 2002 ; Cain et Oakhill, 2003 ; Muter, Hulme, Snowling et Stevenson, 2004). Pour Fayol (1992), « L'activation des concepts et des schémas s'effectue directement ou indirectement à partir des éléments linguistiques présents dans le texte » p.81. La lecture nécessite l'analyse de la structure de la phrase, à la fois l'analyse des mots et de leur organisation. C'est pourquoi il importe de s'attarder à l'étude de groupes de mots et de phrases. « Les notions de sémantique et de syntaxe sont importantes parce qu'elles aident les enfants à identifier les mots suivant leur emplacement et leur contexte et, de ce fait, renforcent leurs habiletés de compréhension » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003, p.23).

La compréhension en lecture, sous-tendue par diverses capacités cognitives et langagières, nécessite aussi un certain niveau de vocabulaire. Les mots utilisés lors d'une discussion font partie de notre vocabulaire oral alors que ceux utilisés à l'écrit constituent le vocabulaire en lecture (Sousa, 2009). Le vocabulaire oral constitue la base de notre compréhension en lecture et plus il est développé, plus il pourra soutenir la compréhension de l'écrit de l'élève. Un vocabulaire déficient peut être la source d'entrave à la compréhension selon certaines études (Oakhill, Cain, et Bryant, 2003 ; Ouellette, 2006 ; Vellutino, Tunmer, Jaccard et Chen, 2007).

Selon Stanovich (1986), les élèves qui lisent moins acquièrent moins de vocabulaire, et leur compréhension se retrouve limitée après quelques années. Selon Cain et Oakhill (2003), c'est plutôt la compréhension en lecture qui permettrait l'accroissement du vocabulaire et non l'inverse. Un élève qui comprend bien lira plus et sera davantage confronté aux nouveaux mots à l'écrit, ce qui favoriserait l'enrichissement de son lexique. En 2007, Cain et Oakhill ont recensé plusieurs études établissant un lien entre le vocabulaire et la compréhension écrite dont celle de Carroll (1993) qui met en évidence une forte corrélation entre ces deux processus. De plus, Carroll (2003) émet aussi l'hypothèse d'une prédictibilité entre le niveau de vocabulaire que possède un élève et sa compréhension en lecture. De nombreux élèves apprennent à lire efficacement en première ou en deuxième année, mais en troisième ou en quatrième année, démontrent moins d'aptitude à saisir les livres dû au manque de vocabulaire qui les handicape (Scarborough, 2001 ; Storch et Whitehurst, 2002 ; Spira, Bracken et Fischel, 2005 ; Rupley et Nichols, 2005). Suite à leurs recherches, Gineste et Le Ny (2002) soulignent elles aussi l'importance du lexique en tant qu'une composante importante de l'efficacité cognitive.

Selon les recherches, la relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la compréhension même de ce texte n'est pas univoque : d'une part, le

vocabulaire influence la compréhension en lecture et d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider au développement du vocabulaire. De faibles connaissances lexicales n'entraînent donc pas nécessairement des difficultés de compréhension et un niveau de vocabulaire effectif n'engendre pas forcément une meilleure compréhension (Cain et *al.*, 2004 ; Blanc, 2009). En milieu allophone, selon Lesaux et *al.*, (2010), une partie des difficultés en compréhension de lecture des élèves allophones serait, tout particulièrement, due au vocabulaire déficitaire de ces derniers. Une attention particulière sera accordée aux connaissances sémantiques lors de la planification des séances d'enseignement de ce projet. L'usage d'albums de littérature jeunesse facilitera l'accès au texte par les élèves, les illustrations servant de support, entre autres, au vocabulaire manquant.

2.3.2 Les connaissances générales

Lorsque le lecteur aborde un texte, la disponibilité ou non de connaissances antérieures sur le thème en conditionne sa compréhension. En effet, un texte ne dit pas tout, son interprétation est laissée au lecteur. Posséder des connaissances sur la langue n'est donc pas le seul type de connaissances pouvant contribuer à une bonne compréhension. De nombreux théoriciens et chercheurs (Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Haenggi et Perfetti, 1994 ; Van Dijk, 2004, Gombert et Demont, 2004) s'accordent sur l'importance des savoirs du lecteur sur un sujet pour une meilleure compréhension de l'écrit ainsi que pour réaliser des inférences au niveau du texte et combler ainsi les manques laissés par ce dernier (McNamara, 2001 ; O'Reilly et McNamara, 2002). De Weck et Marro (2010) affirment que, puisque l'élève n'est pas en présence de l'auteur et ne peut donc pas le questionner, il doit réussir à se faire une représentation abstraite de ce que l'auteur a voulu dire, et ce, à partir de ses connaissances antérieures.

Les connaissances sur un sujet permettent de traiter plus rapidement le discours. Ces connaissances peuvent diminuer la surcharge en mémoire de travail de l'élève et également lui permettre de se construire une représentation sémantique du texte beaucoup plus cohérente puisqu'elle sera construite à partir d'une base bien établie. Prenons, par exemple, un lecteur qui possède un grand nombre de connaissances sur le Moyen Âge, soit des connaissances concernant le mode de vie à cette époque, les différents métiers reliés à l'époque médiévale, certains mots de vocabulaire très précis associés à ce thème tels que page, écuyer, etc. Ce lecteur devrait pouvoir comprendre et interpréter un texte sur ce sujet plus facilement qu'un lecteur qui ne possède que peu ou pas de connaissances sur le Moyen Âge. Il est avantageux de posséder des connaissances concernant l'univers de référence du texte lu afin de pouvoir réaliser des inférences et mettre en lien les informations contenues avec ses propres connaissances.

Moins un élève connaît le sujet du texte, plus il devra mettre en œuvre des mécanismes et des stratégies pour pallier ces manques de connaissances. Toutefois, le fait de posséder un bon niveau de connaissances sur le sujet n'est pas garant de la compréhension (Barnes et Dennis, 1996 ; Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001). Selon Oakhill, Cain et Yuill (1998) ainsi que Cain, Oakhill, Barnes et Bryant (2001), les difficultés de compréhension éprouvées par les faibles lecteurs, malgré leur bon niveau de connaissances et leurs capacités de décodage adéquates, pourraient résulter d'une incapacité à intégrer leurs connaissances aux informations du texte. D'après ces auteurs, ces élèves auraient un problème de gestion de la compréhension, car ils ne sauraient pas quand ni comment générer des inférences.

Grâce à des activités explicites et un questionnement dirigé, l'enseignant devra faire appel aux connaissances antérieures des élèves sur les sujets proposés, car cela favorisera leur compréhension (Yuill et Oakhill, 1988 ; Cornoli et Oakhill, 2009 ;

McNamara, 2004). Pour comprendre, le lecteur doit réussir à établir des ponts entre ses connaissances antérieures pertinentes par rapport à la lecture en cours et la nouvelle information lue dans le texte. De ce fait, les connaissances générales de l'élève sont essentielles à la compréhension en lecture. Ainsi, dans ce projet d'intervention, une attention particulière doit être portée au choix des textes afin de s'assurer de l'accès au sens des mots.

2.3.3 Le facteur âge

Parmi les divers facteurs pouvant influencer la capacité à inférer, l'âge du lecteur est également à considérer, puisqu'il influence la capacité à exploiter le processus inférentiel de ce dernier. Vers l'âge de 9 ans, selon Trabasso et Nicholas (1980), l'amélioration de la vitesse de traitement des informations et l'augmentation des capacités de mémoire de travail permettent l'apprentissage des informations implicites présentes dans un texte. C'est vers la fin de la troisième année du primaire qu'un changement important est constaté dans l'apprentissage linguistique des élèves. Lire devient alors un moyen pour apprendre. Les élèves ne lisent plus que pour apprendre à lire. (Stanovich, 1986 ; Mullis et *al.*, 2006, 2009). En première et deuxième année, soit entre l'âge de 6 à 8 ans, les élèves se servent de leur vocabulaire oral pour apprendre à décoder. Lors des années subséquentes, ils appliquent leurs habiletés de décodage à l'acquisition de nouveaux mots et, par conséquent, de nouveaux savoirs. Or, tel que déjà mentionné, si l'élève ne maîtrise pas l'identification des mots écrits de façon suffisamment automatisée, il pourra difficilement passer au niveau suivant en compréhension de lecture et développer d'autres habiletés.

Selon la progression des apprentissages (MEESR, 2006), qui fournit le cadre pédagogique préconisé dans les écoles primaires du Québec, c'est vers l'âge de 7 à 8 ans que l'élève peut commencer à faire des liens entre des informations contenues dans le texte pour créer une information nouvelle (inférence logique) et l'année suivante, vers 8 à 9 ans, déduire une information sous-entendue (inférence pragmatique). Ceci ne signifie pas que l'élève n'a pas précédemment inféré lors de diverses activités de lecture, mais bien que vers l'âge de neuf ans, il a atteint un niveau de lecture suffisant pour approfondir ses apprentissages donc sa compréhension. Torgesen (2004) atteste que les élèves ayant des difficultés en lecture à la fin de la troisième année n'atteignent pratiquement jamais un niveau moyen d'habiletés en lecture à la fin du primaire. La nécessité d'intervenir vers l'âge de neuf ans est essentielle pour soutenir la réussite scolaire de tous les élèves.

2.4 La démarche pédagogique

La compréhension de textes étant une activité cognitive complexe, un enseignement explicite de la compréhension est nécessaire et approprié afin d'améliorer les habiletés de lecture des élèves. Actuellement, l'enseignement explicite est considéré par la recherche comme étant une des approches les plus efficaces pour pallier aux difficultés mentionnées par ce projet. Un enseignement spécifique peut améliorer la compréhension de tous les lecteurs, même ceux déjà en difficulté (Bianco, 2010; National Reading Panel, 2000). Le choix de la démarche pédagogique prendra alors tout son sens.

Une démarche pédagogique correspond à un ensemble de pratiques et de modèles théoriques cohérents, s'appuyant sur des principes philosophiques. En somme, elle constitue une approche ou un modèle privilégié par l'enseignant dans sa pratique

(Brault Foisy, Lafortune et Masson, 2007). Une démarche pédagogique, selon Legendre (2005) et Vienneau (2005), se rapporte à l'ensemble des interventions de l'enseignant, à l'intérieur de la relation d'enseignement, visant à alimenter et à soutenir la démarche d'apprentissage de l'apprenant.

Dans le cadre de ce projet, la démarche pédagogique se définit par un ensemble de situations, d'attitudes, de supports, de techniques et d'outils en compréhension de lecture permettant à l'enseignant de transmettre et de vérifier l'assimilation d'un ensemble de connaissances plus spécifiquement sur le processus inférentiel de l'élève. Le modèle pédagogique choisi devra être axé sur la compréhension du contenu de la matière, l'inférence, par l'élève plutôt que sur la seule transmission de connaissances. Pour se faire, le rôle de l'enseignant prendra une part importante dans la démarche pédagogique afin d'explicitier et démontrer ce qu'est une inférence, comment la réaliser ou la résoudre, la justifier et progressivement laisser les élèves en développer la maîtrise tout en les soutenant.

2.4.1 L'enseignement explicite

La démarche pédagogique proposée sera encadrée par l'enseignement explicite. Plusieurs recherches ainsi que des méta-analyses démontrent que l'efficacité en classe, offrant de bonnes bases d'apprentissage aux élèves, passe par un enseignement structuré, plutôt qu'un enseignement par découverte ou magistral (Bråten et Anmarkrud, 2013). Depuis plus de vingt ans déjà, les nombreux chercheurs abondent dans ce sens ; un enseignement explicite et structuré offre de meilleures chances de réussite aux élèves, tout milieu et matière scolaires confondus (Swanson, 1998, 1999, 2001 ; Norris et Ortega, 2000 ; National Reading Panel, 2000 ; Gersten et Baker,

2001 ; Borman *et al.*, 2003 ; Kunsch, Jitendra et Sood, 2007 ; Sencibaugh, 2007 ; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2009). D'après de nombreux travaux essentiellement anglo-saxons (Rosenshine, 1986 ; Swanson, 1999 ; Sencibaugh, 2007), ce type d'enseignement trouve son efficacité en transmettant des connaissances et des habiletés par un enseignement explicite, très structuré, fortement guidé par l'enseignant qui procède par petites étapes selon un rythme de leçon soutenu. Cette démarche s'est révélée particulièrement efficace en lecture et en mathématique, notamment pour les élèves en difficulté (Jamet et Johanet, 2012). En lecture, il s'agit d'un modèle pédagogique qui vise à rendre les lecteurs autonomes en développant chez eux non seulement des habiletés (savoir-faire), mais également des stratégies qu'ils pourront utiliser de façon flexible selon la situation (Duffy et Roehler, 1987 ; Duffy, 2002). Suite à l'analyse de plusieurs recherches évaluant les effets d'un enseignement explicite des stratégies métacognitives sur la compréhension des élèves en difficulté, Sencibaugh (2007) indique que ces élèves sont plutôt des lecteurs peu stratégiques d'où la nécessité de la présence d'un enseignant ayant des pratiques d'enseignement « modèles » qui justifie ses procédures, et ce, avec les stratégies qu'il juge pertinentes.

Diverses recherches (Swanson et Hoskyn, 1998 ; Torgesen, 2000 ; Fuchs et Fuchs, 2001 ; Giroux et Forget, 2001 ; Zigmond, 1997 et 2003 ; Gajria, Jitendra, Sood et Sacks, 2007 ; Berkeley, Scruggs et Mastropieri, 2002 ; Bianco, 2010) démontrent la pertinence d'implanter et de recourir à cette démarche d'enseignement explicite pour intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et même à l'ensemble des élèves, peu importe leur milieu d'origine. Les études effectuées concernent davantage l'enseignement des stratégies de compréhension dans leur ensemble et incluent différents types d'inférences. Les recherches et les lectures effectuées par l'intervenante n'ont pas permis de répertorier des études de type interventionniste isolant et ciblant exclusivement le développement de la capacité à inférer des inférences logiques et pragmatiques. L'enseignement explicite ayant fait

ses preuves autant dans le domaine de la lecture que des mathématiques (Jamet et Johanet, 2012), il a été jugé pertinent par l'intervenante d'y avoir recours pour les activités inférentielles proposées dans ce projet d'intervention.

2.4.1.1 Les étapes de l'enseignement explicite

Selon les auteurs, les étapes de l'enseignement explicite sont présentées avec quelques variantes. Il est cependant possible de les regrouper selon les quatre étapes suivantes : le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome. La première étape, celle du modelage par l'enseignant, correspond à l'explicitation du contenu à enseigner. L'enseignant qui explicite est un enseignant qui présente, qui décrit, qui modélise, puis qui tente de développer chez les apprenants différentes stratégies principalement celles permettant l'anticipation du texte à lire, la régulation en cours de lecture et la réparation des bris de compréhension (Almasi, 2003) ; l'enseignement explicite se définissant comme étant l'acte de rendre visible donc explicite, toutes les procédures et les stratégies menant à l'accomplissement d'une tâche. D'ailleurs, lors d'une de ses études sur l'enseignement efficace et l'importance du rôle de l'enseignant, Pressley (2006) soutient que les meilleurs enseignants sont très conscients de leurs pratiques et des objectifs qui les sous-tendent et que rien n'est laissé au hasard en matière d'enseignement de la littératie dans leurs classes.

Dans un premier temps, l'enseignant doit nommer et définir la stratégie ou l'objet d'apprentissage à l'étude ainsi qu'en expliquer l'utilité. Après, l'enseignant doit fournir une instruction explicite et en faire un usage intensif et répété lors du modelage (Duffy, 2002 ; Duke et Pearson, 2002). Pour effectuer un modelage de

qualité, l'enseignant doit s'assurer que les élèves développent un certain contrôle de leur activité métacognitive et il les aide en verbalisant la sienne.

Pour soutenir ses interventions, l'enseignant doit connaître comment ses élèves s'y prennent mentalement. De ce fait, il s'avère primordial de faire verbaliser à voix haute les procédures effectuées mentalement. Le lecteur en voie d'apprentissage doit avoir l'occasion de verbaliser autant les procédures ou les stratégies jugées efficaces que celles pouvant être déficitaires afin que l'enseignant exerce son rôle. L'objectif de l'activité est de rendre visibles, au moyen du langage, tous les liens à effectuer entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. L'enseignant doit expliquer aux élèves pourquoi une réponse en lecture n'est pas adéquate, et surtout il doit démontrer l'utilisation des stratégies efficaces pour arriver à de meilleures réponses, visant ainsi l'enseignement explicite de la compréhension.

L'enseignant doit vérifier fréquemment la compréhension de ses élèves par des procédures de questionnement afin de s'ajuster et poursuivre. Puisque le modelage a pour but de développer la métacognition de l'élève, l'enseignant le fait en pensant à haute voix. Il met un « haut-parleur » sur sa pensée en expliquant oralement aux élèves les questions qu'elle ou il se pose face à une tâche et les stratégies retenues pour la réaliser et fournit ainsi des « clés pour penser » qui structurent la démarche des élèves (Jamet et Johanet, 2012).

Ensuite, avec la pratique dite guidée, la qualité de la compréhension des élèves pourra être vérifiée et validée. L'enseignant propose la réalisation des tâches similaires pour amener les élèves à s'exercer. Puis, la pratique coopérative est mise en place afin que l'élève ait l'occasion d'échanger, de se questionner et de valider sa compréhension individuelle à l'aide de celle de ses pairs (Jamet et Johanet, 2012). Finalement, l'enseignant propose une tâche qui présente un niveau de difficulté similaire où

chaque élève devra appliquer de façon autonome la stratégie et évaluer l'efficacité de sa démarche.

2.5 Synthèse des énoncés

Dans le cadre de ce projet d'intervention, l'action d'inférer demandera à l'élève de déduire des informations sous-entendues par l'auteur grâce à des déductions logiques, à des indices présents dans le texte ou à l'aide de ses propres connaissances sur le sujet. Après avoir proposé des activités d'entraînement à la production d'inférences à des élèves, Yuill et Oakhill (1988), Jean-Pol Rocquet (2002) ainsi que Potocki, Ecalle et Magnan (2013) ont ressorti des résultats prometteurs. Ces résultats laissent donc supposer que la systématisation de telles pratiques en classe inciterait les élèves à produire spontanément des inférences et à enrichir le texte au regard de leurs connaissances.

Tel qu'exposé tout au long de ce chapitre, les principaux concepts soutenant ce projet d'intervention sont : les trois processus inhérents à la lecture, les deux types d'inférences retenus, la démarche pédagogique soutenue par l'enseignement explicite ainsi que les interactions souhaitées entre tous les participants. Effectivement, les processus inhérents à la lecture se caractérisent par des processus spécifiques, des processus non spécifiques ainsi que des processus métacognitifs. Les deux types d'inférences retenus pour développer le processus inférentiel chez les élèves de 4^e année sont ceux de type logique et de type pragmatique ; les difficultés en lecture apparaissant principalement vers la 4^e année du primaire où les apprentissages sont davantage en lien avec la compréhension en lecture (Catts, Hogan et Adlof, 2005). L'enseignement explicite est le modèle pédagogique favorisé pour soutenir cette démarche.

2.6 Les objectifs spécifiques de ce projet d'intervention

Les objectifs spécifiques élaborés afin de mesurer le développement des habiletés inférentielles chez les élèves de la 4^e année suite aux interventions pédagogiques sont les suivants :

Objectif spécifique 1 : Suite à un entraînement ciblé, l'élève sera capable de comprendre des inférences logiques lors d'activités de lecture de courts énoncés et de textes de niveau 4^e année du primaire.

Objectif spécifique 2 : Suite à un entraînement ciblé, l'élève sera capable de comprendre des inférences pragmatiques lors d'activités de lecture de courts énoncés et de textes de niveau 4^e année du primaire.

Dans un premier temps, une modélisation des diverses stratégies pour identifier et résoudre des inférences de type logique et pragmatique sera prodiguée par l'enseignant. Graduellement, l'application de ses stratégies sera transférée aux élèves. Cet enseignement explicite fournira le cadre pédagogique souhaité. Les interactions entre les élèves ainsi qu'entre eux et l'enseignant seront fortement encouragées et exploitées par le biais de discussions en classe et de retours fréquents sur les lectures et découvertes effectuées. Par la suite, l'atteinte des objectifs spécifiques ciblés pour le développement des habiletés inférentielles sera mesurée et discutée. Les résultats des élèves ayant bénéficié des séances d'enseignement et les résultats des élèves n'ayant pas participé aux séances seront comparés afin de dégager une analyse approfondie suite aux interventions élaborées en classe. Le prochain chapitre, la description des interventions, détaillera davantage les procédures et interventions

souhaitées afin d'émettre des résultats et des constats à des fins de recommandations pédagogiques.

CHAPITRE III

DESCRIPTION DE L'INTERVENTION

Le présent chapitre vise à expliciter le contexte de réalisation de ce projet d'intervention en lecture. La démarche effectuée afin de collecter et d'analyser les données empiriques obtenues dans le but de valider les objectifs spécifiques est présentée. Tout d'abord, le devis de recherche et l'échantillon sont exposés. Puis, les intervenants impliqués, leurs méthodes d'enseignement ainsi que le matériel utilisé sont détaillés incluant une description des interventions pédagogiques. Finalement, la méthode d'analyse des résultats est révélée. Enfin, dans le but de respecter les diverses modalités de ce projet d'intervention, les considérations éthiques sont divulguées.

L'objectif général de ce projet est de déterminer l'effet d'une intervention portant sur l'inférence et de mesurer les impacts obtenus lors de la compréhension en lecture auprès d'élèves majoritairement allophones de 4^e année du primaire. Par conséquent, les objectifs spécifiques émis au regard des préoccupations évoquées lors de chapitres précédents concernent le développement des habiletés inférentielles.

3.1 Devis de recherche

Le devis de recherche sélectionné est de type quasi expérimental avec prétest et posttest. Le rendement des élèves en lecture concernant leurs habiletés inférentielles a été évalué dans le groupe expérimental, ainsi que dans le groupe contrôle. La

représentation de ce devis (Contandriopoulos et *al.*, 1990 ; Campbell et Stanley, 1963) est la suivante :

$$\begin{array}{ccc} O_1 & X & O_2 \\ \hline \text{« O »}_1 & & \text{« O »}_2 \end{array}$$

Dans le présent devis, « O » signifie l'observation de la variable, dans ce cas-ci, la capacité à effectuer des inférences, O_1 étant la première observation effectuée, soit avant l'enseignement de l'habileté et O_2 étant la deuxième observation suite à l'enseignement reçu (X) de six semaines. En haut, on retrouve le groupe expérimental, celui qui a participé aux séances d'enseignement. En bas, il s'agit du groupe contrôle qui a été soumis aux mêmes évaluations, mais qui ne participait pas aux séances d'enseignement. Ce devis est axé sur la comparaison de l'évolution des habiletés inférentielles entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Avec ce modèle d'analyse, la variable indépendante mesurée est l'effet de groupe. Les deux types d'inférences sont les deux variables dépendantes à l'étude.

3.2 Échantillon

Ce projet d'intervention pédagogique s'est déroulé sur le territoire de l'île de Montréal. Il a eu lieu dans une école primaire située dans un quartier pluriethnique et défavorisé, dont l'indice de milieu socio-économique (IMSE) de 23,42 situe l'établissement au dixième rang décile (SFR) selon les données les plus récentes du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en 2014-2015 (MEESR). Au total, 75 sujets provenant de quatre groupes-classes différents participaient au projet.

L'école concernée n'a pas été choisie au hasard et ne s'est pas portée volontaire pour participer. En effet, cette école est le milieu scolaire dans lequel évolue l'intervenante. Cette école est classée 45^e dans la classification de la défavorisation sur les 335 établissements scolaires de son réseau. Les indices de défavorisation calculés annuellement par le MEESR, lors de l'année scolaire 2012-2013, démontrent que 48,63 % des familles dont les enfants fréquentent l'école se situent sous le seuil correspondant à un faible revenu. Il est estimé, selon le dernier recensement effectué en 2014-2015, que le lieu de naissance des élèves autre que le Québec est de 32,45 %. Dans cet établissement, le taux de concentration ethnique est de 41,90 %. Au total, l'école accueille des élèves en provenance de plus de quarante pays différents. De plus, elle offre des classes primaires ordinaires allant de la maternelle à la sixième année ainsi que deux classes d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le nombre d'élèves au total s'élève à 607. Les sujets participants au projet actuel s'élèvent au nombre de 75 qui évoluent tous en 4^e année régulière du primaire.

Tableau 3.2.1 Distribution des sujets selon le pays de naissance

PAYS DE NAISSANCE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Canada	49	65,3
Autres (6 pays)	26	34,7
Total	75	100,0

En 4^e année, comme il est possible d'observer dans le tableau 3.2.1, le nombre d'élèves provenant d'un autre pays s'élève à un total de 26. Cela représente 34,7 % des élèves soit le 1/3 des participants. Dans chacun des deux groupes de participants, 13 élèves sont nés à l'extérieur du Canada.

Tableau 3.2.2 Distribution des sujets selon leur langue maternelle

LANGUE MATERNELLE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Français	48	64,0
Autres (7 langues)	27	36,0
Total	75	100,0

En ce qui concerne la langue maternelle, les données démontrent que 59,80 % des élèves possèdent une langue maternelle autre que le français. En 4^e année, le pourcentage d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle s'élève à 36 %.

Au total, les élèves de quatre classes de 4^e année primaire ont participé au projet (n = 75) et leurs enseignants respectifs (n = 4). Le groupe expérimental se composait de 38 élèves alors que 37 élèves constituaient le groupe contrôle. Il s'agissait tous d'élèves ciblés dans la même école au début de l'automne 2015. Comme mentionné, la sélection des participants à cette recherche n'était pas aléatoire et, par conséquent, les participants constituant le groupe expérimental n'avaient pas nécessairement les mêmes caractéristiques que ceux du groupe témoin. Leur âge variait entre 9 et 11 ans, selon le parcours scolaire individuel de chacun. Les groupes d'élèves ont été maintenus entiers et tels quels, établis par les enseignants de l'année précédente, lors du classement des élèves en 3^e année.

3.2.1 Les enseignants impliqués et leurs méthodes d'enseignement

Selon les modalités, les enseignants respectifs des groupes ont été rencontrés et informés du projet. En effet, les deux enseignants des élèves qui composaient le

groupe expérimental ont reçu, lors d'une rencontre, les modalités et planifications détaillées des séances à enseigner. L'intervenante a présenté le modèle de l'enseignement explicite tel que précédemment défini et a fourni tout le matériel nécessaire. Les deux enseignants des élèves qui composaient le groupe contrôle ont également été rencontrés pour être exposés aux modalités du prétest et du posttest, sans recevoir davantage d'informations. Ils ont poursuivi leur étape en enseignant selon la planification globale prévue dans le cadre régulier de la 4^e année tel que détaillé plus loin et présenté dans le tableau 3.2.2. L'équipe d'enseignants des deux groupes était seulement formée depuis l'automne 2015, car les enseignants étaient nouveaux à l'école ciblée. Les deux nouveaux enseignants du groupe contrôle arrivant à l'établissement ne connaissaient pas ni le contenu du projet ni les intentions de l'intervenante ou les méthodes pédagogiques favorisées par celle-ci. Le tableau 3.2.1 ci-dessous dénote du portrait des enseignants concernés sur le plan de leur expérience et de leur formation professionnelle.

Tableau 3.2.1.1 : Portrait professionnel des quatre enseignants impliqués dans ce projet.

Désignation	Âge	Formation	Années d'expérience enseignement primaire	Années d'expérience enseignement au 2 ^e cycle	Années d'expérience dans l'établissement
Enseignant 1 du groupe expérimental (Auteure du projet)	41	Baccalauréat enseignement au primaire	14 ans	5 ans en 4 ^e année	6 ans
Enseignant 2 du groupe expérimental	25	Baccalauréat enseignement au primaire	2 ans	2 ans en 4 ^e année	Deux ans
Enseignant 3	24	Baccalauréat	3 ans	1 an en 4 ^e	Un an

Désignation	Âge	Formation	Années d'expérience enseignement primaire	Années d'expérience enseignement au 2 ^e cycle	Années d'expérience dans l'établissement
du groupe contrôle		enseignement au primaire		année	
Enseignant 4 du groupe contrôle	26	Baccalauréat enseignement au primaire	4 ans	1 an en 4 ^e année	Un an

Un écart considéré important entre l'expérience professionnelle de l'enseignante 1 et auteure de ce projet par rapport à celle des trois autres enseignants ressort. D'ailleurs, il est possible que ce facteur ait eu un impact sur le déroulement du projet, par conséquent, sur les résultats obtenus.

En ce qui concerne le contenu enseigné en classe et les méthodes pédagogiques favorisées, les quatre enseignants se sont rencontrés sur une base régulière pour planifier leur enseignement en général. Cette planification globale a été réalisée avec la collaboration des enseignants de l'année précédente en 4^e année et la conseillère pédagogique en français dont l'utilité est de guider les interventions et les planifications souhaitées en classe. Évidemment, le contenu du projet était exclu des discussions et des planifications en équipe, il ne concernait que l'enseignante 1 (auteure du projet) et l'enseignante 2 du groupe expérimental.

Pour le matériel didactique, la collection de français de l'école ciblée s'intitule « *Au-delà des mots* » et contient plusieurs fascicules et un guide pédagogique. Une planification de stratégies de lecture est aussi incluse avec « *Cerveaux branchés* » dans lequel des animations de lecture interactives à l'aide d'albums sont élaborées par une enseignante ressource. Par contre, les habiletés inférentielles y sont prévues qu'au

printemps dans l'échéancier. Les deux enseignants du groupe contrôle ont suivi le calendrier proposé et débuté par les stratégies prévues à l'automne soit : la visualisation, l'intention de lecture, le survol et se poser des questions. Les deux enseignantes du groupe expérimental ont enseigné les mêmes stratégies en plus d'enchaîner avec les habiletés inférentielles selon la planification de ce projet et celles incluses dans « *Cerveaux branchés* ». De plus, l'intervenante a questionné les trois enseignants quant à l'usage des méthodes pédagogiques favorisées en classe et celles-ci sont sommairement présentées dans le tableau ci-dessous avec le matériel didactique utilisé.

Tableau 3.2.2.2 Méthodes pédagogiques et matériels didactiques utilisés pour l'enseignement des stratégies de lecture en 4^e année.

Désignation	Méthodes pédagogiques	Matériels didactiques
Enseignant 1	Enseignement explicite, enseignement coopératif, lectures interactives, lectures dirigées, enseignement magistral, enseignement par projets.	Albums de littérature jeunesse, la collection de français ADM, les textes utilisés en univers social et en sciences provenant de sites didactiques.
Enseignant 2	Enseignement explicite, enseignement coopératif, lectures interactives, lectures dirigées, enseignement magistral, enseignement par projets.	Albums de littérature jeunesse, la collection de français ADM, les textes utilisés en univers social et en sciences provenant de sites didactiques.
Enseignant 3	Lectures interactives, lectures dirigées, modelage	La collection de français ADM et quelques albums

Désignation	Méthodes pédagogiques	Matériels didactiques
	et enseignement magistral.	pour les animations planifiées des stratégies de <i>Cerveaux branchés</i> .
Enseignant 4	Lectures interactives, lectures dirigées, modelage et enseignement magistral.	La collection de français ADM et quelques albums pour les animations planifiées des stratégies de <i>Cerveaux branchés</i> .

3.3 Description des interventions

Les séances d'enseignement ont été élaborées afin de permettre aux élèves du groupe expérimental de développer leur capacité à inférer. Le choix des activités portant sur les inférences logiques et pragmatiques découlait des éléments théoriques précédemment exposés dans ce projet. L'objectif était de développer les connaissances et les habiletés des élèves afin qu'ils puissent repérer, réaliser et justifier une inférence. La méthodologie s'est ainsi portée sur une séquence d'enseignement ayant pour but de rendre explicite l'existence de l'implicite.

Dans un premier temps, la stratégie à repérer l'implicite dans un écrit, qu'il soit présenté sous forme d'un album ou d'un simple extrait de texte, a été démontrée et développée. Dans un deuxième temps, l'élève a été amené à repérer et réaliser l'inférence en fonction des indices présentés dans le texte ou à partir de leurs connaissances personnelles. Finalement, l'élève justifiait l'inférence effectuée à l'aide de ces mêmes indices par communication orale. Développer leurs habiletés inférentielles devrait permettre aux élèves de parvenir, éventuellement, à une

meilleure compréhension globale de l'écrit. L'usage du code écrit a été peu sollicité dans le cadre de ce projet afin de centrer l'attention des élèves sur le développement de leur compétence à inférer. Lors de ces séances d'enseignement, les élèves cheminaient graduellement, passant d'un travail réalisé de manière très encadrée par l'enseignant à un travail réalisé de manière de plus en plus autonome.

Le rôle de l'enseignant a été déterminant dans la pratique de l'enseignement explicite, en tant que modèle de lecteur et de guide. Par contre, ce dernier a ensuite cédé sa place à l'élève pour lui permettre d'interagir avec ses pairs et sa lecture. Afin que l'élève puisse lire un livre de façon autonome, ce livre doit non seulement correspondre à son niveau d'apprentissage, mais l'enseignant devait en vérifier la compréhension grâce à des discussions avec son élève (Barone, Taylor et Hardman, 2006). L'enseignant, afin de soutenir les élèves ayant de la difficulté à s'exprimer clairement en français, devait enrichir ces échanges grâce à ses interventions adéquates (Mohr et Mohr, 2007). Une attention toute particulière a été allouée à la communication orale étant donné qu'une proportion importante des élèves ciblés par ce projet était allophone. Certes, les difficultés en lecture peuvent provenir des habiletés personnelles et non seulement du fait que les élèves étaient allophones, ces derniers ne constituaient pas une catégorie homogène, car chacun possédait ses forces et ses faiblesses (Bernhardt, 2009).

3.3.1 Les séances d'enseignement

Lors du déroulement du projet d'intervention, les sujets du groupe expérimental ont été soumis à des séances d'interventions qui s'échelonnaient sur une période de six semaines. Trois séances par semaine avaient été établies selon le calendrier (voir annexe B), mais il est arrivé que deux séances seulement soient effectuées dans

une semaine brimant la fluidité du déroulement du projet. Chaque séance devait avoir une durée maximale de 45 minutes. Les enseignants se sont assurés d'un enseignement systématique et organisé sur une durée de temps suffisant, tout en considérant l'évolution des participants.

L'enseignement explicite permet la modélisation ainsi que l'explicitation de stratégies inférentielles et de façons de faire jugées efficaces par l'enseignant pour tenter de pallier les stratégies déficientes des élèves. En premier lieu, diverses définitions de l'inférence ont été présentées et explicitées aux élèves par l'enseignant. Pour favoriser la compréhension des élèves de l'habileté « à faire des inférences », lors de la première séance, l'enseignant a posé des questions sur leurs connaissances littéraires. Dans un deuxième temps, à l'aide de courtes devinettes lues à voix haute, les élèves jouaient au détective et devinaient les solutions grâce aux indices présentés. À la toute première séance, les élèves découvraient la différence entre une information explicite et implicite et celle-ci était renommée à plusieurs reprises pour favoriser la compréhension de cette distinction par les élèves.

Quatre séances (voir annexe A) ont été consacrées au modelage, séances durant lesquelles l'enseignant a fait appel aux mêmes termes employés « jouer au détective » et « chercher des indices cachés par l'auteur », afin de familiariser les élèves avec l'inférence. Puis, l'enseignant a expliqué la démarche pour réaliser des inférences, en verbalisant et en indiquant aux élèves comment il procédait pour les identifier et pour tenter de les résoudre (voir annexe A). Afin que les élèves aient accès à son raisonnement, l'enseignant doit démontrer quand et comment effectuer des inférences (McNamara et Kendeou, 2011). Au cours des séances d'enseignement, l'élève formulait des hypothèses, confrontait ses idées avec ses pairs et développait graduellement son habileté à sélectionner des indices pour justifier sa réponse. Le

tableau suivant identifie les types de séances avec les rôles à être exercés par l'enseignant et l'élève.

Tableau 3.3.1 Les interventions à favoriser par l'enseignant selon la séance d'enseignement explicite visée

Le type de séance	Actions à effectuer	Enseignant	Élèves
Modelage # 1 à 4	A) Mettre les indices en évidence	X	
	B) Effectuer l'inférence	X	
	C) Justifier l'inférence	X	
Pratique guidée #5 et 6	A) Mettre les indices en évidence	X	X
	B) Effectuer l'inférence		
	C) Justifier l'inférence	X	
Pratique coopérative #7 à 14	A) Mettre les indices en évidence		X
	B) Effectuer l'inférence		X
	C) Justifier l'inférence	X	
Pratique autonome #15 à 18	A) Mettre les indices en évidence		X
	B) Effectuer l'inférence		X
	C) Justifier l'inférence		X

Les séances d'enseignement sont présentées en annexe (voir annexe A), sous forme de planification détaillée. Elles comportent des indications concernant le matériel, les questionnaires et les questions à formuler aux élèves pour l'animation des séances ainsi que les corrigés nécessaires pour le déroulement du projet. De plus, la planification est aussi présentée sous forme de calendrier (voir annexe B) afin de bien encadrer les interventions souhaitées dans le temps prescrit.

Dû à des événements hors du contrôle de l'intervenante, le calendrier initial ne fut pas respecté. En effet, au cours de l'automne 2015, une série de journées de grève ont eu lieu dans le cadre du renouvellement de la convention collective de l'ensemble des enseignants de l'île de Montréal avec le gouvernement du Québec. Cette modification imprévue au calendrier scolaire a eu une incidence sur le déroulement de ce projet. La séquence des séances d'enseignement a été interrompue par un total de huit journées de grève. Le manque de temps et des délais plus serrés ont affecté le déroulement prévu. Ce contexte particulier a pu affecter la concentration et la persévérance des élèves au projet et par conséquent, leurs efforts et leurs résultats. Ce climat a également pu affecter le personnel enseignant qui s'est retrouvé avec un échéancier plus restreint tant pour planifier, enseigner et évaluer sa matière lors de la première étape de l'année scolaire.

3.3.2 Le matériel

Une attention particulière a été accordée aux choix des sujets de lecture afin de stimuler la motivation intrinsèque des élèves en plus de susciter l'usage de leurs connaissances personnelles. Durant toute la durée de ce projet d'intervention réalisé en classe, l'élève entrait en contact direct avec une variété d'albums judicieusement sélectionnés provenant de la littérature jeunesse (voir annexe C pour la bibliographie

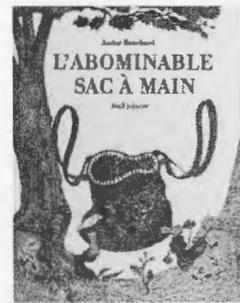
et la section suivante pour une description). En effet, une vaste diversité d'albums disponibles offre aux enseignants une multitude de possibilités quant à l'utilisation qu'il souhaite effectuer avec ces ouvrages.

Étant donnée cette variété d'albums de littérature jeunesse, la chercheuse a fait appel à l'expertise d'une conseillère pédagogique en français ainsi qu'à celle de deux bibliothécaires, toutes les trois œuvrant pour la commission scolaire. Les lectures sélectionnées provenaient d'albums jeunesse contenant des inférences simples, ciblant des lecteurs de 8 à 10 ans. Ce sont des albums dont les thèmes et les sujets variaient et dont la majorité des personnages étaient des animaux, étant donné l'âge des lecteurs. De plus, le récit a été choisi au détriment d'autres types de textes comme le texte courant par exemple, car il fait partie des apprentissages ciblés par la Progression des apprentissages au deuxième cycle. C'est aussi l'un des deux types de textes présentés aux élèves en fin d'année, lors des épreuves obligatoires de compréhension en lecture, élaborées par les spécialistes du MEESR. Le choix des lectures doit être un sujet bien réfléchi afin de soutenir les apprentissages et les objectifs pédagogiques visés. En effet, les choix effectués ne font pas référence aux goûts personnels en tant qu'intervenante puisque, de toute manière, ils diffèrent de ceux des élèves de 4^e année. Il s'agit de choisir des albums qui correspondront aux intentions pédagogiques et aux objectifs d'apprentissages précis, dans ce cas-ci, développer les habiletés inférentielles des élèves.

3.3.2.1 Présentation des albums choisis détaillés

L'abominable sac à main de Bouchard, A.

Il s'agit d'un album très drôle dans lequel le sac à main est décrit comme un monstre qui engloutit toutes sortes d'objets. Le narrateur est un enfant et sa mère devient la propriétaire d'un sac à main dangereux. Le fait qu'il s'agisse d'un enfant qui raconte l'histoire rend le tout encore plus drôle et plus crédible aux yeux des élèves. Ce livre lutte contre les stéréotypes et de nombreuses analogies sont présentes dans le récit. Il est rempli d'humour grinçant et fait plusieurs clins d'œil pouvant faire rire aussi un lecteur adulte.



L'Afrique de Zigomar de Corentin, P.



Cet album rempli d'humour présente ces personnages, des animaux, qui souhaitent aller visiter l'Afrique. Ces derniers vont se tromper de chemin sans s'en apercevoir et confondre les animaux rencontrés par ceux qu'ils pensent découvrir en sol africain. À chaque fois que les trois personnages pensent être en présence d'un animal africain, au moins une inférence est à réaliser par le lecteur. Par exemple, un morse est confondu avec un éléphant dû à la présence de défenses sur son corps ou encore un phoque est confondu avec un crocodile puisqu'il sort de l'eau et ils ont les deux un corps allongé.

Une histoire à quatre voix d'Anthony Browne

C'est un album qui présente la même histoire plutôt simple d'une promenade au parc. Elle est racontée par les quatre personnages,



chacun leur tour selon leur vision de l'événement. Le lecteur lit les quatre versions et peut constater le changement de point de vue selon chaque narrateur. Anthony Browne écrit des albums jeunesse qui sont, à mon avis, plutôt difficiles d'accès par leur complexité et intelligence. Pour soutenir la compréhension des jeunes lecteurs, l'auteur fait toujours appel à des gorilles pour ses personnages et les illustrations sont très parlantes. Cela permet aux élèves de reconnaître la signature de l'auteur et de maintenir leur intérêt à découvrir de nouveaux récits de M.Browne.

L'écureuil et le printemps de Meschenmoser S.

C'est un album qui souhaite démontrer que les apparences peuvent être trompeuses. En effet, l'écureuil va soutenir son ami le hérisson à conquérir une demoiselle et, ensemble, ils vont essayer diverses stratégies pour avoir l'air plus fort et plus costaud. Les inférences sont nombreuses, certaines sont situées dans le texte et d'autres, illustrées.



Ami ! Ami ? de Raschaka, C.



C'est un album sans texte, rempli de couleurs vives et de ponctuation afin de soutenir sa lecture. Un album sans texte exige inférence, afin que le lecteur « lise » les illustrations et puisse se créer une histoire sans avoir les mots pour expliquer ou appuyer le tout. Ici, l'histoire est toute simple, présentée à la manière d'un dessin animé, elle exprime l'amitié et la fraternité au-delà de toutes les différences.

Michel, le mouton qui n'avait pas de chance de Victor, S.

Ce livre est un vrai petit bijou. Lors de chaque illustration, le mouton qui se croit malchanceux évite une série d'accidents.



Par exemple, sur la page de gauche, Michel le mouton n'a pas pu se mettre à l'abri de la tempête avec ses amis les moutons. Sur celle de droite, tandis que Michel s'éloigne, la foudre s'abat sur l'abri des moutons. L'album est une série de moments où le mouton échappe à des malheurs et les illustrations soutiennent le lecteur et l'aident à résoudre les inférences nécessaires.

Le monde englouti de Wiesner, D.

Ce livre sans texte nous amène dans un univers sous-marin d'une réelle beauté. Sur une plage, un jeune garçon trouve un vieil appareil photo rejeté par les vagues. Cet appareil a voyagé dans les 7 mers du globe et rapporte des images saisissantes : le salon d'un couple de pieuvre, une tortue-ville, des extra-terrestres de fonds de mer, etc. Enfin, la dernière photo représente une petite fille, debout devant la mer, tient une photo d'un petit garçon devant la mer, tenant la photo de... et l'image qui se répète. Lorsqu'on pense toucher à la fin du récit qui se situe entre la réalité et la science-fiction, il nous emporte à nouveau dans le déferlement des vagues, dans le mystérieux monde marin.



L'agneau qui ne voulait pas être un mouton de Didier, J.

Les élèves retrouvent le loup, animal repris souvent dans la littérature jeunesse et dépeint en tant que personnage



menaçant. Cet album raconte l'histoire courageuse d'un agneau qui lutte pour sa survie. C'est une fable où il est question de courage, de solidarité et de résistance face aux dangers présents autour de nous.

La collection utilisée en français à l'école ciblée s'intitule Au-delà des mots.



Deux textes ont aussi été exploités lors de ce projet afin de permettre aux élèves d'établir des liens entre les albums et des textes contenus dans les collections pédagogiques. *Le festin du monde* et *Charade et devinettes chez M. Lien* sont deux textes plutôt difficiles, certes, mais qui éveillent la curiosité, car les deux demandent aux élèves de trouver des réponses, le premier exige de retrouver un repas disparu et le deuxième, la réponse à des devinettes, faisant ainsi appel à des stratégies de détective.

3.4 Instrumentation de mesure

L'approche quantitative est utile afin de mesurer de manière objective les effets d'une intervention. Dans le cas présent, les effets des interventions, réalisées lors des séances d'enseignement d'inférences logique et pragmatique, ont été vérifiés à l'aide de deux épreuves.

La première épreuve sélectionnée a été celle utilisée lors de l'enquête internationale en lecture, le PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) en 2011. Il s'agit d'un extrait littéraire qui s'intitule « La Tarte Anti-Ennemie » de Derek

Munson. Il contient seize questions dont six sont exclusivement de type inférentiel. Le tableau suivant présente l'épreuve dans son ensemble.

Tableau 3.4.1 Description de l'épreuve de lecture de 4^e année au PIRLS 2011

Habilité de lecture	Items correspondants
Retrouver et prélever des informations explicites	1,3, 6 et 7
Faire des inférences simples	2, 5, 8,9, 10 et 11
Interpréter et intégrer des idées et des informations	4, 12, 14 et 15
Analyser et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels	13 et 16

La deuxième épreuve se compose d'un ensemble de vingt courts extraits de textes inspirés de divers documents pédagogiques, ciblant les dix inférences de type pragmatique selon Johnson et Johnson (1986). De ce fait, chaque participant répondait à deux items différents, libellés sous forme de devinettes, mesurant la même catégorie d'inférence pragmatique respectant la classification de Johnson et Johnson (1986).

Tableau 3.4.2 Description de l'épreuve concernant les dix inférences pragmatiques selon Johnson et Johnson (1986)

Types d'inférences pragmatiques	Items correspondants
1. Lieu	1 et 2
2. Agent	3 et 4
3. Temps	5 et 6
4. Action	7 et 8
5. Instrument	9 et 10
6. Catégorie	11 et 12
7. Objet	13 et 14
8. Cause effet	15 et 16
9. Problème solution	17 et 18
10. Sentiment-attitude	19 et 20

Les modalités de passation et de correction étaient pratiquement identiques pour les deux épreuves. Tous les participants ont été soumis aux mêmes épreuves de lecture lors du prétest et du posttest. À la fin du mois de septembre 2015, un prétest a été administré sous forme des deux épreuves, une épreuve de compréhension de lecture et une sous forme de courts extraits de textes comportant des devinettes. Ces deux épreuves ont été administrées simultanément aux deux groupes à deux moments différents dans la même semaine du mois de septembre. Les mêmes consignes d'administration des tests ont été fournies aux quatre enseignants.

L'aspect qui différait lors de l'administration de la deuxième épreuve réside dans le fait que l'enseignant n'a pas lu les extraits de textes ni les items présentés sous forme de devinettes. Par contre, l'enseignant précisait à l'élève de répondre correctement selon le type d'inférence demandé. Par exemple, si l'item demandait une réponse représentant un « où », l'élève devait comprendre qu'il recherche une réponse

correspondant à un lieu ou un endroit et ne devait pas citer une personne ou un animal qui correspond à un « qui ». Les extraits de textes étaient présentés de manière à soutenir la compréhension de l'élève et les catégories étaient explicitement nommées au-dessus de chaque extrait. La durée de passation était aussi la même, soit l'équivalent de 90 minutes.

Toutes les épreuves ont été remises et corrigées par la responsable du projet d'intervention. Aucune clé de correction n'a été présentée aux élèves et aucune discussion sur les possibles résultats ou réponses n'a également eu lieu. Lors du posttest, à la fin du mois de novembre 2015 et suite aux séances d'enseignement complétées, une fois de plus, les épreuves ont été administrées simultanément aux deux groupes. Les mêmes consignes d'administration du test ainsi que les critères de correction ont été fournis aux quatre enseignants.

3.5 Méthode d'analyse des résultats

L'épreuve de lecture de Munson mesurait le niveau de compréhension par des questions faisant spécifiquement appel au processus inférentiel. La deuxième épreuve mesurait l'habileté de l'élève à générer des inférences pragmatiques. Un premier score correspond aux six items contenant l'élaboration d'inférences logiques et un autre correspond aux vingt items contenant l'élaboration d'inférences pragmatiques. Ainsi, un score a été établi pour les six items seulement concernant l'inférence logique contenue dans l'épreuve « La tarte Anti-Ennemie ». Puis, un score a été également dégagé des vingt items concernant les inférences pragmatiques obtenus grâce aux courts extraits de textes sous forme de devinettes. Ces scores ont été comparés entre les deux groupes.

Afin de présenter tous les résultats, une analyse descriptive des données a été effectuée. En lien avec les deux types d'inférences, les statistiques descriptives produites présentent les résultats suivants : le minimum, le maximum, la moyenne, l'écart-type et la taille de l'échantillon. Puis, la distribution normale a été vérifiée d'après les moyennes obtenues. Il importait de déterminer si les différences de moyennes entre les groupes démontraient une variabilité jugée naturelle ou pas. De plus, la corrélation entre les deux variables dépendantes a été vérifiée, afin d'établir la pertinence de l'utilisation de la MANOVA, qui prend en compte le lien entre les variables dépendantes lorsque le devis en comprend plusieurs. Puisqu'un groupe de participants a subi un traitement, dans ce cas-ci, un enseignement et l'autre groupe a poursuivi ces apprentissages sans ce traitement, les moyennes et leurs écarts-types tant aux prétests qu'aux posttests ont été comparés afin de vérifier l'atteinte des deux objectifs spécifiques.

3.6 Considérations éthiques

Puisque le projet d'intervention était réalisé auprès de jeunes participants ayant moins de 18 ans, diverses précautions étaient nécessaires. Les enseignants concernés, la direction de l'établissement ciblé ainsi que les parents des élèves participants ont été informés du projet de recherche lors de différentes rencontres par la responsable du projet dès le début d'année scolaire. De plus, tous les parents concernés recevaient le formulaire de consentement approprié contenant les informations essentielles et pertinentes de ce projet. Afin d'assurer l'anonymat des participants et leur participation volontaire, la lettre a été présentée à chacun des parents des élèves concernés afin d'obtenir leur consentement écrit. Le formulaire d'éthique et la lettre de consentement adressés aux parents ont été approuvés par le coordonnateur du

CÉRPÉ 3 pour la Faculté des sciences de l'éducation de la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE CRITIQUE

Dans un premier temps, ce chapitre expose les résultats obtenus lors de ce projet d'intervention en lecture. Ces résultats sont présentés afin de vérifier l'impact de la démarche pédagogique développée sur la capacité à inférer des participants. En premier lieu, les analyses descriptives et comparatives concernant le développement des inférences ciblées sont exposées. Ensuite, les résultats de la MANOVA sont présentés. La présentation des résultats est émise selon l'ordre établi lors de la présentation des deux objectifs spécifiques énoncés. Par la suite, ces résultats sont discutés en lien avec le cadre de référence. Une analyse partielle est dégagée. Des liens sont ainsi établis entre ces résultats et le contexte du problème soulevé. Enfin, les limites de ce projet d'intervention sont discutées et des recommandations pédagogiques sont émises afin de bonifier d'éventuels projets d'intervention en lecture concernant le processus inférentiel.

4.1 Statistiques descriptives

Un premier regard concernant les résultats consiste à comparer la moyenne obtenue pour chacun des tests utilisés entre le groupe contrôle et le groupe témoin. De plus, le pourcentage d'amélioration est noté afin de démontrer l'évolution des apprentissages des élèves.

Lors du prétest effectué avec « La tarte Anti-Ennemie » pour mesurer l'inférence logique, la moyenne de chacun des groupes était pratiquement la même ; le groupe expérimental a obtenu 60,53 % et le groupe contrôle, 59,85 %. Les moyennes des

deux groupes à la première mesure de temps sont donc sensiblement les mêmes, un écart de 5,01 % est noté. Lors du posttest, la différence de moyenne entre les deux groupes n'est plus si identique. Le groupe expérimental a obtenu 74,44 % par rapport à 64,86 % pour le groupe contrôle, pour un écart de 13,9 %. Les analyses et statistiques descriptives sont présentées dans les tableaux 4.1.1 et 4.1.2.

Tableau 4.1.1 Analyses descriptives pour l'inférence logique

	Prétest		Posttest		Pourcentage d'amélioration	
	GR expérimental	GR contrôle	GR expérimental	GR contrôle	GR expérimental	GR contrôle
Moyenne	60,53	59,85	74,44	64,86	13,9	5,1
Écart-type	27,48	29,13	26,19	25,11		
Maximum	100,00	100,00	100,00	100,00		
Minimum	,00	14,29	,00	14,29		

En observant les données du tableau 4.1.2 pour la deuxième habileté soit l'inférence pragmatique, la moyenne des deux groupes est aussi pratiquement identique. Le groupe expérimental a obtenu 55,13 % au prétest et le groupe contrôle, 54,86 %. La différence notée est de 0,27 %. Ces résultats suggèrent l'équivalence des deux groupes au départ. Lors du posttest, la différence de moyenne entre les deux groupes est toujours considérée moindre. Le groupe expérimental a obtenu 68,82 % par rapport à 68,24 % pour le groupe contrôle, pour un écart de 0,58 %. Les analyses descriptives ont permis de vérifier la normalité de la distribution des variables dépendantes. Celles-ci ne diffèrent pas suffisamment de la loi normale pour justifier l'utilisation de tests non paramétriques plutôt que la MANOVA.

Tableau 4.1.2 Statistiques descriptives pour l'inférence pragmatique

	Prétest		Posttest		Pourcentage d'amélioration	
	GR expérimental	GR contrôle	GR expérimental	GR contrôle	GR expérimental	GR contrôle
Moyenne	55,13	54,86	68,82	68,24	13,69	13,38
Écart-type	15,36	17,50	15,13	16,88		
Maximum	90,00	85,00	95,00	95,00		
Minimum	25,00	15,00	35,00	25,00		

L'analyse des données du présent projet démontre qu'il existe une corrélation entre les deux habiletés à inférer, soit celle de type logique et celle de type pragmatique ($r = 0,354$, $p < .01$). La relation entre les deux types d'inférences est considérée d'intensité moyenne. Ainsi, selon ces résultats, plus l'élève développe son habileté à inférer un type d'inférences de type logique, plus l'habileté à inférer l'autre type d'inférences est développée. Les deux variables dépendantes sont corrélées, rendant l'utilisation de la MANOVA nécessaire. Elles sont testées ci-après.

4.2 Test des hypothèses

La MANOVA ne révèle pas d'interaction significative ($F [2,72] = 1,10$; $p < 0,34$) entre les deux conditions expérimentales et l'effet temps quant aux habiletés mesurées. Il n'y a pas de différence significative non plus ($F [2,72] = 0,545$; $p < 0,582$). L'effet du temps est significatif ($F [2,72] = 41,7$ $p < 0,001$). Il y a donc une amélioration entre le prétest et le posttest, peu importe le groupe. Quant aux apprentissages réalisés par les élèves participants entre le prétest et le posttest, le

groupe expérimental et le groupe contrôle ne sont pas différents. Ainsi, hypothèse 1, à l'effet qu'un entraînement ciblé des inférences logiques améliorera la production de celles-ci lors de courts énoncés de niveau 4^e année du primaire, est statistiquement rejeté. Le pourcentage d'amélioration de la moyenne des résultats au test « La tarte Anti-ennemie » concernant l'inférence logique est de 13,9 % pour le groupe expérimental. Quant au groupe contrôle, le pourcentage d'amélioration est de 5,01 % entre les deux prises de mesures. Un écart de 8,90 % est ainsi observé dans la progression des résultats entre les deux groupes.

De la même manière, l'hypothèse 2, à l'effet qu'un entraînement ciblé des inférences pragmatiques améliorera la production de celles-ci lors de courts énoncés de niveau 4^e année du primaire, est également rejetée. En ce qui concerne les épreuves mesurant les inférences de type pragmatique, les moyennes des deux groupes aux deux temps de mesures sont sensiblement les mêmes ce qui laisse supposer que les deux groupes ont évolué de la même manière.

4.3 Analyse critique

Ce projet d'intervention a soulevé, lors de la contextualisation du problème, l'importance de développer des habiletés inférentielles chez les élèves du primaire afin d'améliorer leur compréhension globale en lecture. Deux hypothèses ont été formulées concernant la production d'inférences. La première concernait le développement de l'habileté à inférer des inférences de type logique par le biais d'un enseignement explicite alors que la deuxième visait le développement de l'inférence pragmatique. Pour soutenir cette démarche pédagogique, un ensemble d'activités en lecture a été planifié dans le but de développer les habiletés inférentielles des élèves de niveau de 4^e année du primaire.

Les résultats obtenus concernant l'inférence logique n'ont pas démontré de différences entre les progrès des deux groupes. L'écart observé entre les moyennes par les deux groupes lors des deux mesures de temps démontre une tendance intéressante, même si le résultat demeure non significatif. Seul l'effet de temps s'est avéré significatif. Les résultats obtenus concernant l'inférence pragmatique démontrent que les deux groupes de participants ont évolué de manière semblable. L'écart observé entre les moyennes des deux groupes démontre un résultat non significatif malgré les séances d'enseignement explicite pour l'habileté au groupe expérimental.

Le recours à l'enseignement explicite est fortement suggéré par les recherches (Boyer, 1993 et 2001 ; Giroux et Forget, 2000 ; Allen 2003 ; Van Keer, 2004, Sencibaugh, 2007 ; Bianco, 2010), et ce, particulièrement en milieu défavorisé et allophone. Dans le cas présent, l'enseignement explicite fourni lors des séances n'a malheureusement pas bonifié l'habileté ciblée. Divers facteurs pourraient expliquer ce résultat. En effet, le groupe contrôle ne participait pas aux séances d'enseignement explicite, mais il a tout de même poursuivi ses apprentissages scolaires en classe. Il est possible que les enseignants des deux classes malgré leur non-participation au projet et le fait qu'ils n'ont pas reçu de consignes quant à l'approche pédagogique à favoriser ou à exclure de leur programme aient suffisamment exploité l'habileté au travers de leurs planifications pédagogiques puisqu'ils étaient informés de l'objet du projet d'intervention. Par contre, ils n'étaient pas informés du contenu des séances d'enseignement administré au groupe expérimental. Malgré ces précautions, l'enseignement fourni aux élèves du groupe contrôle peut avoir été suffisant pour maintenir les résultats au même niveau que ceux des élèves du groupe expérimental. Cette progression équivalente entre les groupes laisse sous-entendre que l'enseignement explicite prodigué n'apporte pas les effets escomptés en classe. Donc, il est difficile de différencier l'effet de cette méthode pédagogique par rapport à

d'autres méthodes utilisées ; ce résultat va à l'encontre des résultats de plusieurs recherches citées précédemment. Il est à noter que les enseignants du groupe contrôle, ayant des notions de base concernant l'enseignement explicite ont possiblement intégré certains aspects de cette approche à leurs interventions.

Il est aussi possible que ce ne soit pas l'enseignement explicite fourni qui explique les résultats obtenus par ce projet. Comme présentée dans le cadre théorique, la production d'inférences nécessite l'implication de plusieurs habiletés et de processus cognitifs ; la compréhension en lecture étant une activité complexe, elle sous-entend plusieurs facteurs linguistiques et cognitifs (Cutting, Materek, Cole, Levine et Mahone, 2009). L'élaboration d'inférences pragmatiques nécessite des connaissances antérieures ; lors de la planification des séances d'enseignement, les participants au projet n'avaient peut-être pas suffisamment de connaissances par rapport aux lectures et aux thèmes sélectionnés. De ce fait, l'origine des difficultés des élèves à générer des inférences, dans le cas présent, des inférences pragmatiques, peut varier en fonction du type d'inférence à générer.

De plus, selon plusieurs études (Yuill et Oakhill, 1991 ; Cain et Oakhill, 1996, 2003 ; Cain, Oakhill et Bryant, 2004), les lecteurs plus faibles ont non seulement de la difficulté à générer des inférences pendant leur lecture, mais également lors de la compréhension orale. Ces difficultés pourraient être reliées à un problème de compréhension du langage. Or, 36 % des participants à ce projet possèdent une langue autre que le français comme langue maternelle. La barrière de la langue peut avoir eu un impact sur le développement de l'habileté. Avant de commencer le projet, plusieurs paramètres n'ont pas été validés tels que, par exemple, le niveau de compréhension oral des participants, leur niveau de vocabulaire et leurs connaissances antérieures sur les thèmes de lecture sélectionnés. Certains de ces

facteurs pourraient affecter la capacité à générer des inférences pragmatiques des élèves, outre que l'enseignement explicite fournit au groupe expérimental.

Par ailleurs, la durée (6 semaines) et l'intensification des interventions (2 périodes par semaine) ne sont probablement pas suffisantes pour démontrer significativement des progrès chez les élèves. En effet, les participants avaient des difficultés variables au niveau du langage oral, de la lecture et de l'écriture occasionnant un besoin plus marqué d'interventions spécifiques afin de s'approprier des stratégies de lecture comme l'inférence.

4.4 Contributions pédagogiques de ce projet d'intervention

L'approche développée par le présent projet s'est révélée stimulante et intéressante à de nombreux niveaux. Le lecteur, et particulièrement celui en difficulté, est peu conscient des inférences à effectuer pour soutenir sa compréhension globale du texte (Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001). La présence de ces inférences dans les écrits doit être explicitement ciblée. Les élèves ont besoin d'être soutenus afin de détecter les inférences et de développer progressivement leurs habiletés inférentielles à les résoudre. Malgré les résultats non probants statistiquement, ce projet souligne plusieurs apports pédagogiques importants.

En effet, le cadre de références montre que de nombreuses recherches scientifiques (Cain et Oakhill, 1999 ; Lima et Bianco, 1999 ; Cain et Oakhill, 2007 ; Van Der Broek, White et Lynch, 2007 ; Kendeou, Bohn-Getteler, White et Van Der Broek, 2008, Bianco, 2010), soutenant l'importance du développement de l'habileté à générer des inférences chez les élèves du primaire pour une meilleure compréhension de lecture. Les stratégies ainsi que les habiletés à enseigner pour développer la

compréhension de lecture sont nombreuses. Étant donné les résultats de lecture particulièrement inquiétants lors des épreuves ministérielles dans le milieu scolaire ciblé par ce projet d'intervention, l'importance d'enseigner et de développer convenablement une partie de ces habiletés pouvant soutenir la compréhension globale a été soulevée.

Ce projet met de l'avant l'importance d'un enseignement spécifique et structuré en lecture en présentant des planifications d'activités en conséquence. Cette démarche pédagogique est appropriée afin de prodiguer un enseignement pouvant soutenir la compréhension globale en lecture des élèves, compréhension qui passe par la capacité à générer des inférences (Bianco, 2010). Ainsi, en exposant les planifications d'enseignement explicites réalisées, ce projet fournit un exemple de modèle de planification pédagogique pouvant soutenir l'enseignement explicite de stratégies de lecture. Lors de prochaines planifications et projets pédagogiques, les enseignants et d'autres agents éducationnels pourront s'inspirer du présent document afin de bonifier leur enseignement et tenter de pallier aux difficultés inférentielles de leurs élèves.

Le fait d'avoir utilisé des albums de littérature jeunesse pour enseigner les stratégies de lecture illustre certaines des possibilités que ce support pédagogique peut offrir. Aujourd'hui, une diversité de matériel est accessible aux enseignants. À la bibliothèque de l'école, à la bibliothèque municipale, lors des formations en lecture telles que le continuum en lecture ou encore en participant à des projets soutenus par l'école montréalaise, les enseignants sont exposés à un éventail de livres et de possibilités. D'ailleurs, les maisons d'édition de littérature pour la jeunesse sont de plus en plus sensibles aux besoins des milieux scolaires et plusieurs d'entre elles publient gratuitement des fiches d'exploitation pédagogique. Donc, il est possible

d'intégrer la littérature jeunesse au quotidien en classe pour l'enseignement de stratégies de lecture.

Une fois la ressource matérielle trouvée et malgré la présence de fiches ou idées suggérées, les enseignants doivent tout de même planifier les activités pédagogiques en lien avec leur programme d'enseignement et les objectifs ciblés. Enseigner et modéliser des stratégies de lecture avec des albums de littérature jeunesse peut sembler complexe ou intimidant, surtout en début de carrière. D'ailleurs, planifier une première activité pédagogique à partir d'un album de littérature jeunesse peut-être déstabilisant, du moins c'est ce qu'a constaté l'intervenante de ce projet suite à la formation concernant le continuum en lecture. Il est fort souhaitable que les élèves aient accès à du matériel varié, adapté à leurs besoins et stimulant pour développer leur compétence à lire. Plus les élèves sont intéressés par le matériel proposé pour apprendre et plus ils vont s'intéresser au sujet d'apprentissage, en l'occurrence dans le cas présent, le développement d'habiletés inférentielles en lecture. Il semble beaucoup plus stimulant de lire un album coloré et illustré, présenté par son auteur qu'un extrait de texte imprimé dans un manuel de lecture ou encore un texte imprimé en noir et blanc. Lire est un acte naturel présent dans la vie quotidienne et l'enseigner avec un support didactique plus concret est, pour moi, une dimension essentielle en classe.

4.5 Limites de ce projet

Des limites et des améliorations potentielles sont à souligner dans le cadre de ce projet. Lors de l'expérimentation, plusieurs biais sont susceptibles de survenir et possiblement d'affecter la recherche (Contradiopoulos et autres, 1990). Ces biais, tels que survenus, sont l'arrivée d'un élève en cours de projet et suite à un déménagement

en cours d'année, la mortalité expérimentale. L'ensemble de ces facteurs est à surveiller afin de mesurer les résultats obtenus le plus fidèlement possible.

L'expérimentation de ce projet s'est déroulée à l'automne 2015 ; les élèves venaient de commencer leur année scolaire. Possiblement que les résultats auraient différé si ce projet s'était déroulé plutôt vers la fin de l'année où les apprentissages et les stratégies de lecture auraient été davantage consolidés ou du moins, enseignés. D'autres facteurs ont aussi pu interférer dans les résultats obtenus. Par exemple, la durée ciblée pour l'entraînement de l'habileté, le fait de développer deux types d'inférences en même temps, l'instabilité du calendrier scolaire durant le projet sont des facteurs à considérer qui peuvent avoir influencé les résultats obtenus. De plus, la cohorte d'élèves de 2015/2016 était, au niveau comportemental, plutôt difficile en comparaison avec les années précédentes. Plusieurs interventions de la part de la technicienne en éducation spécialisée étaient nécessaires pour le bon déroulement des journées. Ces interventions ne sont pas nécessairement survenues lors des séances de ce projet d'intervention, mais la gestion de classe pour les quatre groupes présentait un défi supplémentaire et une préoccupation constante des enseignants.

Ce projet s'est déroulé dans une seule école. L'intervenante, évoluant dans cette école depuis déjà plusieurs années, a souvent manifesté son intérêt pour la littérature jeunesse et exprimé sa motivation à contribuer, grâce à son expertise pédagogique, au développement de la compréhension de lecture chez ses élèves en difficultés. Malgré le fait que les deux enseignants du groupe contrôle n'aient pas été informés du contenu du programme mis sur pied pour l'expérimentation, il demeure difficile de justifier certains résultats. En effet, les élèves du groupe contrôle ont poursuivi leurs apprentissages en classe, mais la ou les démarches pédagogiques auxquels ils ont été exposés sont plus ou moins connues de l'intervenante. Un questionnaire plus précis aurait pu être utilisé pour valider comment se déroulait l'enseignement fourni au

Tel que mentionné précédemment, le fait que ce projet se déroule sur six semaines, qui ont été parsemées de plusieurs journées d'interruption (contexte de grève), a rendu le tout moins fluide que souhaité à la base, par l'intervenante. Malgré cela, les dix-huit séances ont été menées à terme. Des séances auraient pu être ajoutées afin de s'assurer de consolider les apprentissages en cours. Quelques semaines plus tard, effectuer une troisième prise de mesure aurait été intéressant. Cela aurait permis de vérifier l'évolution des deux groupes lors des épreuves ministérielles de lecture en fin d'année. Les résultats de tous les participants face à des questions inférentielles auraient permis de constater l'évolution de l'habileté à générer des inférences.

D'autres limites ont été aussi constatées. Le fait d'exposer les participants à des mesures répétées peut avoir atteint le sujet et avoir modifié ses résultats. Dans le cas présent, le prétest et le posttest étaient exactement les mêmes tâches de lecture ce qui favorise cet effet test-retest. Aussi, le manque de puissance statistique pourrait avoir affecté les résultats obtenus. De plus, la maturation du participant à elle seule peut l'avoir affectée du seul fait de son développement personnel lors de ces six semaines. Finalement, un seul refus de la part d'un parent quant à la participation de son enfant dans le groupe contrôle a été essuyé. La perte d'un participant a aussi été constatée lors de la dernière semaine du projet dans le groupe expérimental, suite à une absence prolongée à l'école. Ces biais relatifs à l'attrition sont considérés moindres étant donné le nombre total de participants ($n=75$) et n'ont probablement pas affecté l'ensemble des résultats.

Dans l'ensemble, nous considérons que ce projet d'intervention a eu un effet bénéfique tant pour les élèves que pour les enseignants puisqu'il a permis d'intégrer la littérature jeunesse à l'enseignement, de structurer les interventions, de mettre de l'avant une stratégie peu enseignée : les inférences. Donc, en tenant compte des

possibles limites, il serait intéressant de poursuivre l'application de ce projet d'intervention.

CONCLUSION

Ce projet visait à évaluer l'efficacité d'un enseignement explicite des habiletés de lecture à inférer deux types d'inférences, soit de type logique et de type pragmatique. L'intervenante souhaitait également bonifier l'avancée des connaissances sur le sujet. Étant donné le peu de projets d'intervention et de recherches effectuées, il s'avère pertinent de le réaliser, tout particulièrement dans un milieu allophone. De plus, ce projet visait aussi à informer et à outiller les enseignants, les conseillers pédagogiques et les orthopédagogues dans l'exercice de leurs tâches quotidiennes afin de bonifier leur travail auprès de cette clientèle particulière. La présentation et le contenu de ce projet pourraient ainsi éclairer ou influencer les choix pédagogiques liés à l'enseignement de l'inférence. La planification d'habiletés et de stratégies de lecture, le choix de matériel pédagogique à effectuer en ce qui a trait aux supports écrits ainsi que le type d'intervention pédagogique à favoriser, pour rejoindre le plus de lecteurs en difficultés possible, sont des apports indéniables du présent projet et, surtout, des recherches scientifiques s'y trouvant présentées.

Une multitude d'informations et de résultats probants amenés par les recherches scientifiques concernant l'enseignement explicite et la compréhension de lecture sont disponibles aux différents agents éducationnels. Malgré cela, développer les habiletés inférentielles chez des élèves de neuf et dix ans demeure un défi de taille en milieu allophone. En effet, au-delà de la barrière de la langue d'enseignement, plusieurs défis ne faisant pas l'objet de cette recherche sont présents dans ce milieu particulier. La gestion de la classe au niveau comportemental, la gestion des difficultés d'apprentissage outre qu'en français, les difficultés d'adaptation en sont quelques-unes. Beaucoup de défis demeurent à être réalisés afin de soutenir davantage les élèves et les enseignants évoluant dans ce milieu.

ANNEXE A

PLANIFICATION DÉTAILLÉE DES 18 SÉANCES D'ENSEIGNEMENT

EXPLICITE DE L'HABILITÉ À INFÉRER

Au début de chaque séance, les participants sont informés de l'objectif spécifique de la séance et de ses modalités. Les élèves sont instruits du type de séance, du matériel nécessaire et du type de texte ou support écrits à lire ainsi que des attentes de l'enseignant envers eux et l'enseignement à venir. Il importe de bien situer les élèves afin de leur permettre d'activer leurs connaissances personnelles, d'établir des liens avec des séances précédentes et de les impliquer dans leur processus d'apprentissage. Clarifier la démarche proposée autant que possible leur permettra de se sentir impliqués et pourrait davantage motiver leur participation, par conséquent, avoir un impact sur les apprentissages. Chaque séance a lieu en classe. L'élève est invité à préparer ce dont il aura besoin comme matériel. Puis, l'enseignant explique la tâche à effectuer. Selon la séance, pendant que les élèves travaillent, l'enseignant circule, note des observations, répond à des questions ponctuelles ou intervient s'il le juge nécessaire. Un rappel du temps restant sera émis quelques minutes avant la fin de chaque séance. Un retour collectif suivra afin de permettre aux élèves de s'exprimer sur les apprentissages effectués, leurs stratégies ou pour autre commentaire qu'ils jugeront pertinent de partager avec leurs pairs.

Ainsi, avec l'aide de courts extraits de textes, de devinettes et du soutien de divers albums provenant de la littérature jeunesse, l'enseignant guidera les élèves dans leur découverte d'indices pour résoudre la question de type inférentielle. Le questionnement dirigé prendra une part importante dans le soutien offert aux élèves. Le niveau de difficulté des textes ainsi que leur longueur augmenteront

graduellement, tout en respectant la progression des apprentissages de 4^e année. Par contre, pour réaliser des inférences et comprendre un texte, cela ne se limite pas au cas des textes complexes ; même les textes simples requièrent que des inférences soient réalisées pour être comprises (Yuill et Oakhill, 1991). Par conséquent, une variété de textes et de sujets compose l'ensemble des lectures sélectionnées.

L'enseignant devra créer des conditions propices pour favoriser et augmenter les interactions en classe sous différentes formes. Ces diverses formes d'interaction auront pour objectif de supporter à la fois la construction collective et individuelle des apprentissages effectués en plus de l'intériorisation des stratégies développées lors des séances. Ces activités permettront aux élèves de prendre conscience progressivement de leurs propres démarches afin d'ancrer leurs apprentissages, de réfléchir à leurs stratégies et de sélectionner celles qui se révèlent efficaces. En formulant à voix haute sa façon de procéder, ses interrogations ou en explicitant ses acquis, chaque élève aura l'occasion de clarifier sa pensée et de s'ajuster, en plus de partager ses apprentissages avec ses pairs.

Séance 1

Objectif : Présenter ce qu'est une inférence à l'aide d'exemples divers. Définir l'habileté à inférer à l'aide des idées et réponses d'élèves.

Expliquer aux élèves la différence entre une information explicite et une information implicite contenue dans un extrait de texte. Nommer quelques exemples d'informations explicites selon les lectures effectuées en classe précédemment. Expliquer aux élèves que les auteurs ne disent pas tout dans un écrit, car ils souhaitent que le lecteur puisse le comprendre par lui-même. Par contre, ils laissent des indices pour que le lecteur puisse jouer au détective en cherchant et en trouvant les indices. L'élève devenu détective peut alors comprendre une partie du texte qui a été

« caché » et mieux en comprendre le sens. Leur expliquer que les indices peuvent autant être des illustrations, de la ponctuation, des mots ou des extraits du texte ainsi que leurs connaissances personnelles qui sont des indices situés dans leur tête. Présenter, soit au tableau ou avec le support d'un tableau interactif, les extraits suivants :

« Il fit rebondir trois fois la balle sur le sol en terre battue, la lança en l'air pour venir la frapper de toutes ses forces avec sa raquette. » Demander aux élèves : « De quel sport parle-t-on ? Quels mots t'ont aidé ? »

« Ma bicyclette gisait disgracieuse, au pied d'un arbre. En tâtant mon front, je sentis une bosse qui enflait sur mon crâne. » Demander aux élèves : « Que s'est-il passé ? Quels indices t'ont aidé ? »

« J'ai pris le vers de terre et je l'ai accroché fermement, tout en faisant une grimace, sur mon hameçon. Puis, j'ai lancé avec le plus de force possible ma ligne dans l'eau et j'ai attendu. » Demander aux élèves : « Que fait le personnage dans l'extrait ? Qu'attend-il ? Quels mots t'ont permis de trouver la réponse ? »

« Le vent soufflait très fort à l'extérieur, une partie des fenêtres était recouverte par une poudre blanche. Mon père, pelle à la main, me demande si je veux aller dehors avec lui. » Demander aux élèves : « Que va faire le père ? Que veut-il que son enfant fasse ? Quels sont les indices qui t'ont aidé ? ».

Terminer la séance en leur dévoilant la nouvelle affiche de stratégie de lecture « jouer au détective » (voir annexe D).

Séance 2

Objectif : Inférer à partir d'illustrations avec un album sans texte ou avec très peu de mots (modelage)

Album : *Ami ? Ami !* De Chris Raschaka

Regrouper les élèves afin de créer une atmosphère chaleureuse dans la classe. Présenter ce court album et aviser les élèves qu'ils pourront intervenir seulement après la lecture de l'album. Aujourd'hui, l'enseignant sera un modèle et devra réfléchir à voix haute. Leur expliquer qu'ils pourront quand même jouer au détective pour bien comprendre l'histoire, car peu de mots sont présents. Lecture de l'album aux élèves. Pendant la lecture, leur raconter l'histoire dans ses propres mots, nommer des indices, tels que la ponctuation ou des mots et des illustrations en effectuant les inférences à voix haute. Si nécessaire, leur remontrer l'album, en tournant calmement les pages. L'enseignant justifie les inférences effectuées si les élèves semblent avoir de la difficulté à comprendre ; il est important de bien s'assurer de leur compréhension.

Séances 3 et 4

Objectif : Inférer à partir d'illustrations avec un album sans texte ou avec très peu de mots : modelage

Album : *Le monde englouti* de David Wiesner

Regrouper les élèves afin de créer une atmosphère chaleureuse. Présenter ce court album. Les aviser qu'ils pourront intervenir pendant la lecture, à des moments ciblés par l'enseignant et l'aider. Ils devront jouer au détective pour bien comprendre l'histoire, car peu de mots sont présents. Faire le lien avec l'activité précédente du même genre et leur intention d'écoute qui est de voir comment l'enseignant procède. Commencer la lecture. Suite à la lecture, demander aux élèves de raconter l'histoire dans leurs mots pour valider leur compréhension. Leur demander les indices soit des mots, des illustrations ou leurs connaissances antérieures qui ont été nommés par

l'enseignant et a soutenu la compréhension. Étant donné le niveau de difficulté plus élevé de cet album, l'enseignant doit attirer l'attention des élèves sur certaines illustrations (par exemple, les photos trouvées par les personnages). Effectuer des retours en arrière si perte de compréhension.

Les questions à se poser à voix haute lors de la lecture : « Qui sont ces personnages sur ces photos ? P.20 « Pourquoi le garçon se prend en photo ? P.28 Pourquoi lance-t-il l'appareil photo dans l'océan ? P.30 Qu'est-ce que va faire le personnage à la toute fin de l'album ? p.37 »

Puis, effectuer un retour sur la séance avec les élèves sur les procédures et stratégies utilisées pour comprendre l'album malgré l'absence de texte. Faire ressortir les indices importants et faire le lien avec l'information implicite. Leur expliquer qu'ils ont inféré une partie de l'histoire en jouant au détective.

Séance 5

Objectif : Inférer à partir d'un album contenant peu de texte en pratique guidée

Album : *Michel, le mouton qui n'avait pas de chance* de Sylvain Victor

Regrouper les élèves afin de créer une atmosphère chaleureuse. Présenter ce court album et leur expliquer qu'ils devront jouer au détective au fur et à mesure pour bien comprendre l'histoire, car peu de mots sont présents. Attirer leur attention sur les illustrations et leur dire qu'ils auront à expliquer pourquoi, à chaque fois, Michel le mouton trouve qu'il n'a pas de chance. De plus, ils devront expliquer s'ils sont d'accord ou pas avec le mouton et nommer les indices. L'enseignant peut justifier les indices ou permettre aux élèves de le faire selon le niveau de compréhension et s'ajuster aux réponses fournies.

Les questions à formuler et ce sont les élèves qui y répondent : « Es-tu d'accord avec Michel ? Pourquoi ? » p.4-8-12-16-20-27 Écouter plusieurs réponses et mettre l'emphase sur les indices textuels qui permettent de résoudre les inférences. À la toute dernière page, demander aux élèves ce que l'illustrateur a voulu représenter par les deux nuages blancs.

Séance 6

Objectif : Inférer à partir d'un texte utilisé dans la collection Au-delà des mots, le fascicule de l'humour, en pratique guidée

Texte : *Le festin du monde* de Julie Desruisseaux

Chaque élève possède soit un exemplaire, en version originale, avec le fascicule, ou une photocopie du texte. Demander aux élèves de lire le texte individuellement et ne pas permettre l'usage du dictionnaire pour les mots difficiles afin qu'ils fassent appel à leurs propres stratégies de lecture. Leur dire qu'étant donné certains mots difficiles et certaines informations sous-entendues par l'auteure, ils devront jouer au détective donc inférer. La lecture s'effectue individuellement. Les élèves peuvent soit souligner directement sur leur texte et écrire les indices trouvés, soit placer des papiers autoadhésifs aux bons endroits et écrire sur ces derniers. Ensuite, deux par deux, les élèves devront discuter sur les mots qu'ils ne sont pas certains de bien comprendre et les passages du texte où ils pensent avoir dû jouer au détective. Le but de cette activité est de vérifier si les élèves saisissent ce qu'est inférer à l'aide d'un court texte de leur niveau. Les mots plus difficiles nomment des plats tels que des rabanas qui sont comparés à du pain doré, des makis faits à partir de poisson et d'algues. De plus, un des personnages a caché un des plats à un endroit en lien avec l'activité du festin. Pour comprendre pourquoi le professeur a caché le plat près des atlas de géographie, les élèves doivent inférer. Si les élèves n'identifient pas cette dernière inférence, écrire la question au tableau pour les amener à en discuter.

Séance 7 et 8

Objectif : Inférer à partir d'un album en pratique coopérative

Album : *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Brown

L'enseignant doit prévoir avoir suffisamment d'exemplaires du même album pour la tâche à effectuer suite à la lecture interactive. Avant de commencer la lecture, présenter le livre aux élèves, la page couverture, lire la quatrième de couverture afin d'aider les élèves à saisir le concept des quatre voix. Identifier l'intention de lecture (jouer au détective pour apprendre à inférer) et lire l'album. Après la lecture, demander aux élèves d'expliquer l'histoire dans leurs mots. Placer les élèves en équipes hétérogènes de trois ou quatre élèves et s'assurer que chaque équipe possède un exemplaire de l'album. Comme le titre l'indique, il y a quatre personnages qui racontent la même histoire selon leur point de vue : Charles, la mère de Charles, Réglisse et le père de Réglisse. Expliquer la tâche. Chaque équipe aura à faire ressortir les caractéristiques des personnages du livre. Les élèves devront trouver leurs caractéristiques en identifiant les indices pas nécessaires écrits par l'auteur. Pour se faire, les élèves auront à inférer. Distribuer la fiche qui leur servira de support. Rappeler qu'ils devront jouer au détective, bien observer, bien se questionner et discuter en équipe pour partager leurs idées (fiches disponibles et leur corrigé en annexe).

Séance 9

Objectif : Inférer à partir d'un album en pratique guidée

Album : *L'écureuil et le printemps* de Sébastien Meschenmoser

Regrouper les élèves afin de créer une atmosphère chaleureuse. Avant de commencer la lecture, présenter le livre aux élèves, la page couverture, lire la quatrième de couverture. Identifier l'intention de lecture qui est de jouer au détective pour apprendre à inférer, nommer des indices trouvés et les justifier. Lire l'album en

lecture interactive. Pendant la lecture, les élèves doivent intervenir où ils le souhaitent, nommer des indices ou les justifier s'ils trouvent des inférences. Ne pas placer de papier adhésif autocollant, mais offrir un soutien aux élèves ou cibler une page s'ils passent par-dessus une inférence. Cet album contient des inférences pratiquement à chaque page ; il est important de prendre le temps de le lire, de tourner les pages tranquillement et d'effectuer des retours en arrière si nécessaire. À la fin de l'histoire, faire ressortir les moments importants du récit pour vérifier la compréhension des élèves.

Séances 10 à 13

Objectif : Inférer à partir de devinettes (inférences pragmatiques) en pratique coopérative

Former des équipes homogènes en plaçant les élèves deux par deux. Faire un rappel du rôle de détective en leur demandant d'expliquer le mot « inférer ». Montrer les différentes enveloppes identifiées en faisant appel aux dix types d'inférences pragmatiques de Johnson et Johnson. Chaque enveloppe contient différents extraits correspondant au type d'inférence identifiée. Faire un exemple de son choix pour s'assurer de la compréhension des élèves. Leur fournir une feuille réponse. Soutenir, corriger, questionner les équipes au fur et à mesure. Lorsqu'une équipe a complété une série d'inférences pragmatiques, elle change d'enveloppe et poursuit l'activité (questions et corrigé en annexe G).

Séance 14

Objectif : Inférer à partir d'un album en pratique coopérative

Album : *L'abominable sac à main* d'André Bouchard

Signaler aux élèves que la prochaine séance sera une pratique autonome donc qu'ils devront travailler seuls. Leur demander de s'assurer de bien comprendre comment

inférer en jouant au détective, d'identifier des inférences et de nommer les indices permettant de les résoudre. Les rassurer en leur rappelant qu'ils peuvent toujours poser des questions et qu'ils doivent se pratiquer, développer leurs habiletés en lecture et qu'il ne s'agit pas d'une évaluation. Placer les élèves en équipes hétérogènes de trois ou quatre élèves. Fournir l'album et les papiers autoadhésifs aux élèves. Si vous ne possédez pas assez d'exemplaires de cet album, il y a possibilité de planifier la séance sous forme d'ateliers en classe, ce qui fournira à l'enseignant l'occasion d'être présent pour le travail effectué par chaque équipe qui se présentera à tour de rôle. Expliciter la tâche, semblable à la dernière séance, de lire l'album en équipe ; placer des papiers autoadhésifs vis-à-vis les extraits où ils pensent avoir inféré, y écrire les indices et l'explication tout en discutant ensemble. Les soutenir au besoin. Si les élèves n'identifient pas suffisamment d'inférences lors de leur lecture, leur cibler des passages ou demander une deuxième lecture, selon leurs forces en tant que lecteurs. S'adapter selon les besoins des élèves tout en s'assurant de leur fournir un soutien dans leurs tentatives d'identification et de résolution d'inférences.

Questions à poser lors de l'animation de l'album pour les élèves : « Que veut dire l'auteur par *le sac à maman a avalé ses clés* ? Explique » p.1. « C'est quoi *la gueule de la bête* selon toi ? » p.4 « Explique ce passage dans tes mots ». P.10, p.14 et p.17. « Pourquoi peut-elle dormir tranquille maintenant si elle lui donne des jouets au sac à main ? » p.20 « Comment se termine ce récit ? Explique. » p.32

Séance 15

Objectif : Inférer à partir d'un album en pratique autonome

Album : *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier JEAN et ZAD

Les élèves vont travailler individuellement ; s'assurer d'avoir assez d'exemplaires de l'album utilisé ou procéder sous forme d'ateliers. Expliciter la tâche, semblable à la dernière séance soit : lire l'album en premier, placer des papiers autoadhésifs vis-à-

vis les extraits où ils pensent avoir inférés, y écrire les indices et l'explication. Par exemple, à la p.7, le loup mange un mouton très malade. Un élève pourrait dire que c'est facile de savoir pourquoi un mouton très malade a été le premier mangé par le loup. Il pourrait dire que ce dernier ne pouvait sûrement pas s'échapper rapidement. Un autre élève pourrait dire que c'est le loup qu'il l'a choisi, car il n'aurait pas à courir longtemps et ainsi de suite. Possibilité de diverses réponses, mais qui doivent découler d'une déduction logique en lien avec les illustrations ou les mots contenus dans le texte. Effectuer un retour collectif à la fin de l'activité pour comparer les diverses inférences trouvées et si l'une d'elles n'a pas été identifiée, compléter le tout en l'explicitant aux élèves.

Questions pour soutenir la tâche, à placer dans les albums aux pages indiquées :
 « Pourquoi le loup choisit des moutons faibles à chaque fois ? » p.13 « Pourquoi le troupeau de moutons trouve que c'est bon d'être ensemble ? » p.20 « Pourquoi penses-tu que l'agneau se met à faire des grimaces au loup ? » p. 24 « Pourquoi les moutons font courir le loup partout ? » p.28 « Explique dans tes mots le piège des moutons. Comment ont-ils réussi à se débarrasser du loup ? » p.28

Séance 16

Objectif : Inférer à partir d'un album en pratique autonome

Album : *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin

Les élèves auront pour tâche de lire l'album et de tenter d'identifier des inférences en plaçant les papiers autoadhésifs. Sur les papiers autoadhésifs, ils devront y écrire les indices, soit les illustrations, mots ou connaissances personnelles qui leur ont permis de résoudre l'inférence identifiée. L'histoire présente Zigomar, le personnage principal qui veut se rendre en Afrique, mais se trompe de destination et rencontre des personnages qu'il associe, par erreur, au pays où il croit se trouver. Demander aux élèves de lire l'album seul, de porter une attention particulière aux personnages et à

ce que Zigomar va dire. Leur demander d'identifier les inférences, les indices du texte et les réponses à ces inférences. Pour les aider, leur expliquer que les inférences sont présentes à partir de la moitié de l'album lorsque Zigomar et ses amis vont rencontrer des « drôles d'animaux ». À des fins pratiques, il est possible d'obtenir quelques exemplaires de l'album et de travailler sous forme d'ateliers en classe. Ainsi, les élèves à l'atelier de lecture pourront bénéficier davantage du soutien de l'enseignant qui peut les guider en les ramenant à la tâche, à l'aide de questions dirigées.

Séance 17

Objectif : Inférer à partir d'un extrait de texte de la collection Au-delà, le fascicule de l'humour, de manière autonome.

Texte : *Charade et devinettes chez M.Lien* de Julie Desruisseaux

Les élèves auront pour tâche de lire l'extrait de texte et à jouer au détective, soit tenter d'identifier des inférences en plaçant les papiers autoadhésifs et y écrire les indices (illustrations, mots ou connaissances personnelles) qui leur ont permis de résoudre l'inférence. Avertir les élèves de lire calmement, qu'ils doivent essayer de trouver la réponse avant de lire la suite, car l'auteure fournit les réponses plus loin dans le texte. Le fait de tenter de deviner les charades et devinettes ou de comprendre les solutions en effectuant les liens nécessaires demandera à l'élève d'inférer. Soutenir ceux qui ne comprennent pas, malgré les réponses fournies. Retour en grand groupe pour vérifier qui a compris telle charade ou devinette, avant même de lire la solution fournie et qui a eu de la difficulté à comprendre la solution. Établir le lien avec l'inférence.

Séance 18

Objectif : Faire expliciter par les élèves leur définition de l'inférence et la procédure démontrée au travers des activités vécues lors des semaines précédentes.

Aucun texte ne sera fourni lors de cette dernière séance. Placer les élèves en équipes de 3 ou 4 et leur écrire les questions suivantes au tableau : « Qu'est-ce que veut dire le mot inférer pour toi ? Explique à l'aide d'exemples. À l'aide de quoi dans un texte peux-tu inférer ? Quand ou comment fais-tu pour inférer ? ».

Le but est d'amener les élèves à discuter et à expliquer dans leurs mots ce qu'ils ont appris au cours des séances. En étant placés en sous-groupes, les élèves se sentiront plus en confiance pour s'exprimer et cela devrait permettre à tous de prendre la parole. Leur donner un temps limite de 20 minutes, puis effectuer un retour en grand groupe. Écouter le plus de réponses et idées possibles.

ANNEXE B

CALENDRIER DES SÉANCES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Les semaines	Première intervention (Les séances)	Deuxième intervention (Les séances)	Troisième intervention (Les séances)
Semaine précédant la 1 Du 28 septembre au 2 octobre	Expliquer le projet aux élèves	Administration du premier prétest « La tarte Anti-Ennemiee »	Administration du deuxième prétest des inférences pragmatiques
Semaine 1 Du 5 au 9 octobre	Qu'est-ce qu'inférer ? Distinguer les informations explicites d'implicites (enseignement magistral)	Modelage : album « Ami ? Ami ! » de Chris Raschaka (inférences logiques)	Modelage : album « Le monde englouti » de D.Wiesner (inférences logiques et pragmatiques)
Semaine 2 Du 13 au 16 octobre	Modelage : suite « Le monde englouti » de D.Wiesner (inférences logiques et pragmatiques)	Pratique guidée : album « Le mouton qui n'avait pas de chance » de Sylvain Victor (inférences logiques et pragmatiques)	Pratique coopérative : avec extrait de texte de la collection Au-delà des mots « Le festin du monde » de Julie Desruisseaux (inférences logiques et pragmatiques)

Semaine 3 Du 19 au 23 octobre	Pratique coopérative : album « Une histoire à quatre voix » d'Anthony Brown (inférences logiques et pragmatiques)	Pratique coopérative : suite « Une histoire à quatre voix »	Pratique guidée : Album « L'écureuil et le printemps » de Sébastien Meschenmoser (inférences logiques et pragmatiques)
Semaine 4 Du 26 au 30 octobre	Pratique coopérative : enveloppes de devinettes (inférences pragmatiques)	Pratique coopérative : enveloppes de devinettes (inférences pragmatiques)	Pratique coopérative : enveloppes de devinettes (inférences pragmatiques)
Semaine 5 Du 2 au 6 novembre	Pratique coopérative : enveloppes de devinettes (inférences pragmatiques)	Pratique coopérative : album « L'abominable sac à main » d'André Bouchard (inférences logiques et pragmatiques)	Pratique coopérative : Album « L'agneau qui ne voulait pas être un mouton » de Didier Jean et Zad (inférences logiques et pragmatiques)
Semaine 6 Du 16 au 20 novembre	Pratique autonome : Album : <i>L'Afrique de Zigomar</i> de Philippe Corentin (inférences logiques et	Pratique autonome : avec extrait de texte de la collection Au- delà des mots « Charade et devinettes chez	Séance d'objectivation : Faire expliciter les apprentissages et stratégies développés par les élèves lors de

pragmatiques)

M.Lien » de Julie

ce projet.

Desruisseaux

(inférences logiques et
pragmatiques)

Du 16 au Administration du
premier posttest « La
20 novembre tarte Anti-Ennemie »

Administration du
deuxième posttest des
inférences
pragmatiques

*possibilité d'un décalage d'une séance selon le calendrier scolaire c'est-à-dire selon les journées pédagogiques, les journées fériées ou un événement imprévisible.

ANNEXE C

BIBLIOGRAPHIE DES ALBUMS DE LITTÉRATURE JEUNESSE

- Bouchard, A. (2013). *L'abominable sac à main*. France. Éditions du Seuil.
- Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Paris, France. Éditions L'école des loisirs.
- Corentin, P. (1990). *L'Afrique de Zigomar*. Paris, France. Éditions L'école des loisirs.
- Desruisseaux, J. (2002). *Le festin du monde. Au-delà des mots 4 : français, langue d'enseignement*. (Manuel de l'élève). Laval : HRW, 320-321.
- Desruisseaux, J. (2002). *Charade et devinettes chez M. Lien. Au-delà des mots 4 : français, langue d'enseignement*. (Manuel de l'élève). Laval : HRW, 344-347.
- Didier, J. et Z (2003). *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*. Paris, France. Éditions SYROS.
- Meschenroser, S. (2009). *L'écureuil et le printemps*. Allemagne. Mineditions.
- Raschaka, C. (1993). *Ami ? Ami !* Genève. Éditions La Joie de lire.
- Victor, S. (2008). *Michel, le mouton qui n'avait pas de chance*. Paris, France. Éditions Thierry Magnier.
- Wiesner, D. (2006). *Le monde englouti*. New York. Éditions Clarion Books.



ANNEXE D

PRÉTEST ET POSTTEST POUR MESURER L'INFÉRENCE LOGIQUE

La « *Tarte Anti-Ennemie* » Nom : _____ gr : _____

1. Qui raconte l'histoire de la Tarte Anti-Ennemie ?

A) Jeremy B) Papa C) Stanley D) Thomas

2. Au début de l'histoire, pourquoi Thomas pensait-il que Jeremy était son ennemie ?

3. Nomme un ingrédient que Thomas pensait qu'il y aurait dans la « Tarte Anti-Ennemie » ?

4. Trouve le passage de l'histoire à côté de l'image d'un morceau de tarte. Pourquoi Thomas pensait-il que ce serait peut-être un super été après tout ?

A) Il aimait jouer dehors.

B) Il était excité par le plan de son Papa.

C) Il s'était fait un nouvel ami.

D) Il voulait goûter la « Tarte Anti-Ennemie ».

5. Quelle a été la réaction de Thomas quand il a senti la Tarte Anti-Ennemie pour la première fois ? Explique pourquoi il a eu cette réaction.

6. Qu'est-ce que Thomas pensait qu'il pourrait arriver lorsque son ennemi mangerait la « Tarte Anti-Ennemie » ? Nomme une chose.

7. Quelles sont les deux choses que le papa de Thomas a dit à Thomas de faire pour que la Tarte Anti-Ennemie fonctionne ?

8. Pourquoi Thomas est-il allé chez Jeremy ?

A) Pour inviter Jeremy à souper.

B) Pour demander à Jeremy de laisser Stanley tranquille.

C) Pour inviter Jeremy à jouer.

D) Pour demander à Jeremy d'être son ami.

9. Qu'est-ce qui a surpris Thomas concernant la journée qu'il a passée avec Jeremy ?

10. Au souper, pourquoi Thomas a-t-il commencé à se dire que son papa et lui devraient oublier cette histoire de Tarte Anti-Ennemie ?

- A) Thomas ne voulait pas partager le dessert avec Jeremy.
- B) Thomas ne pensait pas que la Tarte Anti-Ennemie fonctionnerait.
- C) Thomas commençait à apprécier Jeremy.
- D) Thomas voulait que la Tarte Anti-Ennemie reste un secret.

11. Comment Thomas s'est-il senti lorsque Papa a donné un morceau de Tarte Anti-Ennemie à Jeremy ?

- A) Inquiet
- B) Content
- C) Surpris
- D) Perplexe

12. Qu'est-ce que Papa gardait secret à propos de la Tarte ?

13. Relis cette phrase qui se trouve vers la fin de l'histoire.

« Après le dessert, Jeremy m'a invité à passer chez lui le lendemain matin. »

Qu'est-ce que cette phrase permet de penser sur les deux garçons ?

- A) Qu'ils sont restés ennemis.
- B) Qu'ils n'aiment pas jouer chez Thomas.
- C) Qu'ils voulaient encore manger de la Tarte Anti-Ennemie.

D) Qu'ils pourraient devenir amis à l'avenir.

14. Aide-toi du texte pour expliquer pourquoi le papa de Thomas a réellement cuisiné la Tarte Anti-Ennemie.

15. Quel genre de personne est le père de Thomas ? Trouve un exemple dans le texte pour expliquer ta réponse.

16. Quelle leçon peux-tu tirer ou apprendre de cette histoire ?

Relis-toi bien et assure-toi d'avoir répondu à toutes les questions ;)

Mme Juliette

La « Tarte Anti-Ennemie » Clé de correction/19 Inférences/7

(Q. 2, 5, 8, 9, 10 et 11)

1. Qui raconte l'histoire de la Tarte Anti-Ennemie ? 1 pt

- A) Jeremy B) Papa C) Stanley D) Thomas

2. Au début de l'histoire, pourquoi Thomas pensait-il que Jeremy était son ennemi ? 1 pt, car Jeremy ne l'a pas invité à sa fête d'anniversaire, mais a invité ses amis.

3. Nomme un ingrédient que Thomas pensait qu'il y aurait dans la « Tarte Anti-ennemie » ? 1 pt des vers de terre, des cailloux.

4. Trouve le passage de l'histoire à côté de l'image d'un morceau de tarte. Pourquoi Tom pensait-il que ce serait peut-être un super été après tout ? 1 pt

- A) Il aimait jouer dehors.
 B) Il était excité par le plan de son Papa.
 C) Il s'était fait un nouvel ami.
 D) Il voulait goûter la « Tarte Anti-Ennemie ».

5. Quelle a été la réaction de Thomas quand il a senti la Tarte Anti-Ennemie pour la première fois ? Explique pourquoi il a eu cette réaction. 2 pts

Il était surpris que la tarte ne sente pas mauvais.

6. Qu'est-ce que Thomas pensait qu'il pourrait arriver lorsque son ennemie mangerait la « Tarte Anti-Ennemie » ? Nomme une chose. 1 pt

Il pourrait avoir mauvaise haleine, perdre ses cheveux, il pourrait tomber malade ou même mourir.

7. Quelles sont les deux choses que le papa de Thomas a dit à Thomas de faire pour que la Tarte Anti-Ennemie fonctionne ? 2 pts

De passer une journée complète avec son ennemie et d'être gentil avec lui.

 Pourquoi Thomas est-il allé chez Jeremy ? 1 pt

A) Pour inviter Jeremy à souper.

B) Pour demander à Jeremy de laisser Stanley tranquille.

C) Pour inviter Jeremy à jouer.

D) Pour demander à Jeremy d'être son ami.

 Qu'est-ce qui a surpris Thomas concernant la journée qu'il a passée avec Jeremy ? 1 pt

Il a aimé sa journée, ils sont devenus des amis.

 Au souper, pourquoi Thomas a-t-il commencé à se dire que son papa et lui devraient oublier cette histoire de Tarte Anti-Ennemie ? 1 pt

A) Thomas ne voulait pas partager le dessert avec Jeremy.

B) Thomas ne pensait pas que la Tarte Anti-Ennemie fonctionnerait.

C) Thomas commençait à apprécier Jeremy.

D) Thomas voulait que la Tarte Anti-Ennemie reste un secret.

11 Comment Thomas s'est-il senti lorsque Papa a donné un morceau de Tarte Anti-Ennemie à Jeremy ? 1 pt

A) Inquiet B) Content C) Surpris D) Perplexe

12. Qu'est-ce que Papa gardait secret à propos de la Tarte Anti-Ennemie ? 1 pt

Que la tarte Anti-Ennemie était une tarte comme les autres.

13. Relis cette phrase qui se trouve vers la fin de l'histoire.

« Après le dessert, Jeremy m'a invité à passer chez lui le lendemain matin. »

Qu'est-ce que cette phrase permet de penser sur les deux garçons ? 1 pt

- A) Qu'ils sont restés ennemis.
- B) Qu'ils n'aiment pas jouer chez Thomas.
- C) Qu'ils voulaient encore manger de la Tarte Anti-Ennemie.
- D) Qu'ils pourraient devenir amis à l'avenir.

14. Aide-toi du texte pour expliquer pourquoi le papa de Thomas a réellement cuisiné la Tarte Anti-Ennemie. 1 pt

Le papa de Thomas voulait qu'ils passent du temps ensemble pour qu'ils deviennent des amis ou apprennent à se connaître.

15. Quel genre de personne est le père de Thomas ? Trouve un exemple dans le texte pour **expliquer** ta réponse. 2 pts

Exemple de réponse : il est gentil, car il veut le meilleur pour son fils.

16. Quelle leçon peux-tu tirer ou **apprendre** de cette histoire ? 1 pt

Avant de juger quelqu'un ou de penser qu'il est ton ennemi, apprends à le connaître ou donne-lui une chance.

Relis-toi bien et assure-toi d'avoir répondu à toutes les questions ;)

Mme Juliette

La Tarte Anti-Ennemie

de Derek Munson Illustré par Tara Calahan King

C'était un été parfait jusqu'à ce que Jeremy Ross emménage juste à côté de chez mon meilleur ami Stanley. Je n'aimais pas Jeremy. Il a organisé une fête et ne m'a même pas invité. Mais il a invité mon meilleur ami Stanley. Je n'avais jamais eu d'ennemi jusqu'à ce que Jeremy emménage dans le quartier. Papa m'a raconté qu'à mon âge lui aussi avait des ennemies. Mais il savait comment s'en débarrasser.

Papa a tiré d'un livre de recettes un bout de papier tout chiffonné « La Tarte Anti-Ennemie » dit-il, satisfait. Vous vous demandez peut-être ce qu'est exactement la Tarte Anti-Ennemie. D'après Papa, la recette était tellement secrète qu'il ne pouvait même pas m'en parler. Je l'ai supplié de m'en dire quelque chose, n'importe quoi. « Je vais te dire ceci, Tom », me dit-il. « La tarte Anti-Ennemie est connue pour être le moyen le plus rapide de se débarrasser de ses ennemies. »

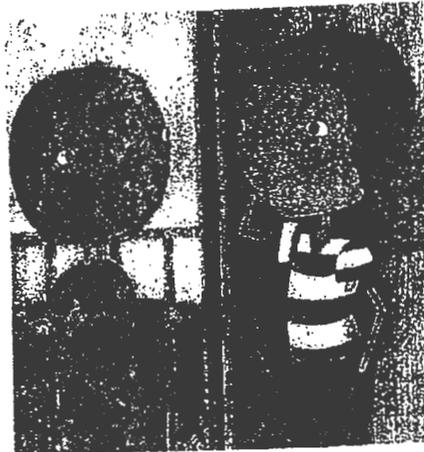
Cela m'a fait réfléchir : Quelles sortes de choses dégoûtantes pourrais — je bien mettre dans la Tarte Anti-Ennemie ? J'ai apporté à Papa des vers de terre et des cailloux, mais il me les a rendus aussitôt. Je suis sorti pour jouer. Pendant ce temps, j'ai écouté les bruits que mon père faisait dans la cuisine. Ce serait peut-être un super été après tout. J'ai essayé

d'imaginer à quel point la tarte Anti-Ennemie devait sentir affreusement mauvais. Mais ça sentait vraiment bon. Pour autant que je puisse dire, cela venait de la cuisine. J'étais perplexe. Je suis rentré demander à papa ce qui clochait. La tarte n'aurait jamais dû sentir aussi bon. Mais papa était malin « Si elle sentait mauvais, ton ennemi n'en mangerait jamais », dit-il. Là je pouvais être sûr qu'il avait déjà fait cette tarte auparavant. La minuterie du four a sonné. Papa a mis ses gants de cuisine et a sorti la tarte.

Elle avait vraiment l'air appétissant ! Je commençais à comprendre. Mais tout de même, je n'étais pas sûr de la façon dont cette tarte Anti-Ennemie fonctionnait. Que faisait-elle exactement aux ennemis ? Peut-être qu'elle eue leur faisait perdre leurs cheveux, ou qu'elle leur donnait une haleine puante ? J'ai demandé à Papa, mais il n'a été d'aucune aide. Pendant que la tarte refroidissait, Papa m'a expliqué ce que je devais faire. Il a murmuré : « Pour que le truc fonctionne, il faut que tu passes une journée complète avec ton ennemi. Pire encore, tu dois être sympa avec lui. Ce n'est pas facile. Mais c'est le seul moyen pour que la Tarte Anti-Ennemie puisse fonctionner. Es-tu sûr de vouloir le faire ? » Bien sûr que je l'étais.

Tout ce que j'avais à faire était de passer une journée avec Jeremy, ensuite il sortirait de ma vie. J'ai roulé à vélo, jusque chez lui et j'ai frappé à sa porte. Quand Jeremy a ouvert, il a eu l'air surpris. « Tu peux

venir jouer ? », lui ai-je demandé. Il a paru perplexe. « Je vais demander à ma mère », a-t-il dit. Il est revenu avec ses chaussures à la main. On a roulé à vélo pendant un moment, puis on a dîné. Après le dîner, on est retourné chez moi. C'était bizarre, mais je m'amusais bien avec mon ennemie. Je ne pouvais pas dire cela à Papa, avec tout le mal qu'il s'était

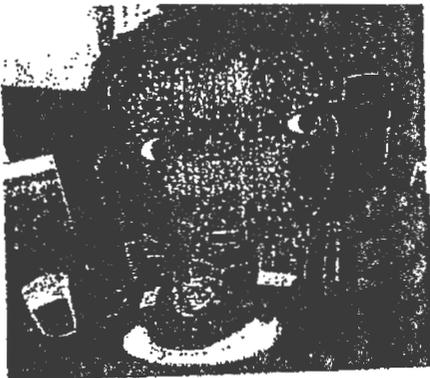


donné pour faire la tarte.

On a joué jusqu'à ce que mon père nous appelle pour le souper. Papa avait fait mon plat préféré. Et c'était aussi le plat préféré de Jeremy ! Peut — être Jeremy n'était-il pas si mauvais, après tout. Je commençais à me dire qu'on devrait peut-être oublier cette histoire de Tarte Anti-Ennemie. « Papa », ai-je dit, « c'est vraiment bien d'avoir un nouvel ami. » J'essayais de lui dire que Jeremy n'était plus mon ennemi. Papa a seulement souri en hochant la tête. Je pense qu'il a cru que je blaguais.

Mais après le souper, Papa a apporté la tarte. Il en a servi trois morceaux, m'en a donné un et en a donné un à Jeremy. « Wow ! » a dit Jeremy en regardant la tarte. J'ai paniqué. Je ne voulais pas que Jeremy

mange la tarte Anti-Ennemie. Il était mon ami! N'en mange pas! », ai-je crié, « elle est mauvaise! ». La fourchette de Jeremy s'est arrêtée avant d'arriver à sa bouche. Il m'a regardé d'un air bizarre. « Si elle est si mauvaise », a demandé Jeremy, « alors pourquoi est-ce que ton papa en a



déjà mangé la moitié? », Papa était en train de manger la Tarte Anti-Ennemie. « Vachement bonne » a marmonné Papa. Je restais assis à les regarder manger. Aucun des deux ne perdait de cheveux! Ça paraissait sans danger, j'ai donc pris un minuscule bout. C'était délicieux! Après le dessert, Jeremy m'a invité à venir chez lui l lendemain matin. Quant à la Tarte Anti-Ennemie, je ne sais toujours pas comment on la fait. Je me demande toujours si les ennemies la détestent vraiment ou si elle leur fait perdre leurs cheveux, ou si elle leur donne mauvaise haleine. Je ne sais pas si jamais j'aurais une réponse, car je viens de perdre mon meilleur ennemi. Je me suis senti soulagé. Je lui avais sauvé la vie.

ANNEXE E

PRÉTEST ET POSTTEST POUR MESURER

L'INFÉRENCE PRAGMATIQUE

Nom : _____ Date _____

Lis bien les courts extraits de texte suivants et réponds à chaque question posée en prenant bien soin de vérifier ce que l'on cherche comme réponse.

1. Cherche un lieu ou un endroit (où) :

- Après avoir pris la clé, le garçon employé nous aide à transporter nos bagages dans la chambre que nous avons réservée. Où sommes-nous ?
-

- L'hôtesse de l'air explique comment boucler sa ceinture et nomme les sorties de secours. Où se passe cette scène ?
-

2. Cherche une personne ou un animal (qui) :

- J'ai des moustaches, des poils et je n'aime pas l'eau. Qui suis-je ?
-

- Il se démaquille, enlève sa grosse cravate rayée et son gros nez rouge en plastique. Qui est-ce ?
-

3. Cherche un temps (quand) :

- Sur la plage, on assiste à un magnifique coucher de soleil. Quand se déroule ce moment ?
-

- Je choisis des guirlandes et des boules pour décorer l'arbre devant moi. Quand se passe cette activité ?
-

4. Cherche une action (quoi) :

- Manon referme le rideau. Avant de régler la température, elle vérifie qu'elle a son savon. Elle se dépêche, car son frère attend son tour de l'autre côté de la porte. Que va faire Manon ?
-

- Il prépare son sac à dos et il vérifie si ses chaussures à crampons sont bien attachées. Il prend sa corde et ses mousquetons. Il regarde le sommet. Que va-t-il faire comme activité ?
-

5. Cherche une catégorie d'objets ou de choses :

- Quand mes parents ne peuvent pas me lire une histoire, je choisis un livre dans la collection de ceux de mon grand frère. Même si je ne sais pas lire ce qui est écrit dans les bulles, j'adore regarder ces dessins. Comment appelle-t-on ce livre ?
-

- Tous les membres du groupe surveillaient leur matériel. Il y en a en bois, en cuivre, à vent et à cordes. Avant le spectacle, il fallait placer le matériel sur la scène avec précaution. De quoi s'agit-il ?
-

6. Cherche un objet (quoi) :

- Elle avançait à bon rythme sur la neige. Elle laissait derrière elle deux longues traces. Une neige fine tombait et effaçait, petit à petit, les traces. Qu'est-ce qui marquait la neige ?
-

- Tous les soirs, après souper, il se glisse dedans et profite de son confort bien au

chaud. Il apporte quelques jouets. Parfois, il aime bien se prendre pour le capitaine Cousteau ou se transformer en pirate. Fabrice pourrait difficilement se passer de sa petite piscine personnelle. Quel est cet objet qui rend Fabrice si de bonne humeur ?

7. Cherche le nom d'un objet ou d'un instrument (quoi) :

- L'infirmière me demande de relaxer mon bras avant de me vacciner et de respirer profondément. Elle sort son instrument de sa trousse, comment s'appelle-t-il ?
-

- Pierre ouvre un pot de peinture et prend son instrument par le manche. Pour ne pas se salir, il plonge l'outil dans le pot de peinture. Quel est cet outil ?
-

8. Cherche une cause ou une conséquence :

- Manon a très mal au bras. Il est maintenant très rouge et très enflé, surtout à l'endroit où le dard est rentré dans sa peau. Qu'est-il arrivé à Manon ?
-
- Aujourd'hui, Mohamed invite ses amis à jouer. Tout à coup, des morceaux de vitre volent en éclats. La voisine sort en criant. Mohamed et ses amis sont gênés. Que s'est-il passé ?
-

9. Cherche le problème ou trouve la solution :

- Un gros monsieur s'est approché. Il m'a posé des questions, mais je pleurais trop fort pour lui répondre. Il m'a pris la main et m'a conduit à l'accueil du magasin. Il a appelé au haut-parleur. Pourquoi ?
-
- C'est l'anniversaire de la grand-mère à George. Il doit aller à la poste pour lui

envoyer son cadeau. En chemin, il rencontre un ami qu'il n'avait pas vu depuis longtemps. Une heure plus tard, il revient à la maison et il a toujours le cadeau dans ses bras. Pourquoi ?

10. Cherche un sentiment ou une attitude :

- Au bout de la salle, une lourde porte s'ouvre automatiquement. Devant Paul, il y a un long couloir. La porte se referme aussitôt derrière lui. Renato sursaute. Il a la gorge sèche, et ses mains tremblent. Il s'efforce de rester calme. Comment se sent Paul ?
-

- Andréanne vient de recevoir le diplôme de l'élève la plus adorable de l'école. Elle n'en croit pas ses oreilles ! Lentement, elle se dirige vers l'estrade ; elle sent son cœur battre très fort et ses yeux se remplissent de larmes. Quel est le sentiment d'Andréanne ?
-

Vérifie bien tes réponses, prends le temps de bien te relire.

Clé de correction/20 (accorder 1 pt par bonne réponse)

1. Cherche un lieu ou un endroit (où) :

- Après avoir pris la clé, le garçon employé nous aide à transporter nos bagages dans la chambre que nous avons réservée. Où sommes-nous ? à l'hôtel
-

- L'hôtesse de l'air explique comment boucler sa ceinture et nomme les sorties de secours. Où se passe cette scène ? dans un avion
-

2. Cherche une personne ou un animal (qui) : un chat

- J'ai des moustaches, des poils et je n'aime pas l'eau. Qui suis-je ?
-

- Il se démaquille, enlève sa grosse cravate rayée et son gros nez rouge en plastique. Qui est-ce ? un clown
-

3. Cherche un temps (quand) :

- Sur la plage, on assiste à un magnifique coucher de soleil. Quand se déroule ce moment ? à la fin de la journée, en début de soirée, avant la nuit
-

- Je choisis des guirlandes et des boules pour décorer l'arbre devant moi. Quand se passe cette activité ? à Noël
-

4. Cherche une action (quoi) :

- Manon referme le rideau. Avant de régler la température, elle vérifie qu'elle a son savon. Elle se dépêche, car son frère attend son tour de l'autre côté de la porte. Que va faire Manon ? prendre sa douche, se laver
-

- Il prépare son sac à dos et il vérifie si ses chaussures à crampons sont bien attachées. Il prend sa corde et ses mousquetons. Il regarde le sommet. Que va-t-il faire comme activité ? de l'escalade, monter une montagne

5. Cherche une catégorie d'objets ou de choses :

- Quand mes parents ne peuvent pas me lire une histoire, je choisis un livre dans la collection de ceux de mon grand frère. Même si je ne sais pas lire ce qui est écrit dans les bulles, j'adore regarder ces dessins. Comment appelle-t-on ce livre ? une BD

-
- Tous les membres du groupe surveillaient leur matériel. Il y en a en bois, en cuivre, à vent et à cordes. Avant le spectacle, il fallait placer le matériel sur la scène avec précaution. De quoi s'agit-il ? des instruments de musique

6. Cherche un objet (quoi) :

- Elle avançait à bon rythme sur la neige. Elle laissait derrière elle deux longues traces. Une neige fine tombait et effaçait, petit à petit, les traces. Qu'est-ce qui marquait la neige ? des skis, des raquettes

-
- Tous les soirs, après souper, il se glisse dedans et profite de son confort bien au chaud. Il apporte quelques jouets. Parfois, il aime bien se prendre pour le capitaine Cousteau ou se transformer en pirate. Fabrice pourrait difficilement se passer de sa petite piscine personnelle. Quel est cet objet qui rend Fabrice si de bonne humeur ? son bain

7. Cherche le nom d'un objet ou d'un instrument (quoi) :

- L'infirmière me demande de relaxer mon bras avant de me vacciner et de respirer profondément. Elle sort son instrument de sa trousse, comment s'appelle-t-il ? une seringue
-

- Pierre ouvre un pot de peinture et prend son instrument par le manche. Pour ne pas se salir, il plonge l'outil dans le pot de peinture. Quel est cet outil ? un pinceau
-

8. Cherche une cause ou une conséquence :

- Manon a très mal au bras. Il est maintenant très rouge et très enflé, surtout à l'endroit où le dard est rentré dans sa peau. Qu'est-il arrivé à Manon ? une abeille l'a piquée.
-

- Aujourd'hui, Mohamed invite ses amis à jouer. Tout à coup, des morceaux de vitre volent en éclats. La voisine sort en criant. Mohamed et ses amis sont gênés. Que s'est-il passé ? le ballon a brisé la fenêtre.
-

9. Cherche le problème ou trouve la solution :

- Un gros monsieur s'est approché. Il m'a posé des questions, mais je pleurais trop fort pour lui répondre. Il m'a pris la main et m'a conduit à l'accueil du magasin. Il a appelé au haut-parleur. Pourquoi ? il a perdu ses parents
-

- C'est l'anniversaire de la grand-mère à George. Il doit aller à la poste pour lui envoyer son cadeau. En chemin, il rencontre un ami qu'il n'avait pas vu depuis longtemps. Une heure plus tard, il revient à la maison et il a toujours le cadeau dans ses bras. Pourquoi ? il a manqué l'ouverture de la poste
-

10. Cherche un sentiment ou une attitude :

- Au bout de la salle, une lourde porte s'ouvre automatiquement. Devant Paul, il y a un long couloir. La porte se referme aussitôt derrière lui. Renato sursaute. Il a la gorge sèche et ses mains tremblent. Il s'efforce de rester calme. Comment se sent Paul ? nerveux, peureux, stressé
-

- Andréanne vient de recevoir le diplôme de l'élève la plus adorable de l'école. Elle n'en croit pas ses oreilles ! Lentement, elle se dirige vers l'estrade ; elle sent son cœur battre très fort et ses yeux se remplissent de larmes. Quel est le sentiment d'Andréanne ? heureuse, fière, contente.
-

ANNEXE F

INFÉRENCES PRAGMATIQUES

1.	Je suis une princesse marine. Je chante pour attirer les marins au fond de l'océan. Je n'ai plus de jambes, mais j'ai une chevelure d'or et une voix séduisante. Qui suis-je ?
2.	En se promenant aux alentours de la ferme, Noémie aperçoit une petite boule brune avec de grands piquants sur le dos. Qu'a-t-elle vu ?
3.	L'homme passa son armure, bataillant avec les poulaines, puis avec le casque. Ainsi vêtu, il s'avança jusqu'à son cheval, où l'attendait son écuyer. Qui est l'homme ?
4.	Le pinceau en main, il recula pour observer sa toile. Les couleurs créaient de curieux contrastes. Qui est-il ?
5.	À plus de 300 kilomètres à l'heure, les vibrations étaient difficilement supportables. Mais Paul était entraîné. Il ne lui restait plus qu'à doubler la Ferrari et il passerait en première position. Qui est Paul ?
6.	Seul au pied du cratère, il prit la température des gaz dégagés par la lave. La montagne de feu risquait fort d'entrer en éruption. Qui est-il ?
7.	Les rennes s'arrêtèrent près de la cheminée afin qu'il puisse descendre dans la dix-millionième demeure visitée de cette

	longue nuit. Qui est-il ?
8.	Arrivée dans la bâtisse, Claudie fut accueillie par un concert de meuglements. Elle posa son tabouret, s'assit, serra le seau entre ses mollets puis saisit les pis. Où est Claudie ?
9.	L'homme glissa sous le véhicule. Avec une pince, il desserra un bouchon jaune. Aussitôt, une huile noire et sale coula dans le récipient qu'il avait placé dessous. Où est l'homme ?
10.	Jean tendit les livres à la femme assise derrière le bureau. Il attendit, observant chacun de ses gestes ; c'était la première fois qu'il empruntait des livres. Où est Jean ?
11.	Les <i>crabes</i> se cachent dans la boue à marée basse. Où cela se passe-t-il ?
12.	Paul court autour du bassin et se fait gronder. Où est Paul ?
13.	Frédéric mit en marche la sirène et les gyrophares. « Tenez bon, madame, nous y serons dans quelques minutes. » dit-il à Fabienne. Elle lui fit un petit sourire en pensant à son bébé. Où sont les deux personnages ?
14.	Des bruits inquiétants provenaient de la pièce d'à côté. Léo regrettait vraiment de n'avoir pas écouté sa maman, mais il était trop tard... « Tu verras, il va te l'arracher avec une énorme pince », lui avait dit sa grande sœur pour lui faire peur. Léo n'était vraiment pas rassuré. Où est Léo ?
15.	Noémie ferma les yeux et serra les dents. Le wagon se mit à descendre à toute allure, enchaîna virage sur virage, remonta encore, dévala à nouveau les rails à une vitesse effrayante avant

	de s'immobiliser enfin. Noémie, avec un soupir de soulagement, rejoignit sa maman qui lui dit : « Eh bien, ma chérie, ça n'a pas l'air d'aller, tu es toute pâle ! ». Où est Noémie ?
16.	Le grille-pain fit sauter les tartines grillées qui retombèrent juste à côté de mon bol de chocolat chaud. Quand cela se passe-t-il ?
17.	Assis sur le sable fin, mes yeux fixaient cette énorme boule de feu jaune orangé qu'avalait l'océan. Quand cela se passe-t-il ?
18.	Il ne manquait plus que le sapin. Emeline avait rassemblé les guirlandes et les boules multicolores. Quel mois sommes-nous ?
19.	<i>Ce</i> matin, la voiture ne démarrait pas. Les canards glissaient sur la mare et la terre était dure. Quelle saison sommes-nous ?
20.	Quand Bernard éteignit la lampe, on ne vit plus rien. Quand se passe cette scène ?

L'inférence



Noms : _____

#	Réponse	Indices <i>Mots qui m'ont aidé</i>
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

	Réponse	Mots ou indices qui m'ont aidés
1	Une sirène	
2	Porc-épic	
3	Un chevalier	
4	Un peintre	
5	Un coureur automobile	
6	Un volcanologue	
7	Le père Noël	
8	Dans une étable	
9	Dans un garage	
10	À la bibliothèque	
11	À la plage	
12	À la piscine	
13	Dans une ambulance	
14	Chez le dentiste	
15	Au parc d'attractions	
16	Le matin, à l'heure du déjeuner	
17	Au coucher du soleil	
18	Décembre	
19	Hiver	
20	Le soir ou la nuit	

ANNEXE G

RÉFÉRENT VISUEL DE L'HABILETÉ À INFÉRER



Je déduis une information à partir
d'indices = inférer

APPENDICE A



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)

« Interventions auprès d'élèves de la 4^e année du primaire favorisant le développement d'habiletés inférentielles. »

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche visant à développer des habiletés inférentielles qui lui permettra de bien saisir un texte et d'approfondir ainsi sa compréhension globale en lecture. Plusieurs stratégies et habiletés sont effectivement nécessaires pour construire le sens d'un écrit et comprendre le message de l'auteur. Les informations inférentielles correspondent à la partie du texte ou de l'écrit qui n'est pas explicite ou clairement nommée par l'auteur. En d'autres mots, le lecteur doit apprendre à lire entre les lignes en utilisant des indices présents dans le texte tels que des mots clés, des illustrations ou faire des déductions afin d'en dégager du sens. Avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions en communiquant avec l'intervenante responsable du projet.

IDENTIFICATION :

Intervenante responsable du projet : Juliette Da Silva Matos

Enseignante de 4^e année et étudiante à la maîtrise en Éducation à l'UQAM

Tél. : (514) 328-3560

Adresse postale : École Jean-Nicolet
11235, rue Salk Montréal-Nord
H1G 4Y3

Adresse courriel : j-dasilva-matos@cspi.qc.ca

OBJECTIFS DU PROJET

L'apprentissage de lecture représente un apprentissage essentiel pour votre enfant, car les compétences acquises lors de tout acte de lecture lui seront nécessaires tout au long de son cheminement scolaire. Déjà, il a appris et développé certaines de ses connaissances et stratégies en lecture. En 4^e année, afin de les approfondir et de les consolider davantage, les habiletés inférentielles sont enseignées et exploitées. Que ce soit par déduction logique, par une relecture d'une section du texte ou l'apport d'une illustration, l'élève développera progressivement son habileté à inférer et, par conséquent, sa compréhension. Donc, cette étude a pour but de favoriser le développement des habiletés inférentielles soutenu par des séances d'enseignement explicite rigoureusement planifiées à l'aide de la littérature jeunesse et de la progression des apprentissages du MEESR. La direction universitaire de l'intervenante, la direction de l'école de votre enfant ainsi que l'UQAM ont toutes fourni leur accord à ce projet.

FINANCEMENT :

Ce projet de recherche ne nécessite pas et ne reçoit pas d'appui financier.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT :

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, dans un premier temps, il sera invité à compléter deux évaluations de lecture de 4^e année, à deux moments différents, permettant de vérifier ses compétences en lecture. Ces deux tâches, effectuées en classe avec son enseignant, sont des tâches de son niveau et devraient durer environ 90 minutes chacune. Les résultats de ces deux tests ne vous seront pas divulgués et ne pourront pas non plus être utilisés comme résultat scolaire pour le bulletin de votre enfant. Ces évaluations serviront uniquement à l'intervenante afin qu'elle puisse analyser et mesurer l'impact des séances d'enseignement lors de cette étude afin d'émettre des recommandations pédagogiques. Les évaluations ne seront pas conservées, elles seront détruites à la fin de ce projet. De plus, votre enfant sera invité à participer à 18 séances d'enseignement avec son enseignant. Elles auront lieu dans sa classe et ressembleront aux activités d'enseignement habituelles. Différentes lectures lui seront proposées et il participera, soit à l'oral ou par écrit, aux différentes activités. La différence avec les activités présentées en classe est que celles-ci sont planifiées, encadrées et explicitées dans le but précis d'appuyer cette recherche en éducation.

AVANTAGES ET RISQUES POTENTIELS :

La participation de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances concernant l'enseignement des habiletés inférentielles par l'enseignement explicite. Le fait de participer aux séances d'enseignement sur le processus inférentiel pourra l'aider à devenir un meilleur lecteur ou à l'outiller davantage. De plus, sa participation à ce projet permettra de dégager une analyse afin de valider et de proposer des interventions pédagogiques pouvant approfondir les connaissances et habiletés inférentielles correspondant aux capacités des élèves de 4^e année. Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à la participation de votre enfant à cette recherche. Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que la responsable ainsi que l'enseignant de votre enfant demeureront attentifs à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. Sachez aussi qu'il est de la responsabilité de l'étudiante responsable de ce projet de suspendre ou de mettre fin à la participation de votre enfant si votre enfant ne peut pas effectuer la tâche demandée.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis auprès de votre enfant lors de cette recherche sont confidentiels. Seule la responsable de l'étude aura accès aux réponses des évaluations de lecture. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, en lieu sûr, au bureau de la responsable, pour la durée totale du projet. Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies auprès de votre enfant, il, elle sera toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de la responsable du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à ce projet de recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents concernant votre enfant seront détruits. Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, ils rejoindront une autre classe de 4^e année le temps des séances d'enseignement, avec du travail en lien avec la lecture.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'intervenante puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis, à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez pour lui à aucun de ses droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur la participation de votre enfant et sur ses droits en tant que participant de recherche, ou bien en cas de retrait, vous pouvez communiquer avec : Juliette Da Silva Matos au numéro de téléphone : (514) 328-3560

Adresse courriel : j-dasilva-matos@cspi.qc.ca

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat, au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS :

La participation de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'intervenante tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

En tant que parent ou tuteur légal de

Prénom et nom de l'enfant

- a) Je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement ;
- b) Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche ;
- c) Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique ;
- d) Je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature des implications de sa participation ;
- e) Je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante ;
- f) Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

J'autorise mon enfant à répondre en classe à deux évaluations de lecture

OUI NON

J'accepte que mon enfant participe aux 18 séances d'enseignement des stratégies inférentielles

OUI NON

Signature de l'enfant

Date

Signature du parent/tuteur légal

Date

Nom (lettres moulées) et coordonnées

Je soussignée déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

Signature de l'intervenante responsable du projet

Date :

APPENDICE B

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ3

UQÀM | Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2 015 021

A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Interventions auprès d'élèves de la 4e année du primaire favorisant le développement d'habiletés inférentielles à l'aide d'interactions entre le texte et le lecteur.

Responsable du projet : Juliette Da Silva Matos
Programme : Maîtrise en éducation, profil intervention pédagogique
Superviseur : Nathalie Chapleau

NOM	TITRE	DÉPARTEMENT
Giroux, Jacinthe	Présidente du Comité, professeure	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Grenier, Johanne	Professeure	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Fortier, Marie-Pierre	Professeure	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Venant, Fabienne	Professeure	Mathématiques, Faculté des sciences
Barrera Curin, Raquel Isabel	Professeure	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de

l'éducation

Proulx, Sylvia

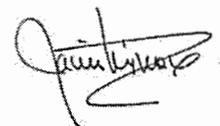
membre de la collectivité externe

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le « *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM* ». Le projet est jugé recevable sur le plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en remplissant les formulaires à cet effet, disponibles sur le site web de la Faculté.

Membres du Comité

19-11-2015

Date



Jacinthe Giroux
Présidente
du Comité

BIBLIOGRAPHIE

- Alegria, J. (1997). Métaphonologie, acquisition du langage écrit et problèmes connexes. *Rééducation orthophonique*, 192 (35), 71-94.
- Alegria, J. et Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben et Ch. Perfetti (Eds), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 173-196). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allen, S. (2003). An Analytic Comparison of three Models of Reading Strategy instruction. *IRAL*, 41, 319-338. DOI : [10.1515/iral.2003.015](https://doi.org/10.1515/iral.2003.015)
- Almasi, J. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York, NY : Guilford.
- Alvermann, D. (2003). *Seeing Themselves as Capable and Engaged Readers: Adolescents and Re/Mediated Instruction*.
- Artelt, C., Schiefele, U. et Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363-383.
- Barnes, M.A. et Dennis, M. (1996). Reading comprehension deficits arise from diverse sources : Evidence from readers with and without developmental brain pathology. *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, 251-278.
- Barone, D., Hardman, D. et Taylor, J. (2006). *Reading first in the classroom*. Boston, MA : Allyn et Bacon.
- Berkeley, S., Scruggs, T. E. et Mastropieri, M.A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6) ,423-436.
- Bianco, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ?. *Psychologie des apprentissages scolaires*, Crahay M. et Dutrevis M. (eds), Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 230-257.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux

auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1, p. 1-35.

Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.

Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Graficor.

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. et Brown, S. (2003). *Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. Review of educational research*, 73(2), 125-230.

Brault Foisy, L.-M., Lafortune, S. et Masson, S. (2012). Neurodidactique de la lecture : comprendre comment le cerveau apprend à lire pour mieux le lui enseigner. *Vivre le primaire*, 25 (1), 14-16. url : labneuroeducation.org/s/Brault2012.pdf

Bråten, I. et Anmarkrud, O. (2013). Does naturally occurring comprehension strategies instruction make a difference when students read expository text? *Journal of Research in Reading*, 36, 42-57.

Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (2008). Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. *Éducation Canada, Numéro thématique sur l'efficacité de l'enseignement*, 48, 10-13.

Cain, K. (2003). *Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives*. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.

Cain, K. et Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 187-201.

Cain, K. et Oakhill, J. (1999). *Inference making and its relation to comprehension failure*. *Reading and Writing*, 11 (5-6), 489-503.

Cain, K. et Oakhill J. (2003). Reading comprehension difficulties, In T. Nunes, P. Bryant (Eds.). *Handbook of Children's Literacy* (pp.313-338). Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Cain, K. et Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Springer Netherlands.

- Cain, K. et Oakhill, J. (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cain and J. Oakhill (eds), *Children's comprehension problems in oral and written language : a cognitive perspective*. New York, New York : Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J. et Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Campbell, D. T. et Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*. American Educational Research Association.
- Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E. et Aït-Saïd, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration-Regards de 2009. *Vie pédagogique*, 152, 52-63.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York, Cambridge : University Press.
- Cartier, S.C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Éditions CEC.
- Catts, H. W., Adolf, S. M., Hogan, T. P. et Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders ? *Journal of speech, language and hearing research*, 48(6), 1378-1396. [DOI:10.1044/1092-4388 \(2005/096\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096))
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, n 35, 185-206.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). Lector et Lectrix. *Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- Chouinard, R., Janosz, M., Bouthillier, C. et Cartier, S. C. (2005). *Vécu professionnel des enseignantes et des enseignants au printemps 2004 : Tendances nationales pour les écoles SIAA*. Rapport de recherche déposé à la Coordination des interventions en milieu défavorisé, ministère de l'Éducation du Québec. 50 pages.
- Commission scolaire de la Pointe de l'Île. (2010/2011). *Réussir... à se dépasser!* http://www.cspi.qc.ca/files/Rapport_Annuel_2013-1.pdf
- Contandriopoulos, A. P. (1990). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Content, A. (1990). L'acquisition de la lecture : approche cognitive. *Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne*, 9, 15-42.
- Cornoli, C. et Oakhill, J. (2009). Reading comprehension difficulties : processes and intervention, New York : Routledge
- Cutting L. E, Materek A, Cole C. A.S, Levine T. M. et Mahone E.M. (2009). *Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance*. *Annals of Dyslexia*. 2009; 59 : 34-54.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60 (8), 6-13.
- Davoudi, M. (2005). Inference génération skill and text compréhension. *The Reading Matrix*, 5 (1), 106 -123.
- Destrempe, C. et Van Grunderbeeck, N. (1998). *Enseigner à lire à des élèves en difficulté d'apprentissage*. Dans Cahiers Binet Simon suivi de la gestion mentale, sous la direction de Avanzini Guy, Alain Mougnotte, Thierry Terret, Bernard Andrieu et Thierry de La Garanderie. P. 137 -163. Toulouse : Éditions Erès.
- De Weck, G. et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 28-41.
- Duffy, G. G. et Roehler, L. R. (1987). Improving reading instruction through the use of responsive elaboration. *The Reading Teacher*, 40(6), 514-520.
- Duke, N.K. et Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Dans Æ. Farstrup et S.J. Samuels (Eds). What research has to say about reading instruction. 3e édition. Newark, DE : International Reading Association
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Ecalte, J., et Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Ecalte, J., Magnan, A. et Bouchafa, H. (2008). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans : étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants. *Glossa*, 105, 38-50.

- Eme, E., Reilly, J. et Almecija, Y. (2009). Compétences narratives et communicatives chez des personnes en situation d'illettrisme. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59, 123-138.
- Fayol, M. (1992). La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions. *La lecture : Processus, apprentissage, troubles*, 79-101.
- Fayol, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et intervention*. Document envoyé au PIREF en vue d'une conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.
- Fayol, M. (2004). *Lecture comme processus dynamique*. Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture, observatoire national de la lecture, CNDP, Paris, pp. 81-98.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, 32, 301-330.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36(1), 67-81.
- Foy, P. (2013). *TIMSS and PIRLS International Study Center*. Chestnut Hill, MA Boston College.
- Fuchs, L. S. et Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research et Practice*, 16(2), 85-95.
- Fuchs, L. et Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention : A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (3), 195-203.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. et Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210 -225.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2009). *Réussite scolaire et réformes éducatives*, vol.2, art 1, 2009.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Rapport à l'OCDE. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gersten, R. et Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary school journal*, 251-272.

- Giasson, J. (2007) *La compréhension en lecture*. Montréal, De Boeck.
- Gibert, F. et Pastor, J.M. (2007). *Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire, évaluation 2003*. Les dossiers, n° 185, Paris, MEN, DEP.
- Gineste, M.D. et Le Ny, J.F. (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris : Dunod.
- Giroux, N. et Forget, J. (2000). *Pour un nouveau départ assuré en lecture, écriture, mathématique et autres apprentissages personnels ou sociaux*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Graesser, A. C., Singer, M. et Trabasso, T. 1994. *Constructing inferences during narrative text comprehension*. *Psychological Review*, 101, 3, 371-395.
- Goigoux, R. (Coord.). (2000). *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Goigoux, R. (2003). *Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation*. In M. Fayol et D. Gaonac'h (Eds), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 182-204). Paris : Hachette.
- Gombert, J. E. et Demont, E. (2004). « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », *Enfance* 2004/3 (Vol. 56), p. 245-257.
- Gombert, J. E., Cole, P., M-Breton N. et Royer, C. (2003 b). *Morphologie des mots et apprentissage de la lecture*. *Rééducation Orthophonie*, 213 (1), 57-60.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D. et Huang, C. (2001). *Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP*. *The Journal of Educational Research*, 96, 145-162.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A.; Barbosa, P.; Perencevich, K. C.; Taboada, A.; Davis, Marcia H.; Scaffidi, N. T. et Tonks, S. (2004) *Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction*. *Journal of Educational Psychology*, Vol 96(3), Sep 2004, 403-423.
- Haenggi, D. et Perfetti, C. A. (1994). *Processing components of college-level reading comprehension*. *Discourse Processes*, 17(1), 83-104.
- Institut de la statistique du Québec. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*.

Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 1.

Irwin, J. (2006). *Teaching reading comprehension processes (3e éd.)*. Boston, MA : Allyn et Bacon.

Jamet, J.M. et Johanet, M. (2012). Guide pédagogique : étude de la langue. La librairie des Écoles, Paris, France.

Johnson, D. D. et Johnson, B. V. (1986). Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 622-626.

Johnston, A. M., Barnes, M.A. et Desrochers, A. (2008). *Bridging Inferences in School Aged 8 9Children*. Poster presented at the 39th Annual Convention of the Canadian Psychology Association (CPA), Halifax, NS.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. et Lynch, J. (2007). Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, 27-45.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J. et Van Den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Armand Colin. Linguistique.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2003). Les genres de l'oral : Types d'interactions et types d'activités. *Journée d'études : les genres de l'oral*.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Kintsch, W. et van Dijk, T. A (1983). *Stratégies in discourse compréhension*. Académie Press, New York

Kintsch, W. et Rawson, K. A. (2005). *Comprehension*. In M. J. Snowling and C. Hulme (eds), *The science of reading : a handbook*. Oxford, United Kingdom : WileyBlackwell.

Kispaal, A. et Van Dijk, T. A (1983). *Effective teaching of inference skills for reading : Literature review*.

- Kunsch, C. A., Jitendra, A. K. et Sood, S. (2007). The Effects of Peer-Mediated Instruction in Mathematics for Students with Learning Problems: A Research Synthesis. *Learning Disabilities Research et Practice*, 22(1), 1-12.
- Laplante, L. (2002). Le point sur les pistes de rééducation du langage écrit. *Journal de l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ)*, juillet 2002.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. In M. J. Berger et A. Desrochers (Dir.), *L'évaluation de la littératie*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, septembre 2011.
- Lavigne, J. (2008). *Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année du primaire* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 3e Éd., Montréal, Guérin éditeur, 1 584 pages.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E. et Kelley, J. G. (2010). The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for linguistically diverse students in urban middle schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228.
- Lima, L. et Bianco, M. (1999). Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire : le cas de « il » et de « lui ». *Revue française de pédagogie*, 83-95.
- Martins, D. et Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez les adultes : une analyse de la littérature. *L'Année Psychologique*. 98, 511-543.
- McNamara D.S. (2001). *Reading both high-coherence and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge*. *Can J Exp Psychol*. 2001; 55(1) : 51-62.
- McNamara D. S. (2004). SERT : self explanation reading training. *Discourse Processes*, 38 (1), 1-30.
- McNamara, D. S. et Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 33.

Meyer, B., et Ray, F. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.

Meringoff, L. K. (1980). Influence of the medium on children's story apprehension. *Journal of Educational Psychology*, 72(2), 240.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002). Programme de formation de l'école québécoise. Québec. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement. Lire des textes variés*. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2011). Épreuves obligatoires. Enseignement primaire, 3e cycle, Français, langue d'enseignement, 6e année du primaire-Document d'information — Juin 2012, Québec, Gouvernement du Québec, 11 p.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2012). Programme de soutien à l'école montréalaise. Consolider la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu communautaire.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles. Gouvernement du Québec, Québec.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). Table ronde des experts en lecture. *Stratégie de lecture au primaire. Rapport de la Table ronde des experts en lecture*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Mohr, K. J. et Mohr, E.S. (2007). *Extending English-Language Learners' Classroom Interactions Using the Response Protocol*. *The Reading Teacher*, 60(5), 440-450.

Morris, L. et Labelle, M. (2005). L'influence de l'âge et du contexte d'apprentissage sur l'utilisation des stratégies épilinguistiques en français langue seconde. Colloque international de didactique cognitive. Toulouse, 26-28 janvier 2005.

Morris, L. et Labelle, M. (2008). Une juste mesure : Développement d'instruments et de critères d'évaluation linguistique pour des élèves allophones.

Mullis, I. V., Martin, M. O., Kennedy, A. M. et Foy, P. (2006). PIRLS 2006 international report. Boston : IEA (http://pirls.bc.edu/isc/publications.html#p06_30,6. 2008).

Mullis, I. V., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., et Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment framework*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

Murray L., Fiori-Cowley A., Hooper R. et Cooper P. (1996). The impact of postnatal depression and associated adversity on early mother-infant interactions and later infant outcome. *Child Dev* 1996, 67 : 2512-2526.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. et Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665.

Nation, K. et Snowling, M. J. (1998 a). Semantic processing skills and the development of word recognition: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Rockville, MD: National Institute of child Health and Human Development.

Nguyen, S. P. (2008). Children's evaluative categories and inductive inferences within the domain of food. *Infant and Child Development*, 17(3), 285.

Norris, J. M. et Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning*, 50(3), 417-528.

Oakhill, J., Cain, K. et Yuill, N. (1998). Individual differences in children's comprehension skill: Toward an integrated model. *Reading and spelling: Development and disorders*, 343-367.

O'Reilly, T. et McNamara, D. S. (2002). What's a science student to do. In *Proceedings of the twenty-fourth annual meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 726-731).

OCDE (2012). *Le Cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, Paris, Éditions OCDE, 2012.

OCDE (2011). Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves, PISA, Éditions OCDE, volume III, 272 p. (En ligne). ([Http://dx.doi.org/10.1787/9789264091542-fr](http://dx.doi.org/10.1787/9789264091542-fr)).

OCDE et STATISTIQUE CANADA (2000), La littératie à l'ère de l'information. Rapport Final De L'enquête Internationale Sur La Littératie Des Adultes, Ministre de l'Industrie, Ottawa.

OCDE et Statistique Canada (2011). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Statistiques Canada.

Ouellette. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Education Psychology* (98).

Perfetti, C.A. (1985). Reading ability. New York, NY: Oxford University Press.

Perfetti, C.A. (1988). Verbal efficiency in reading ability. *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, 6, 109-143.

Perfetti, C. A. et Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection* (pp. 67-86). Washington, DC : American Psychological Association.

Perfetti, C., Liu, Y., Fiez, J., Nelson, J., Bolger, D.J. et Tan, L. (2007). *Reading in two writing systems: Accommodation and assimilation of the brain's reading network*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, pp 131-146. doi: 10.1017/S1366728907002891.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of ?

Pressley, M. (2002). « Metacognition and self-regulated comprehension » in A. Farstrup et S. J. Samuels (éd.), *What research says about reading instruction*, 3e édition. Newark DE : International Reading Association, p. 291-309.

Pressley, M. (2006). Reading instruction that works. *The case for balanced teaching* (3e éd.). New York, NY : The Guilford Press.

Pressley, M. et Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale NJ: Erlbaum.

- Potocki, A., Ecalle, J. et Magnan, A. (2013). Effects of computer-assisted comprehension training in less skilled comprehenders in second grade: A one-year follow-up study. *Computers et Education*, 63, 131-140.
- Rémond, M. (2001). Évaluer l'activité de lecture. Les Journées de l'Observatoire : La lecture de 8 à 11 ans. Paris : Observatoire National de la Lecture.
- Rémond, M. et Quet, F. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères*, 19, 203-224.
- Roberts, G., Good, R. et Corcoran, S. (2005). Story retell: a fluency-based indicator of reading comprehension. *School Psychology Quarterly*, 20(3), 304-317. Doi:10.1521/scpq.2005.20.3.304.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43(7), 60-69.
- Rupley, W. H. et W. D. Nichols (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 21(3), pp. 230-260.
- Sencibaugh, J.M. (2007). *Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: strategies and implications*. Reading Improvement, 44(1), 6-22.
- Sévigny, D. (2011). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : Inscriptions au 18 novembre 2010. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca/pls/htmldb/f?p=105:3:0:OK:NO> (page consultée le 15 septembre 2012).
- Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: theoretical speculations. Dans E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *SingleWord Reading : Behavioral and Biological Perspectives* (p. 1-24). New York, N.Y. : Lawrence Erlbaum Associates
- Sprenger-Charolles, L. et Cole, P. (2003). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris, France : Dunod.
- Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press, 432 pages.
- Sousa A., D. (2009) *Un cerveau pour apprendre à lire*, Chenelière Éducation, Montréal, Québec, 219 pages.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.
- Stanovich, K.E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the gardenvariety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities* 21: 590-612.
- Storch, S. A. et G. J. Whitehurst (2002). Oral language and code-related precursors of reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, pp. 934-945.
- Swanson, H. L. (1999). *Components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities: Support for a combined strategy and direct instruction model*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(3), pp. 129-140.
- Trabasso, T. (1982). Causal cohesion and story coherence.
- Trabasso, T. et Magliano, J.P. (1996). *How do children understand what they read and what can we do to help them?* In M.Graves, P. van den Broek et B. Taylor (Eds.), *The first R: A right of all children* (p.158-181). New York: Teachers College, Columbia University Press.
- Trabasso, T. et Nicholas, D. W. (1980). Memory and inferences in the compréhension of narratives. Dans Wilkening, Becker et Trabasso (Éds.), *Information intégration by children*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research et Practice*, 15(1), 55-64.
- Torgesen, J. K. (2004). Avoiding the devastating downward spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure. *American Educator*, 28(3), 6-19.
- Turcotte, C. et Cloutier, E. (2014). Le rappel stimulé pour mieux comprendre les stratégies de lecture d'élèves du primaire à risque et compétents. *La revue Canadienne d'éducation*, 37 (1), 72-95.
- Van Dijk, T. A. (2004). From text grammar to critical discourse analysis. *A brief academic autobiography. Version, 2*.

- Van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension* (pp. 11-12). New York : Academic Press.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Montréal : Université de Montréal.
- Van Keer, H. (2004). "Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74, n° 1, p. 37-70.
- Vellutino, F.R., Tunmer, W. E., Jaccard, J.J., et Chen, R. (2007). *Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skill model of reading development*. *Scientific Studies of Reading*, 11 (1), 3-32.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement*. Gaëtan Morin éditeur, 2005.
- Ville de Montréal, http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=5798_85041649et_dad=portalet_schema=PORTAL
- Yuill, N. et Oakhill, J. (1988). Effects on inference awareness training of poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45.
- Yuill, N. et Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge University Press.
- Zigmond, N. (2003). Searching for the most effective service delivery model for students with learning disabilities. In H.L. Swanson, K.r. Harris, S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities*. (Pp.110-124). New York : the Guilford Press.