

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EFFET DU TUTORAT PAR LES PAIRS
SUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE
D'ÉLÈVES DE MILIEU DÉFAVORISÉ

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

PAR
ROXANE CARBONI

OCTOBRE 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur M. Eric Dion pour l'aide précieuse qu'il m'a accordée tout au long de cette recherche. Bien plus que pour tout l'aide à la rédaction, je le remercie d'avoir toujours cru en mon projet et en mon professionnalisme d'enseignante. Aussi, je tiens à remercier mes collègues de travail, Justine Laroche et Sophie Vallières, qui ont participé à la cueillette de données avec beaucoup de rigueur dans leur classe. Je voudrais aussi remercier Julie Beaulac avec qui toute cette aventure a commencé. Merci à ma famille pour les relectures et les heures à s'occuper d'Étienne.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	v
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	2
CADRE THÉORIQUE : La compréhension en lecture	2
1.1 Bases de la compréhension en lecture.....	2
1.2 Point de vue simple	3
1.3 Modèles cognitifs	4
1.4 Élèves en difficulté.....	5
1.5 Question de recherche	6
CHAPITRE II	7
PROBLÉMATIQUE : L'enseignement de la compréhension en lecture	7
2.1 Pertinence d'un enseignement des stratégies de compréhension en lecture	7
2.2 Stratégies de compréhension en lecture	8
2.3 Méthodes d'enseignement des stratégies de compréhension	9
2.4 Objectif.....	13
CHAPITRE III	15
MÉTHODOLOGIE.....	15
3.1 Échantillon	15
3.2 Devis de recherche	15
3.3 Intervention	16
3.4 Instruments d'évaluation de la compréhension en lecture	21
3.5 Analyses	22
CHAPITRE IV	23
RÉSULTATS	23
4.1 Analyse exploratoire	23
4.2 Pourcentage de réussite aux évaluations	27
4.3 Impressions sur l'implantation des activités	31

4.4 Discussion	32
CONCLUSION	40
APPENDICE A	42
APPENDICE B	56
APPENDICE C	68
RÉFÉRENCES.....	72

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à évaluer l'efficacité d'activités d'enseignement de la compréhension en lecture : *Lire à deux, c'est mieux*. L'échantillon est formé d'élèves de milieu très défavorisé. Les deux classes participantes incluaient plusieurs élèves faibles ou en difficultés d'apprentissage. Dans une classe, les activités usuelles d'enseignement de la lecture ont été utilisées. Dans l'autre classe, les activités de *Lire à deux, c'est mieux* ont été introduites après l'établissement d'un niveau de base. Des évaluations bimensuelles ont été utilisées afin de mesurer les progrès de compréhension en lecture. Contrairement à ce qui était anticipé, les élèves de la classe expérimentale n'ont pas progressé davantage que leurs vis-à-vis de la classe contrôle. Ces résultats non-concluants pourraient être attribués à l'écart entre les habiletés enseignées et évaluées et au fait que les activités de *Lire à deux, c'est mieux* s'inspirent d'activités qui ne sont possiblement pas pertinentes pour les élèves de milieu très défavorisé.

Mots-clés : compréhension en lecture, milieu défavorisé, difficulté d'apprentissage et activités d'enseignement.

INTRODUCTION

L'enseignement en milieu défavorisé pose des défis considérables, notamment en raison de la diversité et de la multiplicité des problèmes des élèves. Le développement d'habiletés de compréhension en lecture représente vraisemblablement l'apprentissage scolaire le plus important pour ces élèves. Dans le cadre de ce mémoire, des activités d'enseignement de la compréhension en lecture sont élaborées et évaluées auprès d'élèves de milieu très défavorisé. Les activités s'adressent aux élèves de quatrième année du primaire (deuxième année du deuxième cycle). Elles misent sur la pratique de stratégies de compréhension dans le cadre de lecture en tutorat par les pairs.

Le premier chapitre présente le cadre théorique. Les deux grandes approches utilisées pour conceptualiser la compréhension en lecture sont présentées. Le deuxième chapitre présente la problématique. Il décrit la nature des difficultés en compréhension de lecture, les différentes stratégies de compréhension utilisées par les lecteurs et les méthodes d'enseignement qui peuvent être utilisées pour enseigner ces stratégies. Le troisième chapitre présente la méthodologie, c'est-à-dire l'échantillon, le devis de recherche, l'intervention et les instruments de mesure. Des exemples des activités, du matériel utilisé et des évaluations sont présentés en appendice. Le quatrième chapitre analyse les résultats obtenus à la suite de cette recherche et en discute la portée.

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE : La compréhension en lecture

Comme le soulignent les auteurs du rapport du National Reading Panel (NICHHD, 2000), la compréhension est effectivement l'essence de la lecture (voir aussi RAND Reading Study Group, 2002). Il est difficile de s'imaginer comment un élève peut trouver intéressant et utile de lire s'il ne saisit pas le sens du texte. Au-delà de ce consensus, il est cependant plus difficile de déterminer ce qu'est la compréhension en lecture. Certains enseignants et chercheurs présument que la compréhension se limite à une compréhension littérale (c'est-à-dire du mot à mot) du sens du texte (Stahl et Hiebert, 2005). D'autres ont une vision plus élaborée. Williams et ses collègues (2002), par exemple, notent que ce qui est souhaité lorsque les élèves lisent des textes narratifs (ex. : conte ou fable) est qu'ils saisissent la morale de l'histoire (ex. : Il faut toujours persévérer). De leur côté, plusieurs auteurs (ex. : Goodman, 2005) rattachés au mouvement socioconstructiviste soulignent l'importance pour les élèves d'exprimer leurs opinions sur ce qu'ils lisent, en particulier de formuler leur appréciation et de prendre une position critique face aux propos de l'auteur. Il existe donc plusieurs façons de définir la compréhension en lecture.

1.1 Bases de la compréhension en lecture

S'il est clair, d'après ce qui précède, que la compréhension en lecture peut être complexe, il est aussi évident qu'elle représente un défi considérable pour l'élève. Aussi, il est de plus en plus évident que les bases de la compréhension en lecture doivent être jetées avant même que l'élève ne commence à lire. Le vocabulaire à l'oral est clairement un pré-requis. L'élève doit connaître les mots courants (ex. : fruit, légume) pour être capable de leur donner un sens lorsqu'il les rencontre à l'écrit (Beck, Perfetti et McKeown, 1982). De plus, l'élève doit acquérir l'habileté à décoder les mots, c'est-à-

dire en venir à identifier rapidement, et presque sans effort, les sons des lettres et des syllabes du mot écrit. La lecture des mots est littéralement la porte d'entrée de la compréhension (Snow, Burns et Griffin, 1998). L'élève qui ne reconnaît ou ne connaît pas les mots du texte ne peut de toutes évidences comprendre le sens de ce texte (Fuchs, Fuchs, Hosp et Jenkins, 2001). Alors que certains modèles théoriques affirment que ces bases sont nécessaires et suffisantes pour la compréhension en lecture, d'autres modèles invoquent que des processus cognitifs plus complexes entrent en ligne de compte.

1.2 Point de vue simple

Le point de vue simple («simple view on reading») est une école de pensée importante en matière de compréhension en lecture. Selon les tenants de cette école de pensée, le problème de la compréhension est à toutes fins pratiques réglé lorsque l'élève a acquis un vocabulaire suffisant à l'oral et qu'il a appris à décoder (Gough et Tunmer, 1986; Laberge et Samuels, 1974; Logan, Taylor et Etherton, 1999). Sur le plan de la séquence d'acquisition, il est généralement présumé que les bases du vocabulaire à l'oral sont acquises lors du préscolaire et que le décodage est maîtrisé à la fin du premier cycle du primaire (première et deuxième année). De ce point de vue, la connaissance du vocabulaire et l'habileté du décodage sont nécessaires et surtout suffisantes à la compréhension. Par contre, si une des deux caractéristiques est déficiente, l'élève ne peut comprendre. Les tenants de cette approche considèrent aussi que le développement d'une caractéristique influence de manière positive le développement de l'autre. Ils assument, en d'autres termes, que la connaissance du vocabulaire et le décodage ne sont pas indépendants. En particulier, il est suggéré que les élèves qui ont un bon vocabulaire vont apprendre à décoder plus rapidement parce qu'ils sont capables d'utiliser des indices sémantiques pour guider leur reconnaissance des mots (Stahl et Hiebert, 2005). À titre d'exemple, un élève qui connaît l'existence du mot «dégringoler» pourra dès les premiers instants du décodage déduire rapidement de quel mot il s'agit et corriger plus

facilement d'éventuelles erreurs de décodage. Le vocabulaire et le décodage sont les seules composantes de la compréhension en lecture selon le point de vue simple.

1.3 Modèles cognitifs

Une autre école de pensée importante en matière de compréhension en lecture est celle des modèles cognitifs. Les modèles cognitifs de la compréhension s'intéressent aux processus supérieurs de compréhension plutôt qu'au vocabulaire et au décodage. Un des modèles cognitifs les plus en vue présentement est celui de Kintsch (1998; voir Paris et Stahl, 2005). Selon Kintsch, comprendre un texte signifie s'en construire une représentation mentale. Pour élaborer cette représentation, l'élève doit comprendre les données du texte («textbase») et les enrichir à l'aide de ses connaissances antérieures. Les données du texte sont en fait les idées exprimées dans les phrases et mises en lien entre elles par des marqueurs de relation (ex. : cependant, ainsi). Comme les autres tenants de cette école de pensée, Kintsch présume que l'élève possède les caractéristiques de base (c'est-à-dire une connaissance du vocabulaire et une habileté de décodage) pour acquérir les données du texte (ex. : Paris, Carpenter, Paris et Hamilton, 2005). Il ajoute que les textes ne sont jamais entièrement explicites. Pour en comprendre le sens, c'est-à-dire s'en élaborer une représentation mentale, l'élève doit utiliser l'inférence pour compléter les données du texte. L'inférence peut être simple ou complexe. Pour reprendre un exemple de l'auteur, il peut s'agir simplement de déduire qu'il s'agit de l'eau de la rivière dans «La rivière était large. L'eau coulait rapidement. » (Kintsch et Kintsch, 2005, p. 78). Il peut s'agir aussi d'inférence plus complexe. Dans «L'armée attaqua la colline du Cimetière. La bataille dura toute la journée. » (p.80), le lecteur doit réaliser que l'attaque est la cause de la bataille. Pour se construire une représentation mentale, l'élève doit intégrer en un tout cohérent les données explicites du texte, les informations inférées à partir de ces données et ses connaissances antérieures. Kintsch (1998) souligne que les connaissances antérieures diffèrent énormément d'un

élève à l'autre et considère que la richesse des connaissances en question influence la qualité de la représentation mentale du texte. À titre d'exemple, un élève qui possède déjà des connaissances sur le raton laveur aura moins de difficulté à se construire une représentation mentale d'un texte traitant de cet animal. L'élève pourra plus facilement mettre les idées principales du texte en lien avec ses connaissances. Kintsch avance que l'effort investi lors de la lecture et les intentions du lecteur influencent aussi la qualité de la représentation mentale. Le théoricien note que la plupart des élèves se satisfont d'une compréhension superficielle du texte et il considère que le défi pédagogique est d'encourager les lecteurs à se construire des représentations élaborées, qui contiennent des inférences et des connaissances personnelles en plus du sens explicite du texte. Pour ce faire, il est généralement recommandé d'enseigner aux élèves les stratégies de compréhension en lecture et de les encourager à utiliser ces stratégies (Pressley, 2002).

1.4 Élèves en difficulté

Tout en reconnaissant l'intérêt des modèles cognitifs de la compréhension, des auteurs comme Stahl et Hiebert (2005) soulignent qu'il est inapproprié de penser que tous les élèves du primaire possèdent un vocabulaire suffisant et qu'ils décodent tous avec facilité, en particulier en milieu défavorisé, où il y a plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage. Ils notent qu'il n'est pas rare que des élèves de la fin du primaire décodent encore très lentement. Puisque le décodage leur demande beaucoup d'efforts, ces élèves ne peuvent que difficilement se concentrer sur le contenu du texte et en comprendre le sens (Fuchs, Fuchs, Hosp et Jenkins, 2001; Laberge et Samuels, 1974). Malheureusement, ils soulignent aussi que les élèves qui ont de la difficulté à décoder, et donc à comprendre les textes, ne peuvent utiliser la lecture pour enrichir davantage leur vocabulaire, ce qui fait en sorte qu'ils accumulent un retard de plus en plus grand par rapport à leurs pairs meilleurs en lecture (Hiebert et Kamil, 2005). C'est dans cette perspective qu'un nombre croissant de chercheurs (ex. : Pressley, 2002) recommandent

de développer simultanément les caractéristiques de base (ex. : décodage et vocabulaire) et les habiletés cognitives supérieures (ex. : inférence, liens avec connaissances antérieures) de manière à ce que les élèves en difficulté d'apprentissage s'outillent tout en s'assurant qu'ils n'en viennent pas à penser que la lecture est dépourvue de sens et d'intérêt.

1.5 Question de recherche

À l'instar de chercheurs comme Pressley (2002), nous reconnaissons la complémentarité des deux perspectives théoriques sur la compréhension. C'est dans cette optique que nous explorons ici la question suivante : «Est-ce qu'une méthode combinant l'enseignement des habiletés simples et des processus cognitifs supérieurs permet aux élèves de milieu très défavorisé de développer leur compréhension en lecture?»

CHAPITRE II

PROBLÉMATIQUE : L'enseignement de la compréhension en lecture

Sachant que la compréhension en lecture est une compétence complexe, il est important de soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage. Plusieurs élèves ont de la difficulté à apprendre à lire, en particulier en milieu urbain défavorisé (Ministère de l'Éducation, 2002; Snow, Burns et Griffin, 1998). Les élèves de milieu défavorisé entrent souvent à l'école avec des connaissances alphabétiques très limitées, c'est-à-dire qu'ils ont eu très peu d'expérience avec la lecture et l'écriture. Ces limites se manifestent d'abord sur le plan de la reconnaissance des mots pour ensuite se généraliser à la compréhension des phrases et du sens texte. Les élèves affectés par ces difficultés lisent lentement et ne comprennent que partiellement le sens de ce qui est écrit (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). En retour, ces difficultés minent la motivation de l'élève et réduisent son intérêt pour la lecture (Stanovich, 1986). Elles entravent aussi son apprentissage des autres matières, un apprentissage qui est tributaire d'une capacité à absorber l'information contenue dans le matériel écrit (recueil de textes, manuels, etc.). Malgré les difficultés rencontrées par plusieurs élèves, le milieu scolaire s'attend à ce que la compréhension de lecture soit acquise à la fin du primaire (Ministère de l'Éducation, 2003) et les élèves qui ne remplissent pas ces attentes sont à haut risque d'échec au secondaire (Lynsychuk, Pressley et Vye, 1990). Il apparaît ainsi crucial de favoriser le développement de la compréhension en lecture durant le primaire.

2.1 Pertinence d'un enseignement des stratégies de compréhension en lecture

De nombreuses études ont démontré que les bons lecteurs appliquent systématiquement des stratégies de lecture, alors que ce n'est pas le cas des lecteurs en difficulté (ex. : Pressley et Afflerbach, 1995; Van Dijk et Kintsch, 1983). Les enseignants

donnent souvent aux élèves des exercices de compréhension, typiquement des questions sur le contenu d'un texte. Malheureusement, et malgré cette reconnaissance implicite de l'importance de la compréhension en lecture, ils ne leur enseignent que rarement les stratégies nécessaires, par exemple le résumé ou la prédiction (Pressley, Wharthon-McDonald, Hampston et Echevarria, 1998). Il a pourtant été clairement démontré qu'il est possible d'enseigner ces stratégies aux élèves en difficulté, en autant que les explications soient systématiques et claires, avec des démonstrations pratiques. Il faut aussi qu'un soutien soit offert aux élèves lorsqu'ils commencent à appliquer les stratégies en question (Duffy, 1993). En d'autres termes, l'enseignement des stratégies de compréhension est possible, mais il demande un investissement non-négligeable. Il importe par conséquent d'identifier les stratégies les plus susceptibles d'être utiles aux élèves et d'élaborer des méthodes d'enseignement conviviales et efficaces.

2.2 Stratégies de compréhension en lecture

Comme mentionné au chapitre précédent, la compréhension d'un texte exige la maîtrise et la mise en application de plusieurs connaissances, habiletés et stratégies par le lecteur. Premièrement, une reconnaissance rapide ou même automatique des mots est essentielle pour comprendre un texte d'une longueur significative. Plus le lecteur doit fournir un effort pour décoder les mots, moins il peut se concentrer pour saisir le sens des phrases et du texte dans son ensemble (LaBerge et Samuels, 1974). Malheureusement, presque tous les élèves en difficulté de compréhension en lecture lisent de manière hésitante en faisant de nombreuses erreurs (substitution, oubli, etc.), même au troisième cycle du primaire alors que les habiletés de reconnaissance de mots devraient être acquises depuis le premier cycle (Hamilton et Shinn, 2003). Deuxièmement, l'élève doit connaître le sens de la quasi-totalité des mots utilisés dans le texte et être capable de se référer au contexte pour identifier la signification appropriée du mot lorsque ce dernier peut prendre plusieurs sens ou lorsque l'auteur lui donne un sens ambiguë (Beck, McKeown et McCaslin, 1983; Isakson et Miller, 1976).

Troisièmement, il est utile pour le lecteur de faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet abordé dans le texte. Ceci inclut les connaissances acquises lors de la lecture de sections antérieures du même texte, mais aussi celles acquises lors de lectures différentes (Pressley, 2002). Quatrièmement, le lecteur doit être capable de distinguer, dans le texte, ce qui est essentiel de ce qui est de l'ordre du détail. Sans ce travail de synthèse, l'élève ne peut tout simplement pas retenir le sens du texte ou apprendre en lisant (Brown, Day et Jones, 1983; Doctorow, Wittrock et Marks, 1978; Jenkins, Heliotis, Stein et Haynes, 1987). Il est par conséquent essentiel que l'élève soit capable de résumer ce qu'il lit. Finalement, le lecteur habile est sensible à la cohérence de l'ensemble du texte et à la logique de l'enchaînement de ses différentes parties. Une telle sensibilité lui permet d'anticiper la suite du texte. Ce qui lui permet, par le fait même, de formuler des prédictions en cours de lecture, d'évaluer l'écart entre ce qu'il anticipe et ce qu'il lit et de continuellement s'assurer qu'il comprend (Anderson et Pearson, 1984). Une habileté de décodage, des connaissances au niveau du vocabulaire et du sujet de la lecture et l'application de stratégies tel le résumé et la prédiction permettent à l'élève de comprendre ce qu'il lit, d'y trouver un intérêt et d'apprendre en lisant.

2.3 Méthodes d'enseignement des stratégies de compréhension

Trois méthodes d'enseignement ont déjà été développées afin de faciliter l'acquisition des stratégies de compréhension en lecture par les élèves du primaire. Il s'agit de l'enseignement réciproque (Palinscar et Brown, 1984), de la pédagogie coopérative (Slavin, 1994) et du tutorat par les pairs (Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons, 1997). Ces trois méthodes ont fait l'objet d'études empiriques. Leurs avantages et leurs limites sont examinés dans cette section.

L'enseignement en sous-groupe de 4 ou 5 élèves est utilisé pour l'enseignement réciproque. Les élèves doivent discuter du texte et appliquer diverses stratégies de compréhension. Lors des premières séances d'enseignement réciproque, l'enseignant

sert de modèle. Il enseigne aux élèves la façon de discuter du texte et la manière d'appliquer quatre stratégies de compréhension : la clarification, la formulation de questions, le résumé et la prédiction. Graduellement, il encourage les élèves à adopter un rôle plus actif en prenant en charge les discussions et en s'entraînant dans l'application des stratégies de compréhension. En fait, les élèves sont invités à se comporter comme s'ils faisaient partie d'un groupe de lecture en échangeant librement sur le contenu du texte et sur l'application des stratégies. Lorsqu'elle est appliquée correctement, cette méthode aide les élèves faibles à mieux comprendre ce qu'ils lisent (pour une recension des études empiriques, voir Rosenshine et Meister, 1994). Les enseignants expriment cependant des réserves concernant l'implantation de cette méthode. Ils lui reprochent en particulier de trop reposer sur des échanges non-structurés entre les élèves (Hacker et Tenent, 2002). Les enseignants considèrent en fait que plusieurs élèves n'ont pas les habiletés sociales nécessaires pour fonctionner correctement dans ce type d'activités de sous-groupe peu structurées. Ils remarquent que les élèves les plus faibles en lecture ne participent pas de manière adéquate lorsque le sous-groupe n'est pas sous la supervision d'un adulte. Le principal problème lié à l'utilisation de cette méthode réside dans le fait que les activités de sous-groupe ont été implantées par un assistant de recherche (Lysynchuk, Pressley et Vye, 1990), alors qu'en contexte régulier d'implantation, l'enseignant doit à la fois superviser le sous-groupe et le reste du groupe (qui est le plus souvent en travail individuel) ou faire travailler toute la classe en sous-groupe simultanément. Dans un tel contexte, sans les ressources supplémentaires fournies par les chercheurs, il est apparemment très difficile pour l'enseignant de faire en sorte que les activités d'enseignement réciproque soient profitables pour les élèves faibles. Il est aussi important de noter que l'efficacité de l'enseignement réciproque n'a jamais été évaluée auprès des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés en classe régulière (Rosenshine et Meister, 1994).

La pédagogie coopérative est une méthode d'enseignement qui mise sur le travail en équipe (Slavin, 1994). Contrairement à l'enseignement réciproque, la pédagogie

coopérative repose sur des interactions structurées. Des directives précises sont données afin que les coéquipiers sachent exactement ce qu'ils ont à faire. Lors des activités de pédagogie coopérative, les élèves travaillent le plus souvent en équipes de quatre à cinq, mais ces groupes sont occasionnellement subdivisés en paires pour certaines activités. Des renforcements sont offerts à l'équipe afin d'inciter les coéquipiers à s'entraider. Les équipes sont constituées d'élèves de niveaux d'habiletés différents, incluant des élèves en difficulté d'apprentissage. La pédagogie coopérative peut être appliquée à l'enseignement de différentes compétences. Cependant, le *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC) a été développé spécifiquement pour favoriser la pratique et l'acquisition de stratégies de compréhension en lecture, comme le décodage, la structure de l'histoire, la prédiction et la récapitulation (Stevens, Madden, Slavin et Farnish, 1987). Une procédure détaillée est offerte à l'enseignant pour entraîner les élèves et gérer les activités. Du matériel de lecture élaboré spécifiquement pour les activités du CIRC est utilisé. La lecture de chaque texte est réalisée dans le cadre d'un cycle d'activités. L'enseignant introduit d'abord le texte à l'équipe. Puis, des activités permettent ensuite aux élèves d'appliquer des stratégies de compréhension, soit en équipe ou en paire. La comparaison de classes contrôles et de classes utilisant le CIRC indique que les élèves réguliers et les élèves en difficulté d'apprentissage améliorent, en moyenne, leurs habiletés de compréhension grâce à la pédagogie coopérative (Stevens et Slavin, 1995). Par contre, les effets sont plutôt modestes, en particulier pour les élèves les plus en difficulté, et ce même après deux ans de participation aux activités. Ces résultats modestes seraient attribuables au fait que les élèves les plus faibles sont souvent exclus par leurs coéquipiers des activités de lecture, et ce malgré les incitatifs à l'entraide (Fuchs, Fuchs, Kazdan, Karns, Calhoon et Hamlett, 2000; Jenkins et O'Connor, 2003).

Le tutorat par les pairs est une autre méthode d'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. Comme pour les activités de pédagogie coopérative, des directives précises sont données aux élèves qui utilisent le tutorat par les pairs, de

manière à ce qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur la façon dont les activités doivent être réalisées. Contrairement à la pédagogie coopérative, le tutorat par les pairs repose exclusivement sur des activités réalisées en équipe de deux. Puisque chaque élève a un seul partenaire assigné et qu'il est attendu que les membres de cette paire réalisent les activités ensemble, l'exclusion des élèves faibles est beaucoup moins courante que lors des activités de groupe de la pédagogie coopérative (Fuchs, Fuchs, Kazdan, Karns, Calhoun et Hamlett, 2000). Le *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS) est un programme d'activités de tutorat par les pairs qui a été élaboré spécifiquement afin de faciliter la pratique et l'acquisition de stratégies de compréhension en lecture (Fuchs et coll., 1997) comme la fluidité, le résumé et la prédiction. Lors des activités du PALS, tous les élèves de la classe sont placés en paires, un élève faible avec un élève fort. À tour de rôle, les membres de ces paires lisent et mettent en application des stratégies de compréhension en lecture. L'enseignant sélectionne pour chaque paire un matériel de lecture (ex. : un court texte, un extrait d'un manuel scolaire) adapté au niveau d'habileté du partenaire le plus faible. La comparaison de classes contrôles et de classes utilisant le PALS indique qu'une grande variété d'élèves bénéficient de ces activités, incluant les élèves en difficulté d'apprentissage et les élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement, mais aussi les élèves moyens et les élèves forts (Fuchs et coll., 1997; Sáenz, Fuchs et Fuchs, 2005). Plusieurs types d'élèves réalisent des progrès, mais ces progrès pourraient être plus marqués, en particulier en ce qui concerne les élèves les plus en difficulté. Parmi les élèves en difficultés d'apprentissage ayant participé aux activités, un sur cinq n'a démontré aucun progrès en compréhension en lecture (Fuchs et coll., 1997). L'absence occasionnelle de progrès dans le cadre des activités de tutorat par les pairs du PALS est vraisemblablement attribuable à différents facteurs, notamment les difficultés des élèves concernés sur le plan du décodage (McMaster, Fuchs, Fuchs et Compton, 2005), leur attention fluctuante en classe (Nelson, Benner et Gonzalez, 2003), ainsi que leurs problèmes de comportement tels refus de coopération et comportements perturbateurs (Fuchs et coll., 1997).

En fait, il est de plus en plus clair qu'il est excessivement difficile de répondre aux besoins d'élèves en difficulté d'apprentissage en lecture (Dion, Morgan, Fuchs et Fuchs, 2004; Torgesen, Wagner, Rashotte, Lindamood, Rose, Conway et coll., 1999; Vellutino, Scanlon, Sipay, Small, Chen, Pratt et coll., 1996). Ceci étant dit, il n'est pas exclu que des réajustements modestes, mais bien ciblés, de certaines activités pédagogiques puissent faire une différence positive pour plusieurs élèves, incluant ceux dont les difficultés en lecture sont prononcées. Considéré sous cet angle, une amélioration potentielle pourrait concerner le caractère générique des activités du PALS : les mêmes activités sont proposées aux élèves de la deuxième à la sixième année du primaire. Il est probable que des activités répondant de manière plus spécifique aux besoins des élèves des différents niveaux du primaire permettraient de meilleurs progrès. À titre d'exemple, les activités de tutorat destinées aux élèves de première année du primaire permettent à plusieurs de ces derniers de réaliser de remarquables progrès en lecture (Mathes, Howard, Allen et Fuchs, 1998). Ces activités ciblent des stratégies pertinentes pour les élèves de ce niveau scolaire (ex. : le décodage et la reconnaissance globale de mots). Pour soutenir la réalisation des activités différentes pour chacun des niveaux, un matériel de lecture pourrait être élaboré spécifiquement à cette fin. Il est aussi à noter, que dans les activités du PALS les élèves doivent résumer et faire des prédictions, sans barème de référence, en décidant par eux-mêmes de la validité de leurs réponses. Il est probable qu'il s'agit d'une tâche complexe qui gagnerait à être simplifiée, en particulier pour les élèves de classes faibles où les lecteurs les plus en difficulté ont moins accès à des modèles compétents (Duffy, 1993).

2.4 Objectif

Les études sur l'efficacité des trois méthodes présentées ci-dessus démontrent que les élèves peuvent bénéficier d'un enseignement en compréhension en lecture. Il apparaît aussi clairement que chaque méthode présente des avantages et des inconvénients. Le format d'enseignement en sous-groupe de l'enseignement réciproque

apparaît difficile à gérer pour un enseignant seul dans sa classe. La pédagogie coopérative et le tutorat par les pairs éliminent cette difficulté en structurant les activités de sorte que les élèves puissent les réaliser sans supervision constante de l'enseignant. Une autre difficulté réside dans l'exclusion des élèves en difficulté pendant les activités de lecture. Malgré les incitatifs prévus à cet effet, la formule du travail en équipe de la pédagogie coopérative permet aux élèves plus forts de réaliser les activités de lecture sans aider leurs coéquipiers plus faibles. Le travail en équipe de deux du tutorat par les pairs permet de contourner ce problème. Il apparaît donc pertinent de continuer à améliorer cette formule pour permettre aux élèves en difficulté de réaliser davantage de progrès sur le plan de la compréhension en lecture. Cet objectif pédagogique est poursuivi en soutenant l'implantation des activités de tutorat par les pairs à l'aide de matériel de lecture préparé à cet effet. Il s'agit ici d'évaluer si la réalisation de ces activités permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats aux évaluations de compréhension en lecture. C'est dans cette perspective que nous évaluons, dans le cadre de cette recherche, l'effet d'une méthode d'enseignement de la compréhension en lecture à l'aide de matériel et d'activités spécifiquement destinés à des élèves du deuxième cycle du primaire en milieu défavorisé. Les activités sont réalisées en tutorat par les pairs. L'effet de ces activités sur la compréhension en lecture est examiné en considérant le degré d'habileté en lecture des élèves de manière à déterminer si toutes les catégories de lecteurs (réguliers, en difficulté d'apprentissage) en bénéficient autant. Nous formulons l'hypothèse que les élèves participants aux activités de tutorat par les pairs progresseront plus rapidement sur le plan de la compréhension en lecture que les élèves ne participants pas à de telles activités.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Échantillon

L'échantillon de cette étude est formé des élèves de deux classes régulières de quatrième année d'une école primaire située dans un des quartiers les plus défavorisés de Montréal. Plus spécifiquement, 61% des familles desservies par l'école rapportent un revenu égal ou inférieur au seuil de faible revenu établi par Statistique Canada (Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir, 2005). Les deux classes regroupent un total de 36 élèves, dont 13 identifiés comme présentant une difficulté d'apprentissage. À titre informatif, 12 des 36 élèves sont aussi identifiés comme présentant des troubles du comportement. Les deux classes contenaient des nombres équivalents d'élèves réguliers et d'élèves en difficulté d'apprentissage. Les élèves des deux classes ont aussi obtenus des résultats similaires ($p > .10$) aux premières évaluations en lecture.

3.2 Devis de recherche

Les habiletés de compréhension en lecture des élèves des deux classes ont été évaluées à toutes les deux semaines de septembre à juin, soit seize fois durant l'année scolaire. Pendant la période du niveau de base établi, de septembre à décembre, les élèves des deux classes ont réalisé les activités du manuel d'enseignement approuvé utilisé par l'école. Les élèves lisaient les textes et répondaient aux questions du manuel (ex. : identifier la structure du récit, repérer des informations textuelles) en grand groupe avec l'enseignant ou de façon individuelle. De janvier à mai, les élèves de la classe expérimentale ont réalisé les activités de tutorat par les pairs. Dans la classe contrôle, les activités régulières d'enseignement en lecture se sont poursuivies jusqu'en juin. L'étude repose donc sur un schème mixte qui ressemble à certains égards à un schème à cas unique et à d'autres à un schème inter-groupe conventionnel (Shadish, Cook et

Campbell, 2002). C'est-à-dire que les élèves de la classe expérimentale sont comparés à eux-mêmes dans deux conditions (avant et après l'introduction des activités de tutorat par les pairs), en plus d'être comparés à un groupe référence (les élèves de la classe contrôle). L'auteure de ce mémoire est la titulaire de la classe expérimentale. C'est elle qui a implanté les activités de tutorat par les pairs.

3.3 Intervention

Des activités de tutorat par les pairs ont été élaborées spécifiquement pour les fins de cette recherche. Elles s'intitulent *Lire à deux, c'est mieux*. Elles consistent à faire lire aux paires d'élèves des romans en leur demandant de réaliser les activités de compréhension en lecture décrites dans un guide. Afin qu'ils puissent recevoir une aide adéquate, les élèves faibles sont placés avec des élèves plus forts. La différence entre les deux membres de la paire sur le plan des habiletés en lecture est suffisamment prononcée pour que l'élève le plus fort soit en mesure de fournir de l'aide à son partenaire, mais n'est pas grande au point que l'élève le plus fort s'ennuie.

La procédure de pairage élaborée par Fuchs et ses collègues (1997) est utilisée. L'enseignant commence par générer une liste où les élèves sont ordonnés du plus fort au plus faible en lecture. Cette liste est divisée en deux sections égales, la moitié la plus forte du groupe et la moitié la plus faible. Les paires sont ensuite formées en réunissant l'élève le plus fort de la première moitié à l'élève le plus fort de la deuxième moitié et ainsi de suite jusqu'à la fin de la liste. De plus, les paires ainsi formées sont regroupées en deux équipes de forces égales. Par exemple, une classe de 24 élèves serait divisée en 12 paires et ces paires seraient regroupées en 2 équipes de 6 paires chacune. Les paires accumulent des points pour leur équipe en réalisant les activités de lecture et l'équipe avec le plus de points à la fin de la semaine est déclarée gagnante et félicitée. Afin d'introduire un élément de nouveauté et de prendre en considération les progrès des élèves en lecture, la composition des paires et des équipes est changée aux cinq semaines.

Les activités de *Lire à deux, c'est mieux* sont réalisées à l'aide de quinze romans de la collection Premier roman de la maison d'édition Courte échelle. Par exemple, des livres de la série Sophie et certains de celle de Marilou Polaire ont été utilisés, ainsi que plusieurs autres. Selon la maison d'édition, la collection Premier roman s'adresse à des lecteurs débutants (c'est-à-dire des élèves de 2^e et 3^e année). Ces livres ont été sélectionnés pour les participants de quatrième année de cette étude en raison des faibles capacités en lecture de ces derniers et du fait qu'ils lisent très rarement des romans.

Deux guides de lecture, un pour chaque élève de la paire, ont été conçus pour chaque roman. Ces guides identifient un des membres de la paire comme étant le joueur jaune, l'autre comme le joueur bleu. Le joueur bleu est le plus fort de la paire en compréhension en lecture, tandis que le joueur jaune est le plus faible. Dans les deux guides, les sections du roman que les élèves doivent lire sont identifiées (le début et la fin de ces sections sont aussi identifiées dans le livre à l'aide d'autocollants). Ces guides contiennent également les questions pour réaliser les activités. Pour éviter la tricherie, chaque élève n'a cependant que la réponse aux questions qu'il pose à son partenaire; et non les réponses aux questions que son partenaire lui pose. Un exemple d'un guide de lecture est présenté à l'appendice A.

Deux périodes de 75 minutes de *Lire à deux, c'est mieux* sont intégrées à l'horaire de la classe expérimentale à chaque semaine, et ce pendant 15 semaines. Les guides de lecture demandent aux élèves de réaliser six activités de compréhension en lecture au cours de ces périodes. Il s'agit des activités du détective, du magicien, du dictionnaire, de la diseuse de bonnes aventures, de la question et du brasse-mémoire. Les activités du détective, du magicien, du dictionnaire et de la diseuse de bonne aventure sont réalisées, dans cet ordre, à chaque période. L'activité de la question n'est réalisée que lors de la première période (en clôture), alors que celle du brasse-mémoire n'est réalisée que lors de la deuxième période (en ouverture).

Le détective est une activité de fluidité de lecture. Les élèves lisent à tour de rôle pendant que leur partenaire décèle et corrige leurs erreurs de lecture (oublis, ajouts et substitutions). L'élève plus fort, le joueur bleu, lit en premier, offrant un modèle de lecture compétent. L'élève plus faible, le joueur jaune, enchaîne en relisant la même section (environ cinq pages du livre). L'objectif de l'activité est de favoriser une reconnaissance automatique et rapide des mots, habileté nécessaire pour ensuite permettre aux élèves de mieux se concentrer sur le sens du texte. Le guide de lecture indique aux élèves les pages qu'ils doivent lire dans le roman. Pour chaque page lue, la paire accumule des points pour son équipe.

Le magicien est une activité de résumé où les élèves doivent faire disparaître les détails de l'histoire pour en retenir que l'essentiel. Après avoir lu environ deux pages du roman, les élèves doivent faire le résumé de cette section. Les pages à lire sont toujours inscrites dans le guide de lecture. Pour développer cette stratégie, les élèves doivent généralement identifier le personnage principal et son action. En cas de difficulté, l'élève aura un indice, que son partenaire trouvera dans son guide de lecture, et aura la chance de se reprendre. Le résumé souhaité est inscrit dans le guide de lecture de l'élève qui pose la question, ce qui lui permet d'avoir une référence pour évaluer la pertinence de la réponse de son partenaire. Chaque élève résume deux sections différentes du roman. L'élève identifié comme joueur bleu (le plus fort en compréhension en lecture) réalise ses deux résumés en premier pour servir de modèle. L'objectif de l'activité est de permettre aux élèves d'identifier et de mémoriser les éléments importants du récit. Pour chaque résumé réussi, avec ou sans indice, la paire accumule encore des points.

Le dictionnaire est une activité de vocabulaire. Les élèves doivent tenter de donner la définition d'un mot souligné dans la page qu'ils lisent, en s'aidant du contexte ou de connaissances personnelles. Les mots ont été sélectionnés spécifiquement en ce sens. Si un joueur ne donne pas la bonne définition, il aura la chance de relire la page et

de se reprendre. Le joueur correcteur se sert de la réponse inscrite dans le guide de lecture pour juger de la définition de son partenaire. Chaque élève définit deux mots de vocabulaire. L'objectif de l'activité est d'encourager les élèves à utiliser les indices textuels ou des connaissances personnelles pour comprendre la signification de nouveaux mots ou pour bien discerner le sens que l'auteur donne au mot. Des points sont accordés pour chaque définition acceptable.

La diseuse de bonne aventure est une activité de prédiction. Les élèves lisent environ deux pages du roman en sachant qu'ils devront prédire la suite de l'histoire. Ensuite, ils formulent une prédiction. Si leur prédiction s'avère irréaliste, leur partenaire leur indique les éléments importants à prendre en considération dans leur prédiction. Ces éléments sont inscrits dans le guide. Ainsi, ils reformulent une prédiction réaliste. Ensuite, les élèves lisent les deux pages suivantes pour valider leur prédiction. Leur partenaire réalise la même tâche en poursuivant la lecture du roman. L'objectif est ici d'inciter les élèves à formuler des prédictions et à s'en servir pour continuellement vérifier leur compréhension. Des points sont attribués aux paires lorsque les prédictions sont réalistes et lorsque les validations sont exactes.

L'activité de la question clôt la première période de la semaine. Elle stimule les élèves à faire un lien entre leurs connaissances générales et leur lecture. Les guides contiennent une question en lien avec un thème abordé dans le roman (ex. : les avantages de jouer à la loterie pour les enfants, la gêne d'avoir des poux ou encore la définition de la beauté). Les partenaires doivent discuter d'une réponse personnelle et la partager avec l'enseignante qui juge de sa pertinence. L'objectif de l'activité est d'encourager les élèves à dépasser la compréhension littérale en attribuant un sens personnel à ce qu'ils lisent. Cette stratégie de lecture est associée à la compréhension (Pressley, 2002; Williams, Lauer, Hall, Lord, Gugga, Bak et al., 2002). Si les élèves ont fait un effort suffisant pour discuter du sujet, ils gagneront des points.

Les activités de la première période de la semaine sont terminées et les paires ont lu environ la moitié du roman. La lecture de la suite du roman s'effectue quelques jours plus tard, lors de la deuxième période de la semaine de *Lire à deux, c'est mieux*, d'une durée équivalente de 75 minutes.

L'activité du brasse-mémoire débute la deuxième période. Elle motive les élèves à activer leurs connaissances antérieures sur le roman. Les élèves doivent répondre à quelques questions concernant les éléments essentiels de la partie du roman qu'ils ont lue précédemment. Les réponses aux questions, dont l'élève est responsable de poser à son partenaire, sont toujours inscrites dans son guide de lecture de façon à faciliter la correction. Après cette activité, les élèves ont donc en mémoire le début de l'histoire ce qui est susceptible de faciliter leur compréhension lorsqu'ils poursuivent leur lecture. Ensuite, les élèves réalisent l'activité du détective, du magicien, du dictionnaire et de la diseuse de bonnes aventures. À la fin de cette séance, les élèves auront complété la lecture de leur roman. La semaine suivante, ils entameront la lecture d'un autre roman, ainsi de suite jusqu'à ce qu'ils aient lu les quinze romans. Par contre, après cinq semaines, donc cinq romans, les paires d'élèves sont dissoutes pour permettre un changement de partenaire.

Avant le début des activités, deux semaines (en janvier) sont consacrées à l'entraînement des élèves. L'enseignante explique d'abord les règlements, puis fait une démonstration des six activités de compréhension en lecture. Elle utilise le guide de lecture dès la première démonstration afin de s'assurer que les élèves comprennent bien son utilisation. Elle lit des passages d'un roman et incite les élèves à lui poser les questions inscrites dans le guide de lecture. Elle simule aussi des erreurs de lecture (ex. : substitution d'un mot) afin que la classe maîtrise bien la procédure de correction. D'une manière générale, l'enseignante s'assure que les activités d'entraînement soient interactives en sollicitant constamment la participation des élèves. Un cahier contenant

les règles et les définitions des activités est remis aux élèves (appendice B) pour qu'ils puissent s'y référer ultérieurement.

3.4 Instruments d'évaluation de la compréhension en lecture

La compréhension en lecture des élèves a été évaluée à l'aide d'évaluations bimensuelles élaborées pour les fins de cette recherche. Lors de chaque passation d'une durée d'environ une heure, les élèves devaient lire un texte et répondre à des questions se rattachant à son contenu. Les textes, d'une longueur moyenne d'environ 600 mots, ont été choisis dans des manuels de lecture de niveau quatrième année approuvés par le ministère de l'Éducation. Un exemple de texte et de questions est présenté à l'appendice C. Une première sélection a permis d'écarter les textes abordant des thèmes susceptibles d'être complètement méconnus des élèves de milieu défavorisé. Le logiciel d'analyse quantitative de lisibilité SATO a ensuite été utilisé pour confirmer le niveau de difficulté des textes en considérant notamment la longueur des phrases et la difficulté du vocabulaire (Daoust, Laroche et Ouellet, 1996). L'analyse fournie par le logiciel a confirmé que les textes retenus étaient de niveau quatrième année avec une marge d'erreur de six mois. De plus, l'avis d'enseignants d'expérience en quatrième année a permis de confirmer que le niveau de difficulté est adapté pour les élèves. Un soin particulier a été accordé à la rédaction des questions afin que leur difficulté soit équivalente d'un texte à l'autre. Pour chaque texte, douze questions ont été rédigées : cinq questions textuellement explicites (c'est-à-dire de repérage d'informations disponibles dans le texte), cinq questions textuellement implicite (c'est-à-dire d'inférence simple) et deux questions scriptes implicites (c'est-à-dire d'inférence complexe ou de connaissances générales). Seulement deux questions de type scripte implicite ont été incluses à chaque évaluation de manière à éviter un degré de difficulté trop élevé. L'auteure a validé la catégorisation des questions en consultant deux collègues enseignantes.

Le score à l'évaluation représente le nombre de questions pour lesquelles une réponse correcte a été fournie. Les qualités psychométriques et la sensibilité aux effets d'une intervention pédagogique du type d'évaluation utilisé dans cette recherche ont été démontrées (ex. : Fuchs et coll., 1997; Jitendra, Cole, Hoppes et Wilson, 1998). Les résultats à ces courtes évaluations sont fortement corrélés à ceux des tests standardisés plus longs à compléter (Fuchs, Fuchs et Maxwell, 1988). De plus, la qualité des réponses aux questions est en lien direct avec des évaluations plus approfondies de la compréhension (Graesser, McMahan et Johnson, 1994).

Dans le cadre de ce mémoire, les évaluations ont été complétées en groupe classe sous la supervision du titulaire. Les deux titulaires se sont consultés afin d'uniformiser les conditions de passation. En particulier, la titulaire a lu le titre du texte et les questions s'y rattachant. Les élèves ont enchaîné en lisant eux-mêmes le texte en silence. La titulaire n'a offert aucune explication supplémentaire (ex. : clarification des questions). Toutes les évaluations ont été corrigées par l'auteure du mémoire.

3.5 Analyses

Les résultats des élèves aux évaluations de compréhension en lecture ont été utilisés pour créer leur courbe d'apprentissage individuelle. La forme de ces courbes a ensuite été analysée en fonction de la classe de l'élève (contrôle ou expérimentale) pour déterminer si l'introduction des activités de tutorat par les pairs est associée à une amélioration concomitante des résultats chez les élèves de la classe expérimentale.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

4.1 Analyse exploratoire

Une analyse exploratoire des résultats a d'abord été réalisée. Les résultats aux évaluations, variant entre 0 et 12, ont été représentés sous forme de graphiques, séparément pour chaque élève, et en considérant la catégorie d'apprenants (élève régulier ou en difficulté d'apprentissage).

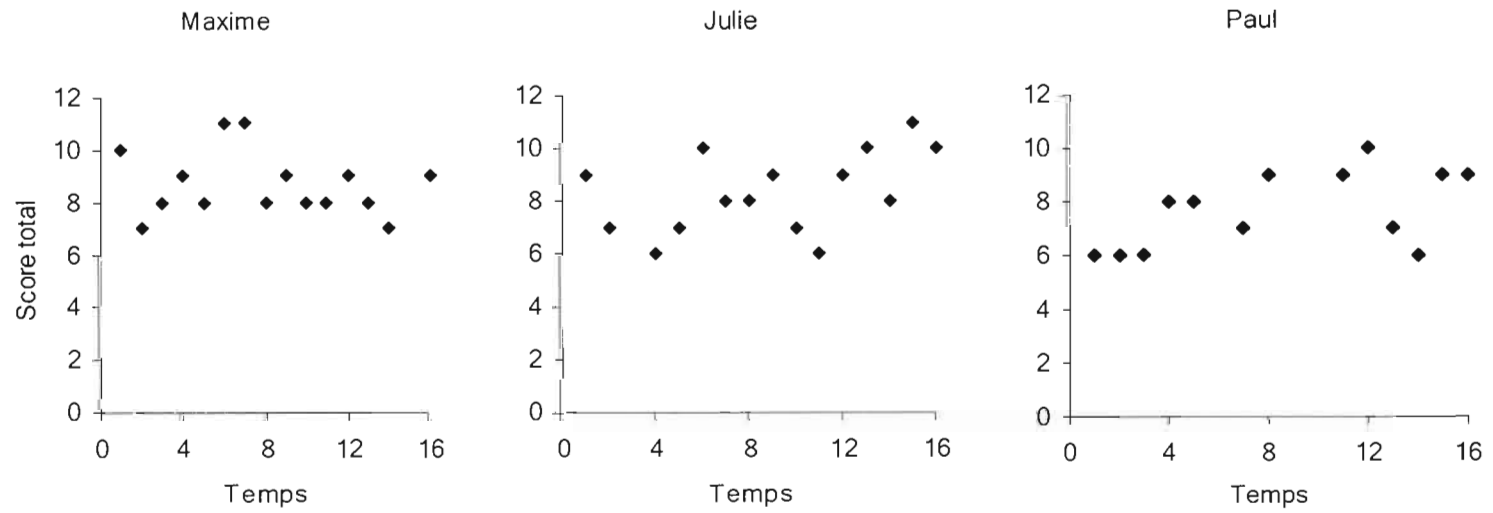
Il était anticipé que les résultats aux évaluations augmenteraient suite à l'introduction de la méthode d'enseignement. Contrairement à ce qui était anticipé, les résultats aux évaluations se sont avérés stables pour les élèves de la classe expérimentale. Le graphique 1 présente, à titre d'exemple, les résultats de trois élèves réguliers. Ces résultats sont représentatifs de ceux obtenus par la majorité des élèves de cette catégorie d'apprenant. Comme il est possible de le constater, Maxime, Julie et Paul (des pseudonymes) ont obtenu des résultats d'environ 8 aux premières évaluations. Leurs résultats n'ont pas augmenté de manière notable par la suite. Maxime et Julie étaient dans la classe expérimentale alors que Paul était dans la classe contrôle. D'une manière plus générale, cette absence de progression a été observée aussi bien chez les élèves de la classe expérimentale que chez ceux de la classe contrôle.

Sans pour autant confirmer l'hypothèse d'une amélioration des résultats, la situation s'est présentée différemment chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Des résultats typiques de cette catégorie d'apprenants sont présentés au graphique 2. Comme il est possible de le constater, Jean, Luc et Pierre (des pseudonymes) ont obtenu des résultats généralement faibles, mais néanmoins instables d'une évaluation à l'autre. Les résultats de Jean oscillaient notamment entre 2 et 8. Dans ce cas, Jean et Luc étaient des

élèves de la classe expérimentale alors que Pierre était de la classe contrôle. D'une manière plus générale, comme dans le cas des élèves réguliers, l'examen des courbes d'apprentissage des élèves en difficulté d'apprentissage n'a pas révélé de progression entre le début et la fin de l'étude.

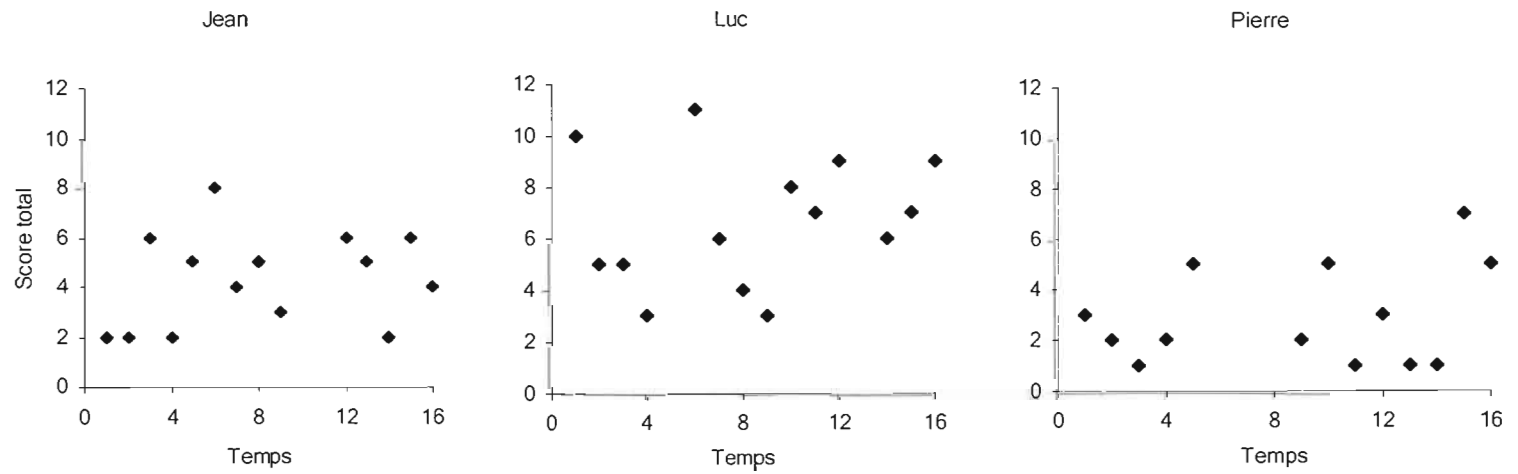
Graphique 1

Résultats des élèves réguliers aux évaluations



Graphique 2

Résultats des élèves en difficulté d'apprentissage aux évaluations



4.2 Pourcentage de réussite aux évaluations

Nous avons d'abord calculé les moyennes et écarts-type à chacun des 16 temps d'évaluation. En lien avec ce qui a été remarqué pour les résultats individuels, une grande instabilité a été observée d'un temps d'évaluation à l'autre, particulièrement pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Différentes transformations ont été tentées afin de stabiliser les données. Nous avons retenu l'option de transformer les scores continus en scores binaires de réussite. Le critère habituel d'environ 60% de bonnes réponses a été utilisé pour distinguer le succès (8 bonnes réponses et plus sur 12) de l'échec (moins de 8 bonnes réponses sur 12). Il est généralement recommandé d'éviter ce genre de transformation (Cohen, 2003), parce qu'elle entraîne une perte d'information. Si cette transformation est pertinente dans le cas particulier qui nous intéresse, c'est possiblement parce que les scores continus comportent une marge importante d'erreur de mesure.

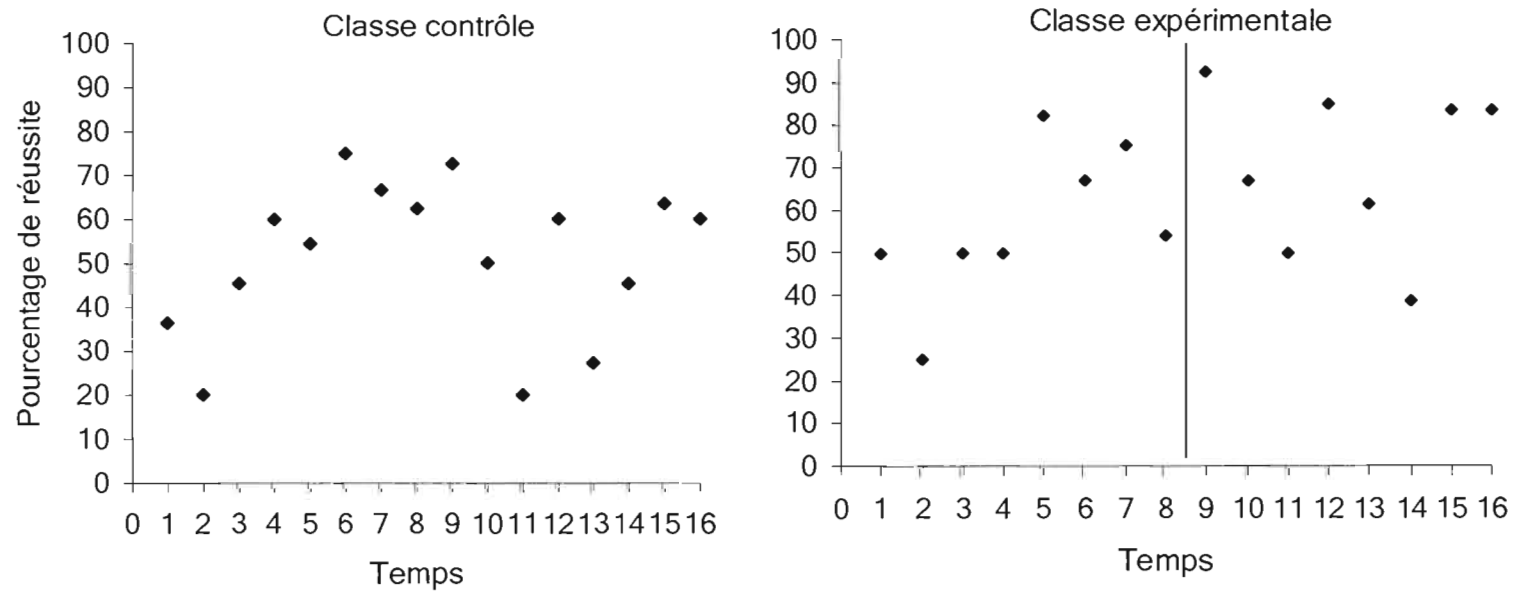
Le graphique 3 présente les pourcentages de réussite aux évaluations pour l'ensemble des élèves réguliers, séparément pour les deux classes. La ligne séparant la septième et la huitième évaluation dans la classe expérimentale indique le début de l'implantation de *Lire à deux, c'est mieux*. À titre d'exemple, un examen de la portion gauche du graphique révèle que 37% des élèves de la classe contrôle ont réussi la première évaluation. D'une manière plus générale, l'examen du graphique suggère que le pourcentage de réussite n'a pas progressé de façon claire dans la classe contrôle, alors qu'une certaine progression est observable dans la classe expérimentale. Plus spécifiquement, alors que les résultats suivent une progression en U inversé dans la classe contrôle (ils augmentent puis ils redescendent), dans la classe expérimentale, ils sont moins élevés avant l'introduction de la méthode d'enseignement qu'après. Cette dernière tendance est cependant embrouillée par le fait que le pourcentage de réussite était déjà en progression avant l'introduction de la méthode d'enseignement, mais aussi en raison du fait que le pourcentage de réussite,

bien que généralement élevé, se soit avéré passablement instable au cours de la période d'intervention. En d'autres termes, les résultats suggèrent un effet positif de la méthode d'enseignement sur la compréhension des élèves réguliers, mais l'instabilité des résultats ne permet pas d'interprétation sans équivoque.

La transformation en pourcentage de réussite n'a pas permis de stabiliser les résultats des élèves en difficulté d'apprentissage (voir graphique 4). Le pourcentage de réussite a oscillé de façon marquée d'une évaluation à l'autre et l'introduction de la méthode d'enseignement n'a pas entraîné une hausse détectable des pourcentages de réussite pour ces élèves. En fait, l'instabilité des résultats continue d'être aisément observable. À titre d'exemple, aucun élève en difficulté d'apprentissage de la classe contrôle n'a réussi l'évaluation à la semaine 12, alors que 75% de ces élèves l'ont réussi la semaine suivante.

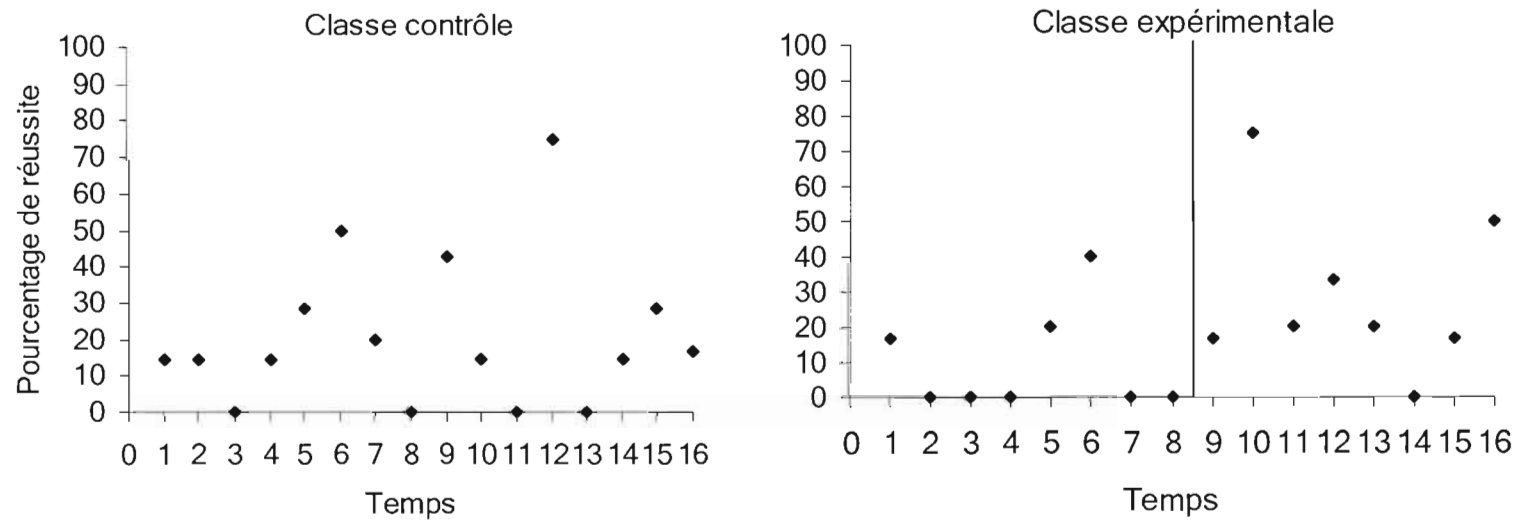
Graphique 3

Pourcentage d'élèves réguliers qui ont réussi les évaluations



Graphique 4

Pourcentage d'élèves en difficulté d'apprentissage qui ont réussi les évaluations



4.3 Impressions sur l'implantation des activités

Faute de moyen, l'implantation des activités de tutorat par les pairs n'a pas été évaluée de manière formelle par des observations structurées en classe (ex. : Fuchs et coll., 1997). Considérant les résultats inattendus aux évaluations de la compréhension, il apparaît néanmoins pertinent de présenter ici les impressions informelles de l'auteure du mémoire. Rappelons que l'auteure du mémoire était titulaire de la classe expérimentale et que c'est elle qui était responsable de l'implantation des activités en classe. Il est apparu évident que les élèves appréciaient grandement les activités et que, malgré un intérêt généralement modeste pour la lecture, ils étaient motivés à travailler en paire et à accumuler des points pour leur équipe. Il est aussi apparu que les élèves ont maîtrisé des stratégies complexes notamment le résumé et la prédiction. Ceci dit, une baisse de motivation a été observée au cours de l'année. Il faut rappeler que les activités de tutorat par les pairs ont été réalisées deux fois semaine, de janvier en mai, dans le cadre de période de 75 minutes chacune. Ceci représente une quantité importante de lecture pour des élèves de milieu défavorisé, en particulier pour ceux d'entre eux démontrant les plus grandes difficultés en lecture. Considérant que 30 périodes de 75 minutes ont été réalisées et que chaque élève lisait environ 30 minutes par période, les activités ont permis aux élèves participants de réaliser 15 heures de lecture, en 5 mois. D'ailleurs les paires ont lu chacune 15 romans jeunesse.

Ceci dit, les élèves ont bien collaboré et ont appris sans trop de difficulté à réaliser les activités de manière autonome. Il s'est avéré réaliste d'implanter les activités de tutorat par les pairs avec la clientèle très défavorisée de l'école où l'étude a été réalisée. Le fait que tous les élèves étaient constamment sollicités, soit pour lire soit pour questionner, diminuait de beaucoup le risque d'interactions négatives entre

les élèves. Aussi, comme les paires étaient formées de membres de forces différentes en compréhension, ils étaient souvent capables de régler leurs difficultés entre eux. Ces facteurs ont facilité la gestion de classe de la titulaire pendant les activités.

Le fait d'avoir un guide de lecture a permis aux élèves qui avaient beaucoup de difficulté à faire des prédictions ainsi que des résumés, de s'améliorer de façon notable au cours de l'année. En effet, les élèves de la classe se référaient au guide de lecture pour questionner leur partenaire, mais aussi pour valider les réponses.

4.4 Discussion

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'efficacité d'une méthode d'enseignement de la compréhension en lecture. La méthode misait sur le tutorat par les pairs soutenu par un matériel conçu spécifiquement pour les activités. Les élèves devaient lire en paire des romans jeunesse en réalisant les activités proposées dans le guide lecture accompagnant chacun des romans. Les dix-huit élèves de la classe expérimentale ont réalisé ces activités pendant cinq mois, à raison de deux périodes de 75 minutes par semaine. Les élèves de la classe contrôle ont continué à réaliser les activités utilisées habituellement par leur enseignante. Contrairement à ce qui était anticipé, l'introduction de l'intervention n'a pas eu d'effet positif notable sur les résultats aux évaluations, autant pour les élèves réguliers que pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

Ces résultats sont étonnants à deux égards. Premièrement, les chercheurs et les décideurs publics encouragent les titulaires à enseigner explicitement des stratégies de compréhension en lecture aux élèves et à leur permettre d'appliquer les stratégies en question dans un contexte de lecture authentique (c'est-à-dire en lisant de vrais livres), avec un soutien approprié comme celui d'un pair. C'est précisément ce que

visent les activités de *Lire à deux, c'est mieux*. Deuxièmement, et surtout, ces activités sont directement inspirées d'activités dont l'effet sur la compréhension a fait l'objet d'un nombre non-négligeable d'études.

Il apparaît important d'examiner la portée des résultats non-concluants obtenus ici. Trois hypothèses a posteriori sont explorées. Premièrement, nous étudions la possibilité que les évaluations élaborées pour les fins du mémoire ne reflètent pas adéquatement les apprentissages des élèves. De ce point de vue, les activités de *Lire à deux, c'est mieux* ont permis aux élèves de devenir de meilleurs lecteurs, mais les évaluations n'ont pas permis de mesurer correctement ces progrès. Deuxièmement, nous examinons la possibilité qu'une faille méthodologique (autre que liée à la mesure) puisse expliquer le caractère non-concluant de nos résultats. De ce point de vue, les résultats obtenus ici sont attribuables à des vices méthodologiques qui ont miné la validité interne de notre étude. Troisièmement, nous considérons la possibilité de failles méthodologiques dans la littérature recensée; failles qui auraient pu biaiser les résultats des études en faveur des méthodes d'enseignement des stratégies de compréhension. Si de tels biais sont répandus, des résultats non-concluants comme les nôtres doivent être considérés sérieusement.

Les activités de *Lire à deux, c'est mieux* incitaient les élèves à pratiquer leur habileté de décodage, à enrichir leur vocabulaire et à appliquer des stratégies de résumé et de prédiction, tout ceci dans le but d'améliorer la compréhension en lecture d'une manière générale (c'est-à-dire de faire en sorte que les élèves comprennent mieux ce qu'ils lisent). Les évaluations de compréhension étaient plutôt axées sur les habiletés habituellement évaluées dans de tels examens, c'est-à-dire la capacité à repérer des détails du récit et à faire des inférences simples. Ces habiletés, bien que pertinentes, ne sont possiblement pas les meilleurs indicateurs de la compréhension. De plus, et surtout, rien ne garantit qu'une meilleure habileté à résumer, par exemple, permet de mieux répondre à des questions d'inférence simple sur le texte. Nous

aurions peut-être obtenu des résultats différents si nous avions évalué la capacité des élèves à identifier les idées principales du texte, à organiser ces idées en utilisant un schème narratif logique et à se remémorer ce schème (Kintsch et Kintsch, 2005), des habiletés pratiquées dans *Lire à deux, c'est mieux*. Aussi, les évaluations ont été réalisées en utilisant des textes tirés de manuels approuvés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les textes choisis sont donc susceptibles d'être représentatifs des textes normalement lus par les élèves en classe. Ceci dit, même si des efforts ont été fait pour uniformiser leur lisibilité, la qualité (intérêt, syntaxe, structure, vocabulaire) de ces textes est variable, ce qui a pu contribuer à l'instabilité des scores et masquer l'effet positif de l'intervention. Dans un même ordre d'idées, il est important de noter que faute de moyen, les évaluations ont été réalisées en groupe plutôt que de façon individuelle. La plupart des études (Fuchs et coll., 1997; Saenz et coll., 2005) misent sur l'évaluation individuelle, vraisemblablement parce que ce type d'évaluation permet d'obtenir une performance optimale de la part de l'élève. Le fait de réaliser l'évaluation individuellement confère à celle-ci un caractère important aux yeux de l'élève et l'évaluateur peut s'assurer que l'élève reste concentré sur la tâche malgré les difficultés. L'évaluation individuelle risque donc d'être très sensible aux effets positifs d'une intervention. Son utilisation est susceptible de permettre d'éviter qu'une intervention avec un bon potentiel soit rejetée prématurément. Il faut reconnaître, par contre, que les enseignants risquent de ne pas être impressionnés par une intervention dont les effets sont indétectables aux évaluations de groupe typiquement utilisées en classe. Ces considérations militent en faveur d'une utilisation conjointe d'évaluations individuelles et de groupe (pour un raisonnement similaire, voir Gersten, Fuchs, Compton, Coyne, Greenwood et Innocenti, 2005). Puisque nous n'avons pas utilisé un tel ensemble d'évaluations, nous ne pouvons pas exclure la possibilité que les élèves aient progressé au plan de la compréhension en lecture mais que leurs progrès soient passés inaperçus.

Ceci nous amène à la deuxième hypothèse formulée pour expliquer nos résultats : la présence de failles méthodologiques dans notre schème. Le schème mixte (inter-groupe et à cas unique) utilisé ici s'est avéré pratique et peu dispendieux. Dans l'ensemble, il nous apparaît tout à fait approprié pour piloter de nouvelles interventions. À notre avis, ce schème, en plus d'être économique, est élégant et robuste dans la mesure où il permet de contourner les limites des schèmes de comparaison inter-groupe et à cas unique en les combinant. Notons en particulier, que le schème à cas unique ne permet pas de contrôler l'influence des facteurs constants (ex. : le fait que la même enseignante soit responsable du groupe tout au long de l'expérience), alors que les schèmes de comparaison inter-groupe reposant sur un petit échantillon sont vulnérables aux idiosyncrasies liées à la composition des groupes classes (c'est-à-dire qu'il est difficile de trouver deux classes parfaitement équivalentes). Ceci dit, il est évident que notre échantillon est de petite taille et que ceci limite nécessairement les possibilités de généralisation. Par ailleurs, et il s'agit probablement de la limite la plus évidente, la conceptrice des activités – qui est également l'auteure de ce mémoire - était titulaire de la classe intervention, ce qui aurait pu biaiser les résultats en faveur de l'intervention. De toutes évidences, cela ne semble pas avoir été le cas ici. À l'inverse, est-ce que des failles méthodologiques de notre schème auraient pu biaiser les résultats en faveur des activités régulières d'enseignement de la lecture? Notons à ce sujet que la titulaire de la classe contrôle a réalisé elle-même les évaluations. Cette dernière aurait pu se sentir évaluée et en compétition avec l'enseignante de la classe intervention et, pour contrer la possibilité d'une comparaison défavorable, faire preuve de laxisme lors de la passation des évaluations dans sa classe (ex. : en donnant des indices à ses élèves). L'auteure de ce mémoire n'a pas l'impression que ce problème ne s'est pas produit. De plus, même s'il s'était produit, il ne pourrait expliquer l'absence de progrès dans la classe expérimentale. En bref, notre schème ne semble pas présenter de faille susceptible qui nous amènerait à douter de la validité de nos résultats.

Examinons maintenant la troisième hypothèse a posteriori. Si notre schème ne présente pas de problème majeur, est-ce qu'il est possible que la discordance entre nos résultats et ceux relevés dans la littérature soit attribuable au fait que les études publiées souffrent de problèmes méthodologiques? Lors de notre recension, nous n'avons retenu que les études incluant un groupe contrôle raisonnablement comparable, ce qui a eu pour effet d'exclure les études clairement problématiques. Est-il possible, malgré cela, que la littérature recensée nous ait donné une impression exagérément favorable de l'efficacité de ces activités? Le simple fait de poser cette question peut paraître surprenant étant donné les fréquentes affirmations sur la pertinence d'enseigner les stratégies de compréhension (ex. : Pressley, 2002). Pourtant, plusieurs études sur l'enseignement de la compréhension ne sont pas récentes et il est reconnu que leur qualité méthodologique est variable (NICHD, 2000). Entre autres, bon nombre d'études sur l'efficacité de l'enseignement réciproque datent de la fin des années 1980 ou du début des années 1990 et utilisent de très petits échantillons (Dion, Fuchs et Fuchs, 2007). Dans un même ordre d'idée, les études très fréquemment citées de Stevens, Slavin et de leurs collègues (Stevens et coll., 1987; Stevens et Slavin, 1995) sur l'efficacité des activités de pédagogie coopérative souffrent de ce qui est maintenant reconnu comme une limite méthodologique significative par certains des chercheurs de cette équipe, Borman, Slavin, Cheung, Chamberlain, Madden et Chambers(2005) c'est-à-dire le recours à un schème quasi-expérimental plutôt qu'expérimental.

La distinction entre les schèmes quasi-expérimentaux et expérimentaux est importante. Lorsqu'un schème expérimental est utilisé, un échantillon d'enseignants et d'élèves est recruté et, comme convenu avec les enseignants lors du recrutement, les classes sont assignées au hasard aux conditions expérimentale ou contrôle. Lorsqu'un grand échantillon est utilisé, le recours à l'assignation au hasard maximise les chances que les participants des différentes conditions soient équivalents au départ sur toutes les caractéristiques pertinentes, même si les caractéristiques en question

n'ont pas toutes été évaluées et même si le chercheur ne soupçonne pas leur importance (Shadish, Cook et Campbell, 2002). La situation est différente dans le cas d'une étude quasi-expérimentale. Dans ce cas, des enseignants sont d'abord recrutés pour implanter la méthode d'enseignement expérimentale dans leur classe. Ensuite, le chercheur recrute des enseignants qui ont simplement à continuer à enseigner à leur manière habituelle. Il incombe au chercheur d'évaluer correctement les caractéristiques pertinentes connues et de démontrer que les participants des deux groupes sont équivalents. Malheureusement, une telle équivalence est difficile à obtenir dans le cadre d'un schème quasi-expérimental en raison de la procédure de recrutement utilisé. Il est probable que les enseignants recrutés pour implanter la méthode d'enseignement expérimentale soient plus motivés, en meilleur contrôle de leur classe et plus innovateurs que leur vis-à-vis de la condition contrôle. Ces facteurs difficilement mesurables sont susceptibles d'influencer directement la décision de l'enseignant d'accepter d'implanter la méthode d'enseignement expérimentale, mais aussi de faire en sorte que les élèves réussissent généralement bien. C'est pour cette raison que le schème quasi-expérimental est susceptible de biaiser les résultats en faveur de la méthode d'enseignement expérimentale, en particulier peut-être lorsque la participation à la condition expérimentale est conditionnelle au consentement d'une proportion importante d'enseignants dans l'école comme c'est notamment le cas dans l'étude de Stevens et Slavin (1995). Dans de tels cas, les facteurs organisationnels (ex. : cohésion de l'équipe enseignante, dynamisme de la direction) sont aussi susceptibles de contribuer à biaiser les résultats de l'étude. Les études classiques sur l'efficacité de la pédagogie coopérative utilisent un schème quasi-expérimental, ce qui est aussi le cas de certaines études sur l'enseignement réciproque (voir Rosenshine et Meister, 1994).

Des résultats en faveur de l'enseignement des stratégies de compréhension ont été observés dans le cadre d'études utilisant un schème expérimental. De plus, deux de ces études, se distinguant par leur rigueur méthodologique, reposent sur une

utilisation du tutorat par les pairs (Fuchs et coll., 1997; Saenz et coll., 2005). Dans ces deux dernières études cependant, la méthode d'enseignement testée a été développée par les chercheurs. Ceci soulève la question suivante : après avoir beaucoup investi dans le développement de la méthode, est-ce que le chercheur peut objectivement en évaluer l'efficacité? En d'autres termes, est-il possible que le concepteur des activités introduise involontairement un biais à un moment ou à autre de la cueillette de données. Si cela s'avère être le cas, il serait préférable que l'évaluation de l'efficacité de la méthode d'enseignement soit réalisée par un chercheur qui ne s'est pas impliqué dans son développement. Si l'exigence d'une évaluation par une tierce partie était appliquée, très peu d'études en enseignement de la lecture seraient considérées comme suffisamment rigoureuses. Heureusement, les études réalisées par les concepteurs des activités sont vraisemblablement recevables en autant que des contrôles méthodologiques appropriés aient été effectués. En lien avec les questions abordées au paragraphe précédent, le recours à l'assignation aléatoire propre au schème expérimental protège probablement contre plusieurs failles méthodologiques qui, tout en étant difficiles à déceler, peuvent biaiser les résultats en faveur de l'intervention. D'ailleurs, il est possible de trouver dans la littérature expérimentale des résultats non-significatifs (ex. : McMaster, Fuchs, Fuchs et Compton, 2005) ou même négatifs (c'est-à-dire qui démontrent que l'intervention est nuisible; voir Dishion, McCord et Poulin, 1999). Si ce raisonnement est bon, les études expérimentales – qu'elles aient été menées ou non par les développeurs de la méthode d'enseignement – devraient en général produire des résultats fiables.

En somme, il existe des études suffisamment robustes au plan méthodologique pour appuyer de manière raisonnablement convaincante l'affirmation selon laquelle les élèves bénéficient d'un enseignement des stratégies de compréhension en lecture. Cet écart découle possiblement de différences dans la composition des échantillons. Notre relecture de la littérature nous a permis de réaliser que les études les plus rigoureuses au plan méthodologique – celles qui utilisent un schème expérimental –

ont apparemment été réalisées auprès d'échantillons hétérogènes sur le plan de la composition socio-économique (Fuchs et coll., 1997; Lysynchuk, Pressley et Vye, 1990; Saenz et coll., 2005). La pertinence d'enseigner des stratégies de compréhension sophistiquées n'a pas encore été démontrée en ce qui concerne les élèves de milieu défavorisé ou très défavorisé, des élèves comme ceux formant notre échantillon.

CONCLUSION

La compréhension en lecture représente un défi considérable pour plusieurs élèves de milieu défavorisé. Ces élèves évoluent souvent dans un milieu qui ne valorise pas la lecture et n'encourage pas sa pratique régulière, ce qui fait en sorte que l'écrit est un univers mal connu de ces élèves, peu motivés à faire les efforts nécessaires pour le découvrir. Les problèmes de motivation sont d'autant plus grands que plusieurs de ces élèves ont rencontré et continuent de rencontrer des problèmes significatifs dans la reconnaissance des mots, problèmes contribuant à faire de la lecture une activité peu agréable sinon aversive pour eux. S'ajoutent aux trop fréquents problèmes de reconnaissance des mots, des limites significatives sur le plan du vocabulaire. Pour l'élève qui ne connaît pas le sens de plusieurs mots d'un texte, lire et comprendre ce texte est très difficile. Finalement, une lecture difficile et hésitante, un vocabulaire limité et une faible motivation font en sorte que l'élève est désavantagé lorsqu'il est temps de traiter le contenu du texte en utilisant des processus cognitifs supérieurs comme l'identification des idées principales et l'élaboration mentale d'un schème narratif cohérent. Il est ardu, par exemple, d'identifier l'idée principale d'un paragraphe lorsque la lecture de ce paragraphe est elle-même très exigeante. Avec le recul, il nous apparaît que les élèves de milieu défavorisé ont besoin d'un soutien plus intensif que ce qui est habituellement envisagé au plan de la reconnaissance des mots, du vocabulaire et de l'application des stratégies. L'enseignement hautement explicite du vocabulaire (Beck, Perfetti et McKeown, 1982), des idées principales des paragraphes (Baumann, 1984; Carnine, Silbert, Kame'enui et Tarver, 2004) et du schéma narratif du texte (Williams et coll., 2002) apparaissent comme une voie à explorer pour les élèves de milieu défavorisé du deuxième et du troisième cycle du primaire.

Soulignons, en terminant, que les activités de lecture utilisées dans ce mémoire repose sur une synthèse de modèles théoriques importants en enseignement

de la lecture, soit le point de vue simple et les modèles cognitifs. Alors que le premier insiste sur la pratique des habiletés de base (reconnaissance des mots, fluidité et vocabulaire), le second met en évidence l'importance de processus cognitifs supérieurs (inférence, synthèse, liens avec les connaissances antérieures, écart entre les anticipations et ce qui est lu). Les activités nous apparaissent pertinentes dans la mesure où elles ne négligent aucun de ces aspects de la lecture. Il est possible, néanmoins, que l'équilibre entre la pratique des habiletés de base et des stratégies complexes n'ait pas été optimal pour la clientèle visée.

APPENDICE A

GUIDE DE LECTURE DE *LIRE À DEUX, C'EST MIEUX*

Lire à deux, c'est mieux !

La picote du vendredi soir

Joueur bleu

Période 1

Activité 2 : Le détective

Joueur bleu : Lire les pages 7 à 11.

Joueur jaune : Reprendre les mêmes pages.

Activité 3 : Le magicien

Joueur bleu : Lire les pages 11 et 12.

Joueur jaune : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : _____

Joueur bleu : Lire les pages 13, 14 et 15.

Joueur jaune : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : _____

Joueur jaune : Lire les pages 15 et 16.

Joueur bleu : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : Nathalie écoute une émission de télévision le
vendredi soir : Une famille unique.

Indice : Qui fait quoi.

Joueur jaune : Lire les pages 16 et 18.

Joueur bleu : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : Les enfants de cette famille ont 3 papas.

Indice : La famille a quoi de spécial ?

Activité 4 : Le dictionnaire

Joueur bleu : Lire les pages 18 et 19.

Joueur jaune : Que veut dire : unique ?

Réponse : _____

Joueur bleu : Lire les pages 19 et 20.

Joueur jaune : Que veut dire : rigole ?

Réponse : _____

Joueur jaune : Lire les pages 21 et 22.

Joueur bleu : Que veut dire : jumelles ?

Réponse : Deux sœurs qui sont nées en même temps, qui ont le même âge.

Joueur jaune : Lire les pages 22 et 23.

Joueur bleu : Que veut dire : mollet ?

Réponse : Muscle du corps entre le genou et la cheville

Activité 5 : La diseuse de bonne aventure

Joueur bleu : Lire les pages 23, 24 et 25.

Joueur jaune : Qu'est-ce que tu penses qu'il va arriver ?

Réponse :

Joueur bleu : Lire la page 27.

Joueur jaune : Est-ce que ta prédiction était bonne ?

Si sa prédiction s'est réalisée : Réponse : Oui.

Si sa prédiction ne s'est pas réalisée : Réponse : Non.

Joueur jaune : Lire la page 29.

Joueur bleu : Qu'est-ce que tu penses qu'il va arriver ?

Réponse : Nathalie a véritablement attrapé la varicelle ou c'est quelque chose qu'elle a mangé.

Joueur jaune : Lire les pages 29, 30 et 31.

Joueur bleu : Est-ce que ta prédiction était bonne ?

Si sa prédiction s'est réalisée : Réponse : Oui.

Si sa prédiction ne s'est pas réalisée : Réponse : Non.

Activité 6 : La question

La question à discuter : Est-ce qu'on peut attraper une maladie par la télévision ?

La réponse : Voir ton enseignante.

Lire à deux, c'est mieux !

La picote du vendredi soir

Joueur jaune

Période 1

Activité 2 : Le détective

Joueur bleu : Lire les pages 7 à 11.

Joueur jaune : Reprendre les mêmes pages.

Activité 3 : Le magicien

Joueur bleu : Lire les pages 11 et 12.

Joueur jaune : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : Nathalie a une nouvelle pour ne pas arriver en retard.

Indice : Qui a quoi et pourquoi.

Joueur bleu : Lire les pages 13, 14 et 15.

Joueur jaune : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : Nathalie n'arrive jamais en retard le vendredi soir.

Indice : Qui ne fait pas quoi.

Joueur jaune : Lire les pages 15 et 16.

Joueur bleu : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : _____

Joueur jaune : Lire les pages 16 et 18.

Joueur bleu : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : _____

Activité 4 : Le dictionnaire

Joueur bleu : Lire les pages 18 et 19.

Joueur jaune : Que veut dire : unique ?

Réponse : sans frère, ni sœur.

Joueur bleu : Lire les pages 19 et 20.

Joueur jaune : Que veut dire : rigoler ?

Réponse : rire

Joueur jaune : Lire les pages 21 et 22.

Joueur bleu : Que veut dire : jumelles ?

Réponse : _____

Joueur jaune : Lire les pages 22 et 23.

Joueur bleu : Que veut dire : mollets ?

Réponse : _____

Activité 5 : La diseuse de bonne aventure

Joueur bleu : Lire les pages 23, 24 et 25.

Joueur jaune : Qu'est-ce que tu penses qu'il va arriver ?

Réponse : Nathalie va attraper ou non une maladie comme dans son émission de télévision.

Joueur bleu : Lire la page 27.

Joueur jaune : Est-ce que ta prédiction était bonne ?

Si sa prédiction s'est réalisée : Réponse : Oui.

Si sa prédiction ne s'est pas réalisée : Réponse : Non.

Joueur jaune : Lire la page 29.

Joueur bleu : Qu'est-ce que tu penses qu'il va arriver ?

Réponse : _____

Joueur jaune : Lire les pages 29, 30 et 31.

Joueur bleu : Est-ce que ta prédiction était bonne ?

Si sa prédiction s'est réalisée : Réponse : Oui.

Si sa prédiction ne s'est pas réalisée : Réponse : Non.

Activité 6 : La question

La question à discuter : Est-ce qu'on peut attraper une maladie par la télévision ?

La réponse : Voir ton enseignante.

Lire à deux, c'est mieux !

La picote du vendredi soir

Joueur bleu

Période 2

Activité 1 : Le brasse-mémoire

Joueur jaune : Pourquoi Nathalie n'arrive pas en retard le vendredi soir ?

Joueur bleu : _____

Joueur jaune : Quels sont les personnages de son émission de télévision ?

Joueur bleu : _____

Joueur bleu : Quelle maladie les personnages de l'émission de télévision ont-ils attrapée ?

Joueur jaune : La varicelle, la picote.

Joueur bleu : Qu'est-ce Nathalie a sur le ventre ?

Joueur jaune : Des boutons rouges.

Activité 2 : Le détective

Joueur bleu : Lire les pages 33 à 35.

Joueur jaune : Reprendre les mêmes pages.

Activité 3 : Le magicien

Joueur bleu : Lire les pages 35, 36 et 37.

Joueur jaune : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : _____

Joueur bleu : Lire les pages 38 et 39.

Joueur jaune : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : _____

Joueur jaune : Lire les pages 39 et 40.

Joueur bleu : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : Une dame pense que Nathalie a une maladie grave, la scarlatine.

Indice : Qui pense quoi?

Joueur jaune : Lire les pages 40, 41 et 42.

Joueur bleu : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : Le monsieur pense que Nathalie a une autre maladie, la mononucléose.

Indice : Qui dit quoi?

Activité 4 : Le dictionnaire

Joueur bleu : Lire les pages 42, 43 et 44.

Joueur jaune : Que veut dire : ahurie ?

Réponse : _____

Joueur bleu : Lire la page 44.

Joueur jaune : Que veut dire : torpeur ?

Réponse : _____

Joueur jaune : Lire la page 45.

Joueur bleu : Que veut dire : palpe ?

Réponse : Touche.

Joueur jaune : Lire la page 46.

Joueur bleu : Que veut dire : s'esclaffe ?

Réponse : S'exclame, parle fort.

Activité 5 : La diseuse de bonne aventure

Joueur bleu : Lire la page 47.

Joueur jaune : Qu'est-ce que tu penses qu'il va arriver ?

Réponse :

Joueur bleu : Lire les pages 48, 49 et 50.

Joueur jaune : Est-ce que ta prédiction était bonne ?

Si sa prédiction s'est réalisée : Réponse : Oui.

Si sa prédiction ne s'est pas réalisée : Réponse : Non.

Joueur jaune : Lire la page 51.

Joueur bleu : Qu'est-ce que tu penses qu'il va arriver ?

Réponse : Nathalie a vraiment ou non attrapé la picote par la télévision.

Joueur jaune : Lire les pages 52, 53 et 54.

Joueur bleu : Est-ce que ta prédiction était bonne ?

Si sa prédiction s'est réalisée : Réponse : Oui.

Si sa prédiction ne s'est pas réalisée : Réponse : Non.

Lire à deux, c'est mieux !

La picote du vendredi soir

Joueur jaune

Période 2

Activité 1 : Le brasse-mémoire

Joueur jaune : Pourquoi Nathalie n'arrive pas en retard le vendredi soir ?

Joueur bleu : parce que le souper est bon, parce qu'elle n'a pas de devoir, parce qu'elle peut se coucher plus tard, mais surtout parce qu'elle écoute Une famille unique à la télévision.

Joueur jaune : Quels sont les personnages de son émission de télévision ?

Joueur bleu : 2 jumelles, 1 bébé et 3 papas.

Joueur bleu : Quelle maladie les personnages de l'émission de télévision ont-ils attrapée ?

Joueur jaune : _____

Joueur bleu : Qu'est-ce Nathalie a sur le ventre ?

Joueur jaune : _____

Activité 2 : Le détective

Joueur bleu : Lire les pages 33 à 35.

Joueur jaune : Reprendre les mêmes pages.

Activité 3 : Le magicien

Joueur bleu : Lire les pages 35, 36 et 37.

Joueur jaune : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : Nathalie a des boutons qui lui piquent partout sur le corps.

Indice : Qui a quoi?

Joueur bleu : Lire les pages 38 et 39.

Joueur jaune : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : Nathalie attend pour voir un médecin.

Indice : Qui fait quoi?

Joueur jaune : Lire les pages 39 et 40.

Joueur bleu : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : _____

Joueur jaune : Lire les pages 40, 41 et 42.

Joueur bleu : Quel est le résumé de ce bout de l'histoire ?

Réponse : _____

Activité 4 : Le dictionnaire

Joueur bleu : Lire les pages 42, 43 et 44.

Joueur jaune : Que veut dire : ahurie ?

Réponse : Bouchée, bouche-bée, impressionnée, étonnée.

Joueur bleu : Lire la page 44.

Joueur jaune : Que veut dire : torpeur ?

Réponse : Imagination, cauchemar, pensées négatives.

Joueur jaune : Lire la page 45.

Joueur bleu : Que veut dire : palpe ?

Réponse : _____

Joueur jaune : Lire la page 46.

Joueur bleu : Que veut dire : s'esclaffe ?

Réponse : _____

Activité 5 : La diseuse de bonne aventure

Joueur bleu : Lire la page 47.

Joueur jaune : Qu'est-ce que tu penses qu'il va arriver ?

Réponse : Nathalie va vouloir guérir très vite pour ne plus être malade.

Joueur bleu : Lire les pages 48, 49 et 50.

Joueur jaune : Est-ce que ta prédiction était bonne ?

Si sa prédiction s'est réalisée : Réponse : Oui.

Si sa prédiction ne s'est pas réalisée : Réponse : Non.

Joueur jaune : Lire la page 51.

Joueur bleu : Qu'est-ce que tu penses qu'il va arriver ?

Réponse : _____

Joueur jaune : Lire les pages 52, 53 et 54.

Joueur bleu : Est-ce que ta prédiction était bonne ?

Si sa prédiction s'est réalisée : Réponse : Oui.

Si sa prédiction ne s'est pas réalisée : Réponse : Non.

APPENDICE B

CAHIER D'ACTIVITÉS DE *LIRE À DEUX, C'EST MIEUX*

Le code de vie de lire à deux, c'est mieux

1- Tu dois parler à ton partenaire seulement.

2- Tu dois parler à voix basse.

3- Tu dois être concentré sur le travail à faire.

4- Tu dois travailler le mieux possible, même quand c'est difficile.

5- Tu dois travailler en équipe.

Activité 1

Le brasse-mémoire

Le brasse-mémoire est là pour t'aider à te rappeler le début de l'histoire que tu as lue la dernière fois.

Le joueur bleu pose les questions et corrige les réponses du joueur jaune.

Le joueur jaune répond.

Le joueur jaune pose les questions et corrige les réponses du joueur bleu.

Le joueur bleu répond.

Activité 2

Le détective

Le détective est en mission pour chercher des erreurs de lecture quand l'autre joueur lit.

Le joueur bleu

lit les pages qui sont demandées.

Le joueur jaune

joue au détective des erreurs de lecture.

Le joueur jaune

relit le même passage.

Le joueur bleu

joue au détective des erreurs de lecture.

Attention détective !!!

Voici les erreurs et comment les corriger

1- Erreur de prononciation

- Arrête, tu t'es trompé en lisant ce mot. Peux-tu le relire puis reprendre la phrase ?

2- Oublier un mot

- Arrête, tu as oublié ce mot. Peux-tu le lire et après reprendre la phrase ?

3- Ajouter un mot

- Arrête, tu as ajouté un mot. Peux-tu relire la phrase du début ?

4- Prendre plus de 5 secondes pour lire un mot

- Je vais t'aider, c'est le mot _____. Peux-tu relire la phrase du début ?

Activité 3

Le magicien

Le magicien fait disparaître tous les détails pour qu'il ne reste que l'idée importante.

Le joueur bleu lit les passages qui sont demandés puis les résume en une idée principale.

Le joueur jaune demande au joueur bleu de faire le résumé de ce qu'il a lu. Si la réponse n'est pas bonne, il donne l'indice.

Le joueur jaune lit les passages qui sont demandés puis les résume en une idée principale.

Le joueur bleu demande au joueur jaune de faire le résumé de ce qu'il a lu. Si la réponse n'est pas bonne, il donne l'indice.

Le magicien

Voici comment corriger l'autre joueur

Faire un résumé

Si la réponse est bonne :

Super !! Tu l'as eu !! On a nos points et on continue !!

Si la réponse n'est pas bonne :

Ce n'est pas la bonne réponse. Voici l'indice :
_____. Essaie une nouvelle fois.

Activité 4

Le dictionnaire

Comme un dictionnaire, tu dois donner la définition des mots. N'oublie pas de te servir du contexte de l'histoire.

Le joueur bleu lit les pages qui te sont demandées et trouve la définition des mots demandés.

Le joueur jaune demande les définitions après la lecture du joueur bleu.

Le joueur jaune lit les pages qui te sont demandées et trouve la définition des mots demandés.

Le joueur bleu demande les définitions après la lecture du joueur jaune.

Le dictionnaire

Voici comment corriger l'autre joueur

La définition des mots

Si la réponse est bonne :

Super !! Tu l'as eu !! On a nos points et on continue !!

Si la réponse n'est pas bonne :

Ce n'est pas la bonne réponse, relit le passage et essaie une autre réponse.

Activité 5

La diseuse de bonne aventure

La diseuse de bonne aventure prédit l'avenir de l'histoire en s'aidant de ce qu'elle vient de lire.

Le joueur bleu lit le passage, fait une prédiction, continue sa lecture, puis valide la prédiction.

Le joueur jaune demande au joueur bleu de faire une prédiction, après sa lecture, puis de la valider, après la suite de la lecture.

Le joueur jaune lit le passage, fait une prédiction, continue sa lecture, puis valide la prédiction.

Le joueur bleu demande au joueur jaune de faire une prédiction, après sa lecture, puis de la valider après la suite de la lecture.

La diseuse de bonne aventure

Voici comment vous mettre des points

1- La prédiction

Si la prédiction contient les bons éléments :

Super !! Tu l'as eu !! On a nos points et on continue !!

Si la prédiction n'est pas bonne :

Désolé... l'élément important avec lequel tu dois faire ta prédiction est _____. Fais quand même une prédiction pour pouvoir la valider ensuite.

2- La validation

Si la validation est exacte :

Super !! Tu l'as eu !! On a nos points et on continue !!

Si la validation n'est pas exacte :

Désolé... Tu t'es trompé.

Activité 6

La question

Les joueurs

Les joueurs

lisent la question.

Les joueurs

Les joueurs

répondent à la question, en discutant et trouvent ensuite une réponse commune.

Les joueurs

Les joueurs

partagent leur réponse avec leur enseignante.

APPENDICE C

ÉVALUATION EN COMPRÉHENSION DE LECTURE

Il y a bien assez de champions

J'étais âgé d'une semaine quand je vis mon père pour la première fois, à l'intérieur d'une sorte d'aquarium qu'on appelle la télé. On retransmettait en direct les championnats d'athlétisme et mon père participait au saut à la perche. Il était en train de gagner l'épreuve. « La barre à cinq mètres ! » criait mon frère Félix. À ce moment-là, dans son aquarium, mon papa accrocha la barre avant de la recevoir sur la tête. Tout le monde se mit à rire aux éclats. J'ai décidé ce jour-là que le sport n'était pas fait pour moi.

Je vis mon papa pour de vrai une semaine plus tard et l'ai trouvé beaucoup plus grand que prévu. « Mon bébé, commença-t-il. Sais-tu que tu es né dans une famille de champions ? » Il alla chercher un album de photos et entreprit de me présenter la famille. « Voici ta maman, championne de France de natation. Tu la reconnais ? » Il continua : « Ici, c'est mon père, c'est-à-dire ton grand-père, champion du monde de golf. Et voici oncle David, champion d'Europe de ski. Ton frère Félix, qui a eu sa première médaille de judo. Ta sœur Émilie, qui va déjà à la piscine. » Papa referma l'album. « Et toi mon bébé, de quoi seras-tu champion, hein ? » Je fis pour toute réponse une grimace la plus laide possible, ce qui surprit beaucoup mon papa. « Le bébé ne veut pas être champion », avais-je envie de lui dire. Mais à quinze jours, on ne parle pas.

Le jour où j'ai marché pour la première fois, j'ai eu droit à LA cérémonie. La cérémonie était chez nous une tradition qui célébrait l'entrée dans le monde des marcheurs, et pour tout dire, des champions. C'était comique. Assis au centre du salon, j'étais entouré de tous les membres de la famille, chacun d'eux avaient un accessoire de son sport favori. Celui ou celle que je rejoindrais en marchant pourrait considérer son sport comme celui dans lequel je deviendrais champion.

-Ce sera la natation, disait ma mère.

-La bicyclette, prédisait mon cousin.

-L'athlétisme, la gym, le tennis, le ski ! criaient les uns et les autres.

Un silence se fit lorsque je me levai. J'ai commencé un pas vers ma mère. « Nageur ! » laissa-t-elle échapper. Je m'arrêtai, j'ai fait deux pas vers Félix. « Le foot ! » s'exclama mon frère, dont c'était la nouvelle passion. Tournant sur moi-même, je me dirigeai alors vers mon père, dont le sourire s'élargissait.

« La perche ! Cria-t-il, l'athlétisme !

-Pas sûr, protesta mon grand-père, qui avait son bâton de golf dans les mains. Regardez ! »

En effet, changeant à nouveau de direction, j'ai fait dix pas assuré à la rencontre de ma grand-mère Chloé. Seule dans la famille à être championne de rien, occupée à lire le journal, elle ne suivait la cérémonie que d'un œil distrait et je me suis assis sur ses genoux.

« Ça alors ! fit mon frère.

-Ça ne compte pas ! clama mon père.

-Qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ? interrogea un voisin.

-Je sais, fit ma grand-mère. Il sera journaliste !

-Journaliste ? Mais ça n'est pas un sport, objecta ma mère.

-Journaliste », répéta Chloé.

J'ai maintenant 25 ans. Mon travail : journaliste. Je ne me sépare plus de ma caméra vidéo, le cadeau que toute la famille m'a acheté. Mon père ne m'appelle plus champion mais Antoine.

D'ailleurs, grand-mère Chloé l'avait dit : journaliste.

Questions

Dans quelle pièce se déroule LA cérémonie ?

Réponse : Le salon

Question textuellement explicite

Quel est le métier d'Antoine ?

Réponse : Journaliste

Question textuellement explicite

Que fait la grand-mère d'Antoine pendant LA cérémonie ?

Réponse : Elle lit le journal

Question textuellement explicite

Quel sport pratique l'oncle d'Antoine ?

Réponse : Le ski

Question textuellement explicite

Est-ce que le père d'Antoine a gagné les championnats d'athlétisme ? Comment le sais-tu ?

Réponse : Comme la barre lui a tombé sur la tête et que les gens ont ri, le lecteur doit en déduire que le père du garçon n'a pas gagné.

Question textuellement implicite

Pourquoi il faut attendre que les bébés marchent avant de faire LA cérémonie ?

Réponse : Parce que les bébés doivent se déplacer vers le sport de leur choix

Question textuellement implicite

Qu'est-ce qu'un journaliste fait avec une caméra vidéo ?

Réponse : Un journaliste filme des images pour faire un reportage.

Question scripte implicite

Qu'est-ce qu'une tradition ?

Réponse : C'est un événement qui revient régulièrement

Question scripte implicite

RÉFÉRENCES

- Adams, M.J. 1990. «Beginning to read: Thinking and learning about print». Cambridge, MA: MIT Press. 494 p.
- Anderson, R.C. et Pearson, P.D. 1984. «A shema-theoric view of basic processes in reading». In *Handbook of reading research*, sous la dir. de Pearson, p. 255-291. New York: Longman. 1024 p.
- Baumann, J.F. 1984. «The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension». *Reading Research Quarterly*, vol. 20, p. 93-115.
- Beck, I.L., McKeown, M.G. et McCaslin, E.S. 1983. «Vocabulary development: All contexts are not created equal». *Elementary School Journal*, vol. 83, p. 177-181.
- Beck, I.L., Perfetti, C.A., et McKeown, M.G. 1982. «Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension». *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, p. 506-521.
- Borman, G.D., Slavin, R.E., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N.A. et Chambers, B. 2005. «Success for All: First-year results from the National Randomized Field Trial ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 27, p. 1-22.
- Brown, A. L., Day, J. D. et Jones, R. S. 1983. «The development of plans for summarizing texts.» *Child Development*, vol 54, p. 968-979.
- Carnine, D.W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., et Tarver, S.G. 2004. «Direct instruction reading (4th edition)». Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Cohen, J. 2003. «Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences.» Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 703 p.
- Daoust, F., Laroche, L. et Ouellet, L. 1996. «SATO-Calibrage : Présentation d'un outil d'assistance au choix et à la rédaction de textes pour l'enseignement». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 25, p. 205-234.
- Dion, E., Fuchs, D., et Fuchs, L. S. 2007. «Peer-mediated programs to strengthen classroom instruction: Cooperative learning, reciprocal teaching, Classwide Peer Tutoring, and Peer-Assisted Learning Strategies » . In (Ed.) L. Florian, *Handbook of Special Education*, Londres, R.U.: Sage, p. 450-459.

- Dion, E., Morgan, P.L., Fuchs, D. et Fuchs, L.S. 2004. «The promise and limitations of reading instruction in the mainstream: The need for a multi-level approach». *Exceptionality*, vol. 12, p. 163-173.
- Dishion, T.J., McCord, J., et Poulin, F. 1999. « When interventions harm. Peer groups and problem behaviour ». *American psychologist*, vol. 54, p. 755-764.
- Doctorow, M., Wittrock, M.C. et Marks, C. 1978. «Generative processes in reading comprehension». *Journal of educational Psychology*, vol. 70, p. 109-118.
- Duffy, G. G. 1993. «Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understanding». *Elementary School Journal*, vol. 93, p. 231-247.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M., K. et Jenkins, J. R. 2001. «Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis». *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, p. 239-256.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. et Simmons, D. C. 1997. «Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity». *American Educational Research Journal*, vol. 34, p. 174-206.
- Fuchs, L., Fuchs, D. et Maxwell, L. 1988. «The validity of informal reading comprehension measures ». *Remedial and specific education*, vol. 9, p. 20-28.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C. et Innocenti, M. S. 2005. « Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education ». *Exceptional Children*, vol. 71, p. 149-164.
- Goodman, K. S. 2005. *What's Whole in Whole Language: 20th Anniversary Edition*. RDR. 96 p.
- Gough, P. B. et Tumner, W. E. 1986. «Decoding, reading and reading disability.» *Remedial and Special Education*, vol. 7, p. 6-10.
- Graesser, A. C., McMahan, C. L. et Jonhson, B. K. 1994. «Question asking and answering». In *Handbook of psycholinguistics*, sous la dir. de M. A. Gernsbacher, p. 517-538. 1148 p.
- Hamilton, C. et Shinn, M. R. 2003. «Characteristics of Word Callers: An investigation of the accuracy of teachers judgments of reading comprehension and oral reading skills». *School Psychology Review*, vol. 32, p. 228-240.
- Hiebert, E. H. et Kamil, M. L. 2005. *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum. 273 p.

Isakson, R.L. et Miller, J.W. 1976. «Sensitivity to syntactic and semantic cues in good and poor comprehenders». *Journal of Educational Psychology*, vol. 68, p. 787-792.

Jenkins, J.R., Heliotis, J.D., Stein, M. L. et Haynes, M.C. 1987. «Improving reading comprehension by using paragraph restatements». *Exceptional children*, vol. 54, p. 54-59.

Jenkins, J.R. et O'Connor, R.E. 2003. «Cooperative learning for students with learning disabilities: Evidence from experiments, observations, and interviews». In *Handbook of Learning Disabilities*, sous la dir. de H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham, p. 417-430. New York: Guilford Press. 588 p.

Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K. et Wilson, B. 1998. «Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities». *Reading & Writing Quarterly*, vol. 14, p. 379-396.

Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press. 479 p.

Kintsch, W. et Kintsch, E. 2005. «Comprehension.» In *Children's reading comprehension and assessment*, sous la dir. de S. G. Paris et S. A. Stahl, p. 71-92. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 420 p.

Laberge, D. et Samuels, S. J. 1974. «Toward a theory of automatic information processing in reading.» *Cognitive Psychology*, vol. 6, p. 293-323.

Logan, G. D., Taylor, S. E. et Etherton, J. L. 1999. «Attention and automaticity : Toward a theoretical integration.» *Psychological Research*, vol. 62, p. 165-181.

Lysynchuk, L. M., Pressley, M. et Vye, N. J. 1990. «Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders ». *Elementary School Journal*, vol. 90, p. 469-489.

Mathes, P., Howard, J. K., Allen, S. et Fuchs, D. 1998. «Peer-assisted learning strategies for first-grade readers: Responding to the needs of diverse learners». *Reading Research Quarterly*, vol. 33, p. 62-94.

McMaster, K. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Compton, D. L. 2005. «Responding to nonresponders: An experimental field trial of identification and intervention methods». *Exceptional Children*, vol. 71, p. 445-463.

Ministère de l'Éducation. 2002. *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec. 558 p.

Ministère de l'éducation, du sport et du loisir. 2005. *Indice de défavorisation par école – 2004-2005*. Document téléchargé le 12 novembre 2005 à l'adresse http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/index_ind_def.htm.

National Institute of Child Health and Human Development. 2000. *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 449 p.

Nelson, J. R., Benner, G. J. et Gonzalez, J. 2003. « Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy interventions: A meta-analytic review ». *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 18, p. 255-267.

Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H. et Hamilton, E. E. 2005. «Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension.» In S. G. Paris et S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment*, p. 131-160. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 420 p.

Pressley, M. 2002. *Reading instruction that works*. New York: Guilford. 378 p.

Pressley, M. et Afflerbach, P. 1995. *Verbal protocols of reading : the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. 168 p.

Pressley, M., Wharthon-McDonald, R., Hampston, J.M. et Echevarria, M. 1998. «The nature of literacy instruction in ten grade-4 and -5 classrooms in upstates New York». *Scientific studies of reading*, vol. 2, p. 159-191.

RAND Reading Study Group. 2002. *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica (CA): RAND. 174 p.

Rosenshine, B., et Meister, C. 1994. «Reciprocal teaching: A review of the research». *Review of Educational Research*, vol. 64, p. 479-530.

- Sáenz, L. M., Fuchs, L. S. et Fuchs, D. 2005. «Peer-Assisted Learning Strategies for English Language Learners With Learning Disabilities». *Exceptional Children*, vol. 71, p. 231-247.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. et Campbell, D. T. 2002. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin. 623 p.
- Slavin, R.E. 1994. *Cooperative Learning: Theory, research, & practice, 2nd ed.* Boston: Allyn & Bacon. 173 p.
- Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. 432 p.
- Stahl, S. A. et Hiebert, E. H. 2005. «The «word factor»: a problem for reading comprehension assessment». In *Children's reading comprehension and assessment*, sous la direction de S. G. Paris et S. A. Stahl, p. 161-186. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 420 p.
- Stanovich, K. E. 1986. «Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of early literacy». *Reading Research Quarterly*, vol. 21, p. 360-406.
- Stevens, R.J., Madden, N.A., Slavin, R.E. et Farnish, A.M. 1987. «Cooperative Integrated Reading and Composition: Two field experiments ». *Reading Research Quarterly*, vol. 22, p. 433-454.
- Stevens, R.J. et Slavin, R.E. 1995. «Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students». *Elementary School Journal*, vol. 95, p. 241-262.
- Van Dijk, T.A., et Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press. 418 p.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S., Chen, R., Pratt, A. et coll. 1996. «Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability». *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, p. 601-638.
- Williams, J. P., Lauer, K. D., Hall, K. M., Lord, K. M., Gugga, S. S., Bak, S.-J., Jacobs, P. R. et deCani, J. S. 2002. «Teaching elementary school students to identify story themes». *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, p. 235-248.