

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JUSTIN NSAMBAY TSHAMALA

IMPACT DU SAVOIR D'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNANT SUR
L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE AU
DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE. LE CAS DES INFÉRENCES

JUIN 2012

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

À mon épouse FRANCINE.

Pour tant d'amour, d'attention et de sacrifices :

Afin que tu puisses voir que la joie vient toujours après la peine.

À mes enfants : Matty, Christelle, Chanelle, Éric, Patricia, Paul,
Monique et Grâce pour qui je rêve d'un avenir plus radieux :

Que ce mémoire soit pour vous un exemple de persévérance
et un incitatif à viser toujours plus haut dans vos études et dans votre vie.

REMERCIEMENTS

Avant de livrer au public ce travail, nous aimerions remercier ici toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à sa réalisation.

Nos remerciements vont d'abord à Mesdames Noëlle Sorin et Renée Gagnon, professeures au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières qui, en dépit de leurs lourdes charges, ont bien accepté d'agir respectivement en qualité de directrice et co-directrice de cette étude. Ce sont elles qui nous ont suggéré le sujet et guidé nos pas chancelants vers l'aboutissement de cette recherche. Leur harmonisation de points de vue sur toutes les questions, leur disponibilité à nous conseiller, leur patience, leurs encouragements à des moments critiques et leur assurance lors des différentes étapes de cette recherche nous ont été d'un apport inestimable. Nous leur en saurons toujours gré pour la réalisation de ce travail.

Madame Maryse Gélinas, conseillère pédagogique de français auprès de la Commission scolaire Chemin-du-Roy, nous a reçu à bras ouverts. C'est elle qui nous a recommandé les enseignantes qui ont bien voulu participer à notre recherche. Nous lui disons grand merci pour son attention, sa sensibilité et son intérêt pour cette étude dont l'aboutissement est aujourd'hui une réalité.

Les mots nous manquent pour remercier les deux enseignantes répondantes, personnes centrales sans qui la réalisation de cette recherche n'aurait pas été possible. Leur disponibilité à nous faire partager leur expérience professionnelle, leur franche collaboration, leur ouverture de cœur et d'esprit nous ont été d'un concours inappréciable dans la réalisation de ce travail. Qu'elles soient assurées que nous ne les oublierons pas de si tôt.

Notre reconnaissance est immense envers le professeur Corneille Kazadi, directeur du Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières qui, depuis le premier jour de notre rencontre en terre canadienne,

n'a eu qu'un seul conseil et une seule recommandation à notre endroit : « Justin, tu ferais mieux de retourner aux études ». Qu'il veuille bien trouver ici l'expression de notre profonde gratitude pour sa contribution à ce mémoire dont nous savourons les fruits aujourd'hui.

Nous avons également une pensée pieuse pour nos parents, hélas disparus, qui auraient été très fiers de nous voir arriver au terme de ces études. Que leur âme repose en paix !

Enfin, nous n'oublions pas tous ces êtres chers qui, d'une manière ou d'une autre, nous ont soutenu durant toute la durée de nos études. Que tous veuillent trouver ici nos meilleurs remerciements.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1. Contexte socioéducatif de l'étude	6
1.1.1 Maîtrise de la langue	6
1.1.2 Programme de formation de l'école québécoise	8
1.1.2.1 Lire, une compétence disciplinaire	8
1.1.2.2 Lire, une compétence transversale	9
1.1.2.3 Stratégies de lecture	9
1.2. Difficultés en lecture	11
1.2.1 Facteurs de difficulté	11
1.2.2 Analphabétisme	13
1.2.3 Apprentissage de la lecture	16
1.2.3.1 Échec scolaire	17
1.2.3.2 Problèmes de compréhension	17
1.3. Problématique de l'intervention didactique en lecture.....	19
1.3.1 Rôle de l'enseignant	20
1.3.2 Formation à l'enseignement de la lecture	22
1.3.3 Enseignement des stratégies de lecture	23
1.4. Identification du problème de recherche	25
1.5. Importance de la recherche	27
1.5.1 Importance socioéducative	27
1.5.2 Importance scientifique	28
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	30
2.1. Évolution des conceptions de la lecture	31
2.1.1 Modèle traditionnel de la lecture	31
2.1.2 Modèle fonctionnel de la lecture	33
2.1.3 Approches cognitiviste et socioconstructiviste de la lecture	34
2.2. Apports de la psychologie cognitive	36
2.2.1 Fondements cognitivistes	37
2.2.2 Compréhension en lecture	39
2.2.3 Le modèle interactif de la compréhension en lecture	40
2.2.4 Processus de lecture	41
2.3. Stratégies de lecture, le cas des inférences	43
2.3.1 Stratégies de lecture	44
2.3.2 Inférences	45
2.3.2.1 Définition	45

2.3.2.2 Types d'inférence	47
2.4. Enseignement stratégique de la compréhension en lecture.....	50
2.5. Savoir d'expérience	53
2.6. Objectifs de recherche	57
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	59
3.1. Type de recherche	59
3.1.1 Recherche qualitative/interprétative.....	59
3.1.2 Étude de cas	61
3.2. Échantillonnage	62
3.2.1 Critères de choix.....	62
3.2.2 Enseignante A	66
3.2.3 Enseignante B.....	66
3.3. Collecte de données	67
3.3.1 Entrevues semi-dirigées.....	67
3.3.2 Observation directe et non-participante de la leçon.....	71
3.3.3 Journal de bord	73
3.3.4 L'étude de cas : validité et triangulation.....	73
3.4. Présentation et analyse des résultats	75
3.5. Certificat d'éthique	76
CHAPITRE IV	
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	77
4.1. Présentation des résultats	77
4.1.1 Savoir d'expérience	78
4.1.1.1 Enseignante A	79
4.1.1.2 Enseignante B	79
4.1.2 Stratégies d'enseignement de la lecture	80
4.1.2.1 Enseignante A	81
4.1.2.2 Enseignante B	83
4.2. Analyse des résultats	86
4.2.1 Savoir d'expérience	87
4.2.2 Enseignement de l'inférence	88
4.2.2.1 Répertoire de stratégies de lecture	89
4.2.2.2 Stratégies d'enseignement	91
4.2.2.3 Évaluation des inférences	93
4.3. Discussion des résultats	96
4.4. Retombées et limites de la recherche	99
CONCLUSION	
	101
BIBLIOGRAPHIE	
	106

ANNEXES.....	115
ANNEXE 1	
Certificats d'éthique.....	116
ANNEXE 2	
Formulaire de consentement de l'enseignant (e)	119
ANNEXE 3	
Fiche de renseignements	121
ANNEXE 4	
Lettre de consentement des parents des élèves.....	123
ANNEXE 5	
Canevas des entrevues avec les enseignantes.....	125
ANNEXE 6	
Le matériel didactique	128

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Les processus de lecture et leurs composantes	42
FIGURE 2 : L'enseignement explicite des stratégies de compréhension.....	51

RÉSUMÉ

La lecture occupe une très grande place dans notre société et dans le monde de l'éducation. En effet, c'est notamment par elle que l'individu parvient à échanger avec les autres et à s'insérer dans son milieu social, culturel et socioprofessionnel. C'est pourquoi les élèves se doivent de maîtriser cet outil transversal indispensable dans toutes les disciplines scolaires.

Malgré cette importance, de nombreux élèves du primaire éprouvent des difficultés d'apprentissage dans l'acquisition de la lecture. Parmi les difficultés rencontrées par les élèves du deuxième cycle du primaire, celles liées à la compréhension de texte sont particulièrement importantes et ont des répercussions sur l'ensemble de leur parcours scolaire. Il s'impose donc de conduire des recherches en vue de connaître les facteurs liés aux pratiques enseignantes efficaces et qui peuvent contribuer à l'amélioration de la compréhension en lecture par un plus grand nombre d'élèves.

Un savoir d'expérience, appelé aussi « savoir pratique », semble être à la base des pratiques enseignantes efficaces. Acquis dans et par la pratique professionnelle, construit au fil des années, ce savoir-faire est considéré par les enseignants comme la référence de premier recours pour contrer les problèmes reliés à leur pratique.

La présente recherche vise à examiner l'impact du savoir d'expérience de l'enseignant lors de pratiques d'enseignement des inférences, une stratégie cognitive de haut niveau, reconnue pour favoriser la compréhension en lecture. Dans cette recherche qualitative de nature interprétative, des entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de deux enseignantes dites « d'expérience », ainsi qu'une observation non participante d'une leçon sur les inférences donnée par chacune d'elles dans sa classe. De plus, l'analyse du matériel didactique utilisé nous a aidé à apprécier l'apport du savoir d'expérience dans l'acquisition de cette importante stratégie de compréhension par l'ensemble de leurs élèves.

Enregistrées sur bande audio pour fins d'analyse de leur contenu, ces entrevues ont donné à chaque enseignante l'occasion d'exprimer ses connaissances pratiques et ses opinions sur l'enseignement des inférences. L'observation non participante, quant à elle, nous a permis de voir la conformité entre la démarche d'enseignement des inférences et les données recueillies lors des entrevues, tandis que le matériel didactique nous a servi à mieux faire la triangulation des résultats.

Les résultats obtenus nous ont permis de constater que le savoir d'expérience de l'enseignant peut effectivement aider les élèves du deuxième cycle du primaire à développer leur capacité à faire des inférences quand ils lisent un texte. Sans généraliser, ils nous ont permis d'atteindre nos objectifs de recherche : Examiner la place du savoir d'expérience dans les pratiques d'enseignement visant la compréhension en lecture par l'enseignement des inférences au 2^e cycle du primaire; Répertorier les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants d'expérience pour enseigner à faire des inférences à des élèves de ce cycle d'études.

INTRODUCTION

La lecture, dans le secteur de l'éducation, occupe depuis plusieurs décennies l'avant-scène dans le domaine de la recherche scientifique. De nombreux travaux qui ont vu le jour sur ce sujet à travers le monde et particulièrement au Québec constituent une preuve irréfutable de son importance et de l'intérêt qu'elle suscite.

La maîtrise de la langue, et particulièrement à travers celle de la lecture, a toujours été la grande priorité de l'école et surtout de l'enseignement au primaire. En effet, savoir lire et écrire sont des compétences langagières essentielles pour fonctionner adéquatement dans la société actuelle.

Selon Reuter (1996), le développement de la compétence en lecture constitue une clé de la réussite, aussi bien personnelle, scolaire, sociale que professionnelle. Pour expliquer l'importance accordée à cette question, Giasson (2003, p. 6) souligne quant à elle que :

De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue orale et écrite. [...] C'est pourquoi la lecture a toujours été, et sera encore longtemps, une préoccupation majeure pour les enseignants.

À cet égard, les milieux de la recherche et de la pratique se penchent depuis plus d'un siècle sur l'amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement de la lecture (Allington et McGill-Franzen, 2000, cités par Turcotte, 2007).

Malgré cette importance, de nombreux élèves du primaire éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture, ce qui entraîne des conséquences sur l'ensemble de leur parcours scolaire (Goupil, 1997; Tardif, 1992). Cette situation préoccupe la société pour leur devenir et exige ainsi qu'on

réfléchisse aux moyens, démarches et pratiques pédagogiques les plus efficaces pour permettre l'apprentissage de la lecture et faire de chaque enfant un lecteur compétent, d'autant plus que l'acquisition progressive des connaissances se fait sans conteste à travers la maîtrise de la langue et celle de la lecture. En ce sens, la réforme de l'éducation amorcée au Québec depuis septembre 2002 accorde une place de premier choix à l'apprentissage de la lecture dans le cursus scolaire des jeunes. Inspiré des avancées de la recherche en psychologie cognitive, le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) propose à cet effet d'enseigner aux élèves des stratégies cognitives et métacognitives qui les aideront à améliorer leur compétence en lecture.

Par ailleurs, de tous les facteurs qui entrent en jeu et influencent l'enseignement, l'apprentissage et la réussite des élèves en lecture tout au long du cycle primaire, le plus important reste l'enseignant¹ lui-même (Boulay, 1985; Cartier, 2007; Turcotte, 2007). En effet, l'enseignant est celui qui sert de modèle et qui devra, par sa formation et sa culture dans le domaine, stimuler et aider les élèves à développer leurs compétences, ce qui a des répercussions importantes sur l'ensemble de leur scolarité et sur leur participation future aux activités de la société en général (OCDE, 1997).

Plusieurs études, dont celle de Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez (2002), ont mis en lumière les pratiques enseignantes les plus efficaces pour favoriser la réussite en lecture du plus grand nombre d'élèves de tous les niveaux du primaire. Selon ces chercheurs, en améliorant les pratiques pédagogiques, il est possible de favoriser la réussite scolaire des élèves.

C'est dans ce champ très complexe des pratiques enseignantes et de la réussite scolaire que se situe notre recherche. Elle vise, plus précisément, à examiner le savoir d'expérience au service des interventions didactiques et son impact sur l'enseignement de la lecture auprès des élèves du deuxième cycle du primaire.

¹ Dans ce mémoire, le genre masculin est utilisé à titre épique.

Autrement dit, les difficultés en lecture au deuxième cycle seraient atténuées, voire résorbées par le savoir d'expérience de l'enseignant comme mécanisme de soutien au développement des compétences, au choix des méthodes et stratégies d'enseignement.

La connaissance de la manière dont certains enseignants parviennent à enseigner de façon efficace, grâce à leur savoir d'expérience, permettrait de mieux orienter les futurs enseignants et les praticiens vers des pratiques plus pertinentes d'enseignement de la lecture.

Outre la partie introductive, la présente étude comporte cinq parties :

La première partie expose la problématique de la recherche. Nous y formulons, au départ, la position générale du problème et faisons ressortir la pertinence de l'étude. La deuxième partie présente le cadre théorique de la recherche où sont précisés, les objectifs visés par l'étude. La troisième partie concerne la méthodologie du travail. Elle sera suivie de l'analyse et de l'interprétation des résultats obtenus. Enfin, une conclusion générale et des suggestions de pratiques d'enseignement terminent cette contribution à l'enseignement de la lecture au primaire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans notre société, lire est une compétence qui fait partie intégrante de la personne. En effet, les activités courantes de la vie quotidienne ou du travail exigent que les gens maîtrisent l'écrit. Aujourd'hui, ne pas savoir lire ou tout simplement ne pas comprendre un message écrit peuvent entraîner des conséquences sociales très lourdes comme la pauvreté, le chômage, l'impossibilité d'exercer convenablement ses rôles sociaux, le manque d'autonomie et de participation active à la vie tant sociale, économique que politique. En fait, comme l'affirme l'Unesco (1968), « une personne qui ne sait ni lire ni écrire aura de la difficulté à s'intégrer et à participer à la construction et à l'amélioration d'une société dont elle ne comprend pas le fonctionnement » (p. 8), et pourtant, elle en est membre à part entière.

Sur le plan professionnel par exemple, la capacité à lire et à écrire est sans conteste une exigence primordiale pour être employé. Dans la vie sociale actuelle, la compréhension des messages écrits constitue le noyau dur d'une vie autonome. Sur le plan scolaire, la lecture est la base de tout apprentissage (Giasson, 1995; Observatoire national de la lecture, 2005). En effet, que ce soit en français, en mathématiques ou dans d'autres disciplines scolaires, la compétence en lecture est régulièrement sollicitée (Morais, 1994; Van Grunderbeeck, 1994). Ainsi, un élève qui a des difficultés en lecture pourrait avoir moins de chance de réussir dans les autres disciplines de son cursus scolaire, l'apprentissage reposant pour une grande part sur la lecture.

Comprendre globalement et utiliser l'information essentielle tant à l'oral qu'à l'écrit est indispensable à la réussite scolaire. Comme en fait foi l'intérêt porté à la lutte contre l'analphabétisme, aussi bien au Québec que partout ailleurs dans le monde, la lecture est synonyme d'autonomie pour l'ensemble des membres d'une société. Pour que l'être humain puisse comprendre le monde qui l'entoure,

communiquer avec ses semblables ou travailler convenablement, il est impératif de savoir lire.

1.1. Contexte socioéducatif de l'étude

1.1.1 Maîtrise de la langue

L'apprentissage de la langue première occupe une place de choix dans tout projet de formation. Comme l'affirme le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006) :

La langue se situe au cœur de la communication et constitue un outil de pensée et d'apprentissage au service de toutes les autres disciplines scolaires pour créer, analyser, exercer son sens critique, décrire ou exprimer ses idées, ses perceptions et ses sentiments [...] La maîtrise d'une langue contribue à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle. (p. 70).

Dans la conjoncture géographique et historique du Québec, la maîtrise du français est une priorité incontournable. En effet, le statut du français au Québec est celui d'une langue maternelle. Il remplit aussi d'autres fonctions importantes, à savoir celles de langue nationale, de langue officielle, de langue d'enseignement à tous les niveaux scolaires, de langue de communication scientifique et technologique, de principal véhicule de l'information à travers les médias tant écrits qu'audio-visuels. Ainsi, le français conditionne l'accès au monde extérieur, au monde moderne et à l'éducation. À ce titre, les élèves ont l'obligation de bien connaître cette langue et d'en développer la maîtrise, puisqu'elle est le fondement de tout apprentissage et un outil indispensable pour communiquer, s'informer, penser et accéder à toute forme de culture.

Au vu de cette importance de la langue, les attentes à l'égard de la maîtrise du français en général et de la lecture en particulier sont très élevées. Pour le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1996), faire de la maîtrise du français

la priorité absolue en matière d'éducation fait consensus et améliorer les compétences langagières des élèves s'avère une responsabilité de l'école dans toutes les disciplines. Comme le souligne le MEQ dans son Programme d'études du français de 2001 :

L'école est également invitée à porter une attention toute particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle et langue d'appartenance culturelle. (...) Elle est une clé qui ouvre aux savoirs disciplinaires et doit en conséquence occuper une place centrale dans la formation de l'élève et des préoccupations de tous les intervenants (p.4).

En effet, la maîtrise d'une langue jugée correcte est un des objectifs de l'enseignement au Québec et le gouvernement québécois s'est toujours appuyé sur l'école pour prioriser cet objectif. En 2000/2001, lors de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (MEQ, 2001), les intervenants sont unanimes pour déplorer la piètre qualité du français en raison d'un trop grand laxisme ambiant et d'un manque de ressources tant humaines (orthopédagogues, bibliothécaires, etc.), matérielles (ordinateurs, livres, etc.) que financières, au service de l'enseignement et de l'apprentissage. En 2001, dans un souci de cohérence entre le rapport Larose et ladite Commission, le ministère de l'Éducation a déposé un Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement. Ce plan prévoit, pour les écoles primaires et secondaires, l'augmentation du temps d'enseignement du français, pour le collégial, le soutien des jeunes dans leur premier cours de français, et, à tous les niveaux, des interventions diverses susceptibles de favoriser la maîtrise du français, de stimuler le goût du français par la valorisation de la lecture, de l'écriture, de la communication orale, et enfin, de soutenir les enseignants en leur offrant des facilités de perfectionnement (MEQ, 2001). Comme on le voit, la qualité de la langue est une réalité que le gouvernement québécois prend très au sérieux.

1.1.2 Programme de formation de l'école québécoise

1.1.2.1 Lire, une compétence disciplinaire

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*² (MEQ, 2001), la lecture est une des compétences langagières à développer. En effet, considérée comme la base de tout apprentissage scolaire pour assurer la réussite de l'élève (Viau, 1999; MEQ, 2001; Observatoire national de la lecture, 2005), la lecture demeure un des meilleurs vecteurs dans la formation de l'élève. Son importance n'est plus à démontrer. La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. Pour souligner cette importance de la lecture, le MELS (2006) affirme que :

L'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale et pour apprendre dans différents contextes disciplinaires. Au cours de sa scolarité, il est appelé à découvrir le plaisir de lire avec aisance et efficacité différents genres de textes appropriés à son niveau pour répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux (p. 74).

Au primaire, le développement de la compétence en lecture est progressif. Si au premier cycle l'enseignement vise davantage les apprentissages de base comme l'identification des mots, à partir du deuxième cycle, l'importance de la compréhension est centrale. En effet, dans sa partie relative aux compétences disciplinaires en français, langue d'enseignement, le PFÉQ (MELS, 2006) stipule que : « À la fin du deuxième cycle, l'élève doit lire et comprendre, sur différents supports médiatiques, des textes variés, courants et littéraires, accessibles sur les plans du contenu, de la structure, de la syntaxe et du vocabulaire » (p. 75).

Au-delà de cette compétence disciplinaire essentielle, la maîtrise de la lecture est la base de la réussite de l'élève tout au long de sa scolarité. Elle s'impose donc aussi en tant que compétence transversale. C'est pourquoi il s'avère

² Nous utiliserons dorénavant l'acronyme PFÉQ.

nécessaire pour les élèves de maîtriser cet outil indispensable qui permet d'apprendre dans différents contextes disciplinaires.

1.1.2.2 Lire, une compétence transversale

À l'école, les attentes à l'égard de la maîtrise de la lecture sont très élevées puisqu'elle est un outil transversal d'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires. À cet effet, le PFÉQ (MEQ 2001) souligne que « les compétences développées en français sont indispensables à une participation active à la société et servent aussi d'assises à de nombreux apprentissages » (p. 72). Ainsi, selon Picard et Defond (1971, cités par Giguère, 2003), la lecture est, pour l'élève, « la discipline-clé sans laquelle les autres disciplines ne sont [...] que des domaines fermés » (p. 70). En ce sens, Turcotte (2007) souligne que :

La lecture scolaire comme la lecture dite « de loisir » contribue à l'apprentissage des autres disciplines, à l'ouverture sur le monde et sur la langue ainsi qu'à l'épanouissement des petits comme des grands. Ainsi, en plus d'accéder à une vie riche sur le plan social, culturel et intellectuel, un élève engagé en lecture voit ses chances de réussir augmenter (quatrième de couverture).

Comme on le constate, la lecture permet d'étudier et de comprendre d'autres matières que la langue elle-même. Les élèves ne peuvent donc devenir autonomes dans les tâches scolaires exigées d'eux sans avoir développé une certaine compétence en lecture. Cette acquisition progressive des connaissances par les élèves se fait sans conteste à travers la maîtrise de la lecture qui est une des compétences langagières et un outil transversal d'apprentissage dans toutes les disciplines du cursus scolaire.

1.1.2.3 Stratégies de lecture

Le PFÉQ (2001) prescrit l'enseignement de stratégies de compréhension de lecture. Selon Moisan (2003), l'enseignement stratégique permet aux enseignants de guider et de soutenir les élèves dans la construction de leurs

connaissances et dans le développement de leurs compétences en vue du transfert des connaissances acquises. En effet, il faut fournir aux élèves des moyens pour faciliter leur lecture, leur enseigner des stratégies explicites qui vont les aider à améliorer leur compétence dans cette activité.

Par conséquent, il s'avère indispensable pour l'enseignant de recourir à un enseignement stratégique. L'enseignement de stratégies favoriserait chez l'élève une meilleure compréhension de texte, plus d'autonomie lors d'une tâche de lecture et la découverte du plaisir de lire (Moisan, 2003).

En effet, pour El Bina (2000), une fois automatisées, les stratégies se révèlent très efficaces et rentables pour l'élève lors de ses tâches de lecture. D'une part, elles lui permettent de réduire la charge cognitive et d'améliorer sa performance en lecture en augmentant à la fois la rapidité de la reconnaissance des mots, la fluidité et la précision de la lecture, ce qui se traduit par un meilleur accès au sens du texte. D'autre part, l'enseignement stratégique permet d'inciter et de motiver l'élève à maintenir la mise en œuvre des stratégies apprises en lui faisant comprendre, lors de la rétroaction positive, que le succès qu'il a obtenu est attribuable à l'effort qu'il a fourni dans l'application des stratégies de lecture. Ainsi, pendant le déroulement de la leçon, l'enseignant cherchera à faire acquérir aux élèves des connaissances sur les stratégies de lecture en leur explicitant verbalement et en insistant sur le quoi (connaissances déclaratives), le pourquoi et le quand (connaissances pragmatiques et conditionnelles), ainsi que le comment (connaissances procédurales) (Boyer, 1993). Nous reviendrons plus en détails sur ces notions au chapitre traitant du cadre théorique de cette recherche.

Par ailleurs, selon le Programme international de la recherche en lecture scolaire (PIRLS, 2001), le plaisir de lire a un impact considérable sur le rendement en lecture, les jeunes qui choisissent de lire par plaisir dans leurs temps libres obtenant un meilleur résultat dans cette compétence. Les moyens fournis et les stratégies de lecture enseignées à l'élève en salle de classe doivent aider ce dernier non seulement à améliorer ses compétences langagières, mais aussi à

développer son goût pour la lecture scolaire ou pour celle de loisir. Découvrir le plaisir de lire permet aux élèves d'acquérir des habitudes de lecture à l'école et à la maison. Selon Guthrie et Wigfield (2000), ces habitudes sont en corrélation avec la réussite en lecture des élèves.

En dépit des efforts des enseignants, plusieurs élèves du primaire connaissent cependant des difficultés au cours de leur apprentissage de la lecture. Ces difficultés concernent principalement la compréhension de texte. La lecture étant la base des apprentissages scolaires (MEQ, 2001), cette situation reste une préoccupation majeure pour les enseignants.

1.2. Difficultés en lecture

1.2.1 Facteurs de difficulté

Qu'elles soient liées au décodage des mots ou à la compréhension de texte, les difficultés en lecture touchent beaucoup d'élèves en milieu scolaire. D'une manière générale, l'élève en difficulté d'apprentissage en français au deuxième cycle du primaire est celui qui n'atteint pas, comme déjà souligné plus haut, les exigences minimales de réussite des savoirs essentiels du PFÉQ dans sa compétence « Lire des textes variés », qui exige de lire et de comprendre des textes variés qui peuvent être illustrés et présentés sur différents supports : livres, journaux, Internet... (MELS, 2006, p. 75).

Les facteurs qui déterminent les difficultés d'apprentissage chez l'élève sont nombreux et de plusieurs ordres. Les lacunes ou insuffisances dans la compréhension constituent une source majeure d'échecs scolaires. Selon Gaouette et Tardif (1986b), elles sont fortement liées au cursus (manque de représentation de la langue écrite), au milieu social et familial (environnement socioculturel peu stimulant), aux conditions psychopédagogiques (pas de sens accordé aux apprentissages, manque de structures langagières), ainsi qu'aux

causes propres à l'enfant lui-même, touchant ses aspects cognitifs et affectifs (manque d'intérêt pour l'école en général et pour la lecture en particulier; maladie, dyslexie et autres).

Le rôle du milieu familial est très déterminant dans le développement du goût à lire et le développement des habiletés à l'apprentissage chez les jeunes enfants. Selon Saint-Laurent (2003), les enfants sont à risque d'éprouver des difficultés en lecture pour des raisons qui touchent la famille, comme par exemple la faiblesse de l'encadrement parental lors de la période préscolaire et un encadrement socioculturel pauvre en écrits. De plus, pour certains élèves, le fait que la langue parlée en famille ne soit pas celle enseignée à l'école ajoute sa contribution aux facteurs à risque, les référents culturels de l'élève étant différents de ceux de l'école. Cette situation a comme corollaire que le français mal maîtrisé empêche la réussite dans d'autres disciplines, le français étant la langue de l'enseignement, comme nous le soulignons précédemment.

Pour de nombreux autres chercheurs, dont El Bina (2000), rejoignant ainsi le cadre de cette recherche, les difficultés en lecture des élèves proviennent surtout d'un manque de stratégies de lecture ou de stratégies utilisées à mauvais escient. Selon Gouin (2005), ces difficultés peuvent trouver leur explication non seulement dans le manque ou dans l'inadéquation des stratégies d'apprentissage chez les apprenants, mais parfois aussi dans l'enseignement insuffisant de stratégies de lecture, dans l'absence de liens entre les diverses stratégies ou dans la surutilisation d'une seule stratégie de la part des enseignants. Cette situation empêche les élèves d'accéder à une compréhension globale du texte à lire.

Les conclusions des recherches sur les difficultés en lecture au primaire sont alarmantes : parmi les élèves qui ont encore des problèmes de lecture en troisième et quatrième années, rares sont ceux qui arrivent à les surmonter entièrement par la suite (Ministère de l'Éducation, Ontario, 2003). Par ailleurs, le

MELS souligne que les élèves du premier cycle du primaire qui éprouvent des difficultés en lecture en viennent à accuser un retard dans toutes les matières. Ce retard s'avère si déterminant qu'à la fin du troisième cycle, il leur est presque impossible d'y remédier (MELS, 2005). Les conséquences d'un retard marqué en lecture sont bien connues : risque accru d'échec et de décrochage scolaire, perspectives de carrière limitées.

Dans notre société où l'école est considérée comme un moyen privilégié de réalisation d'une personne et où la lecture est un facteur d'intégration à la vie scolaire et sociale, les difficultés en lecture nuiraient donc à l'individu en ne lui donnant pas la possibilité de mener une vie autonome, d'affronter l'avenir avec détermination et confiance et de faire face à l'analphabétisme et son lot d'effets négatifs.

1.2.2 Analphabétisme

Malgré l'importance de la lecture qui est une compétence fondamentale de la société actuelle et une des priorités de l'école, on observe que beaucoup de personnes présentent des lacunes en lecture, ce qui les catégorise comme étant des analphabètes fonctionnels.

Selon la définition contemporaine, « l'analphabétisme est une faible capacité de traitement de l'écrit qui nuit au bon fonctionnement en société, tant sur le plan personnel, social que professionnel » (Zodo, 2008, p. 1). Cette définition inclut non seulement les personnes qui ne savent ni lire, ni écrire, mais aussi, dans un sens plus large, celles qui ne savent pas calculer.

Une enquête de Statistiques Canada liée à l'alphabétisation et portant sur les aptitudes des Québécois à la lecture révèle que 57% de la population du Québec satisfont à la plupart des exigences de la lecture; que 25% utilisent du matériel écrit à condition que ce matériel soit clair et que les tâches à accomplir soient simples; qu'ils ont tendance à éviter les situations où ils doivent lire. Une

troisième catégorie d'individus, soit 13% de la population, ne sont capables d'utiliser du matériel écrit que pour accomplir des tâches élémentaires : ils déclarent habituellement avoir des difficultés à comprendre le matériel de lecture usuel. Enfin, 6% des personnes ont de la difficulté à utiliser le matériel écrit et déclarent ne pas être capables de lire (Statistiques Canada, 1991, dans Deslauriers, 1998). Les deux dernières catégories regroupent près de 19% de la population adulte. Autrement dit, il y a vingt ans, près du cinquième de la population éprouvait des difficultés en lecture. Selon Bergeron (2004), citant les chiffres de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) issus du recensement canadien de 2001 et s'appuyant sur la scolarité comme indicateur de l'analphabétisme, le Québec compte environ 800 000 à un million de personnes âgées de 15 à 65 ans avec moins de neuf années de scolarité. Ces personnes se classent au niveau le plus faible en lecture et pourraient bénéficier d'une formation de base. Plus récemment, une autre étude, réalisée au niveau national par Brodeur, Bournot-Trites, Dion, Mercier et Laplante (2009), révèle qu' « en dépit des efforts des enseignants, plus de quatre Canadiens sur dix ne savent pas lire, écrire, effectuer des tâches arithmétiques simples ou résoudre des problèmes au niveau minimum requis pour participer aux activités quotidiennes » (p. 1).

Selon Zodo (2008), les raisons pouvant expliquer l'existence d'un si grand nombre d'analphabètes sont diverses. Chez les adultes, « elles proviennent à la fois des difficultés personnelles, familiales, scolaires, économiques, culturelles et sociales » (p. 2). Chez les jeunes, les difficultés d'apprentissage sont fortement associées au cursus, au milieu social, aux conditions psychologiques, psychopédagogiques et socioéconomiques des élèves. Dans le milieu familial, par exemple, le faible niveau de scolarité des parents et l'absence d'ouvrages adaptés aux jeunes lecteurs représentent des obstacles au progrès en lecture de l'enfant. Selon le même auteur (2008), l'analphabétisme peut aussi découler des méthodes pédagogiques jugées inadéquates ou avec lesquelles l'enfant est en butte. Dans cette optique, au lieu d'être le premier agent d'insertion, l'école

deviendrait le premier facteur d'exclusion sociale. En effet, dans la plupart des cas, l'histoire de vie des jeunes analphabètes démontre que leurs difficultés se sont manifestées au début du primaire et n'ont jamais été corrigées. La création de bonnes habitudes de lecture prend naissance non seulement à l'école, mais aussi à la maison (Giasson, 2003; Chauveau et Mayo, 2004). En ce qui concerne la compréhension en lecture, ces difficultés sont liées surtout, comme déjà souligné, au manque de stratégies de lecture des élèves ou à une mauvaise utilisation des stratégies qu'ils ont déjà apprises (El Bina, 2000; Giasson, 2004).

Quelle que soit la source de ces lacunes, les personnes analphabètes éprouvent généralement beaucoup de difficultés dans leur vie quotidienne, pour par exemple lire leur courrier, comprendre les factures, utiliser les services informatisés, aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires (Zodo, 2008). Par ailleurs, l'analphabétisme est une cause majeure d'exclusion sociale. Ainsi, par manque d'accès à l'information, une personne qui ne maîtrise pas suffisamment la lecture aura de la difficulté à faire valoir ses droits civiques et sociaux, à se loger, à trouver un emploi, à remplir un formulaire ou à entreprendre des démarches administratives (Zodo, 2008). Le coût à payer pour l'analphabétisme étant trop élevé aussi bien sur le plan personnel, scolaire que social, l'alphabetisation est essentielle pour permettre à tout le monde de mener une vie autonome.

De pareilles constatations exigent de l'enseignant de nombreuses connaissances et stratégies d'enseignement pouvant permettre à l'ensemble de ses élèves de devenir des lecteurs habiles et motivés, comprenant le contenu des textes et sachant transférer leurs connaissances et leurs habiletés à de nouveaux contextes et situations. Ainsi, l'école a un rôle essentiel à jouer en vue d'améliorer les conditions contrevenant à ces statistiques alarmantes et de permettre aux élèves de faire un apprentissage fructueux de la lecture.

1.2.3 Apprentissage de la lecture

L'acte de lire a suscité, depuis plusieurs décennies, des débats parfois houleux et des controverses entre les spécialistes des différents domaines (linguistes, pédagogues, psychologues...). Ce questionnement sur l'apprentissage de la lecture a donné lieu à une panoplie de définitions de l'acte de lire.

Quelle que soit la définition, la plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que l'apprentissage de la lecture repose sur les mêmes bases pour tous les élèves : il implique toujours l'acquisition d'une certaine habileté, fondée sur des capacités de compréhension et sur une certaine motivation à lire (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003). Il s'agit donc, comme dit Martinez (2003), de développer chez l'ensemble des élèves les mêmes connaissances et habiletés et de leur proposer des activités pédagogiques pertinentes et ciblées qui leur permettent d'intégrer non seulement des stratégies, mais aussi de devenir des lecteurs autonomes et compétents.

D'une manière générale, lire, c'est d'abord déchiffrer ce qui est écrit, puis en construire le sens (Giasson, 1990; Legendre, 1993; Bon, 2004). C'est comprendre non seulement ce qui se trouve explicitement dans un texte, mais aussi ce qui y est implicitement.

La lecture fait appel à deux opérations distinctes : l'identification du code écrit et la compréhension du message. Si, aujourd'hui, dans nos écoles la plupart des élèves parviennent à décoder et à comprendre un texte, certains d'entre eux éprouvent beaucoup de difficultés à saisir l'essentiel d'un texte et en tirer des informations utiles pour construire de nouvelles connaissances. Ainsi, on a vu apparaître au cours des dernières années la problématique des difficultés en lecture qui conduisent à l'échec scolaire et, entre autres, celle des difficultés en compréhension.

1.2.3.1 Échec scolaire

Les problèmes de compréhension en lecture qu'éprouve l'apprenant constituent une des causes principales des échecs scolaires. Cette situation a comme corollaire que le français mal maîtrisé empêche la réussite dans d'autres disciplines, puisque les savoirs se transmettent le plus souvent au moyen de la lecture. Ainsi, selon Bamwiso (1976), les élèves échouent aux examens principalement parce qu'ils n'ont pas compris telle phrase ou tel énoncé. On peut sans doute supposer que ceci est encore vrai de nos jours. D'après Pierart (1995), les difficultés d'apprentissage de la lecture constituent les causes principales de l'échec global chez 23 % d'enfants belges. Si ces données datent déjà et relèvent de la réalité belge, la raison de cet échec serait sans doute transférable dans le contexte québécois. Pour Lafontaine (2004), le phénomène de « bons déchiffreurs » et de « mauvais compreneurs » peut être lié à la méthode d'apprentissage qui mettrait trop l'accent sur le déchiffrage en perdant de vue qu'on lit pour comprendre et en se préoccupant peu du sens.

Si lire est synonyme de comprendre, il nous faut préciser ce qu'est la compréhension ainsi que les mécanismes cognitifs et métacognitifs qui permettent au lecteur de comprendre le contenu de ses lectures, à partir des indices laissés par l'auteur du texte et de ses propres connaissances. L'échec en lecture étant souvent la cause de l'échec scolaire, l'observation des difficultés en lecture éprouvées par les apprenants exige qu'on réfléchisse aux stratégies d'enseignement appropriées pour trouver des moyens susceptibles d'améliorer leur compréhension de texte.

1.2.3.2 Problèmes de compréhension

Les problèmes de compréhension identifiés au primaire relèvent principalement de la difficulté qu'ont les élèves à passer de l'identification de mots, voire d'une lecture littérale à une saisie plus globale du texte. Ainsi, selon Deslauriers (1998), au deuxième cycle du primaire, la plupart des élèves savent décoder et

plusieurs savent lire, mais nombreux sont ceux qui ont des difficultés en compréhension de texte. Incapables de construire le sens du texte qu'ils viennent de lire, ils se limitent à mettre en œuvre des stratégies de compréhension de l'information contenue dans une phrase.

On dénonce également que les questions de compréhension qui accompagnent les lectures sont souvent des questions de « rappel » (Irwin, 1991, dans Giasson, 1990). Littérales et portant sur des informations explicites dans la phrase, ces questions incitent peu le lecteur à comprendre le texte dans sa globalité.

Par ailleurs, selon une enquête menée par le MEQ, des enseignants de cinquième et de sixième années du primaire attribuent surtout les difficultés en lecture au fait que l'élève a du mal à dépasser la compréhension littérale, à déduire ou à faire des inférences et à trouver les idées principales d'un texte (MEQ, 1994).

Ainsi, la recension des écrits nous permet d'affirmer, d'une part, que la compréhension globale du texte, qui fait intervenir différentes habiletés durant la lecture, est l'objectif de toute lecture entendue comme une démarche de construction de sens, et que, d'autre part, les élèves en difficulté semblent manquer de stratégies de lecture leur permettant d'atteindre cette compréhension globale du texte.

En effet, pour l'élève, l'utilisation des stratégies de lecture menant à une meilleure compréhension de texte ne va pas de soi, « d'autant plus que chez le novice leur emploi exige une grande vigilance. » (Centre national de documentation pédagogique, 1992). Par ailleurs, faire des inférences semble être une stratégie souvent négligée par les enseignants parce qu'elle est complexe à enseigner, difficile à acquérir et à appliquer quand on est lecteur

(Maisonneuve, 2010). Déjà en 1990, Giasson soulignait à ce propos qu'« au deuxième cycle du primaire les enseignants se plaignent du fait que les élèves éprouvent de la difficulté à inférer » (p.65), et qu'au premier cycle on demande très peu aux élèves d'en faire parce que la tâche n'est pas facile pour eux.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux causes des difficultés en lecture et aux voies de remédiation pour améliorer cet apprentissage (Association canadienne de la dyslexie, 2000; Fayol, 2000; Gombert, 2003). Dans ces études, on souligne que les élèves en difficulté de lecture répondent aux mêmes principes d'apprentissage que tous les autres enfants. En d'autres mots, il n'existe pas d'interventions spécifiques qui réussiraient seulement auprès des élèves en difficulté, ni de recettes magiques qui fonctionneraient en toutes circonstances avec tous les enfants. Les élèves en difficulté ont d'abord besoin d'un enseignement de qualité. Selon l'Association canadienne d'éducation de langue française (1997), l'aptitude des enseignants à assurer cet enseignement de qualité serait un des facteurs qui exerceraient une influence cruciale sur l'aisance avec laquelle les enfants maîtrisent la lecture.

L'école joue donc un rôle primordial dans le développement de la compétence à lire. Cela soulève la question de l'intervention didactique qui se trouve au cœur de ce processus afin de favoriser la compréhension en lecture chez tous les élèves, qu'ils éprouvent des difficultés ou non.

1.3. Problématique de l'intervention didactique en lecture

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent être appréhendées, à la lumière du triangle didactique, explicité par Simard (1997), dans l'« interaction » entre les savoirs, l'élève et l'enseignant. D'une manière générale, les savoirs font référence aux connaissances de base qui doivent être enseignées, puis maîtrisées par les élèves à chaque cycle. Dans notre recherche, les savoirs se

rapportent particulièrement à la maîtrise des stratégies de lecture par l'élève pour accéder à une meilleure compréhension de texte. Ainsi, l'élève en difficulté d'apprentissage en lecture au deuxième cycle du primaire sera celui qui manque de stratégies pour accéder à une compréhension fine d'un texte.

Quant à l'enseignant, il joue un rôle de premier plan dans toute démarche d'enseignement et d'apprentissage de la lecture visant la réussite des élèves. Toutefois, il n'est pas toujours bien formé à l'enseignement de la lecture et ses pratiques d'enseignement ne sont pas toujours adéquates (El Bina, 2000). Pourtant, comme le souligne le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003), « à condition de bénéficier des méthodes d'enseignement et des mécanismes de soutien appropriés, l'ensemble des élèves de nos écoles primaires peut apprendre à lire » (p. 1).

1.3.1 Rôle de l'enseignant

L'apprentissage de la lecture étant un apprentissage de nature sociale qui nécessite impérativement la médiation d'un tiers plus compétent (un enseignant, un parent, un élève plus avancé...) avant que les apprenants puissent contrôler eux-mêmes leur activité de lecture, le rôle attribué aux enseignants est primordial dans toute démarche de développement de la compétence à lire (Fijalkow, 2000). En effet, depuis de nombreuses années, les recherches en éducation (Boulay, 1985; Grahay, 2000; Cartier, 2007; Turcotte, 2007) concordent sur un point : la variable la plus importante pour la réussite des élèves en lecture tout au long du cycle primaire est moins la méthode que l'enseignant lui-même. Comme le souligne Boulay (1985):

On peut renouveler les méthodes, améliorer les approches de l'enseignement du français, concevoir des manuels adaptés et contextualisés, c'est dans la classe que s'opère la mystérieuse alchimie de la transmission du savoir. C'est le maître qui mène le jeu [...] C'est lui qui, en dernier ressort, s'il aime son métier et s'il est bien formé, peut remédier aux failles et aux défauts du système. C'est là son honneur et sa responsabilité. Il n'y a pas de bon enseignement sans de bons maîtres (p. 16).

Turcotte (2007) abonde dans le même sens, en précisant que :

Sachant que seulement 1% des élèves de la première année sont considérés comme « précoces », c'est-à-dire qu'ils débutent leur scolarité avec une bonne compréhension en lecture, l'enseignant détient une grande responsabilité envers l'apprentissage de la lecture chez la majorité de ses élèves (p. 8).

Cartier (2007) reconnaît quant à elle l'importance de ce rôle et invite les enseignants à assumer leurs responsabilités au regard de l'apprentissage de et par la lecture, tant dans les activités proposées aux élèves que dans l'enseignement qui leur est offert.

La compétence des enseignants semble avoir un effet déterminant sur l'apprentissage de la lecture des élèves et, par conséquent, sur leur réussite dans les autres matières scolaires. En ce qui concerne particulièrement la lecture, l'enseignant serait, comme déjà mentionné plus haut, celui qui sert de ressource et de modèle aux jeunes lecteurs et qui devrait, par sa formation et sa culture dans le domaine, les stimuler et les aider à construire leurs connaissances et à développer leurs compétences en la matière, ce qui aurait des répercussions importantes sur l'ensemble de leur scolarité (Pressley, Rankin et Yokoi, 1996) et sur leur participation future aux activités de la société en général (OCDE, 1997). Le rôle de l'enseignant est très important dans la mesure où il devrait non seulement être un lecteur expert et un modèle de lecture dans la classe, mais aussi procéder à un enseignement, entre autres, stratégique de la compréhension en lecture.

En effet, plusieurs études, dont celle de Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez (2002), ont mis en évidence les pratiques enseignantes les plus efficaces pour favoriser la réussite en lecture du plus grand nombre d'élèves de tous les niveaux du primaire. Selon eux, en améliorant les pratiques pédagogiques, il devient possible, comme déjà dit dans l'introduction de cette étude, d'améliorer le rendement scolaire des élèves. Pour aller plus loin sur le plan du

développement de la compétence à lire, l'enseignement efficace de la lecture se caractérise par l'appropriation de stratégies de compréhension qui amènent le lecteur à une compréhension plus fine du texte, en suscitant chez les élèves la mise en œuvre, entre autres, de leurs processus métacognitifs qui interviennent pour guider leur compréhension du texte, et d'élaboration qui leur permettent de dépasser ce qui est écrit dans le texte (Giasson, 2003).

Il s'avère donc essentiel de reconnaître le rôle crucial que jouent les enseignants dans la prévention des problèmes de lecture et de leur procurer une formation initiale et continue adéquate qui leur permettrait d'enseigner et de promouvoir la lecture avec savoir et compétence. Cette formation, conformément aux attentes du PFÉQ, passe, entre autres, par la capacité des enseignants à faire acquérir des stratégies de lecture à leurs élèves.

1.3.2 Formation à l'enseignement de la lecture

L'ensemble des enseignants du primaire ont reçu une formation qualifiante afin de s'acquitter de leur rôle en classe de français et, l'une des compétences professionnelles à maîtriser consiste à enseigner la lecture. Ceci suppose des connaissances et des habiletés hautement spécialisées, aussi bien pour intervenir auprès de l'élève qui progresse normalement dans son apprentissage qu'auprès de celui qui éprouve certaines difficultés.

Comme nous l'avons déjà souligné, la compétence des enseignants à assurer un enseignement de qualité a un effet sur la qualité de l'apprentissage de la langue en général et sur celui de la lecture en particulier. L'enseignement de la lecture nécessite, de la part des enseignants du primaire, une connaissance approfondie de la langue et des outils d'accompagnement qu'ils peuvent exploiter tantôt lors de la préparation de leurs cours, tantôt comme objet de médiation auprès des élèves. Les enseignants doivent être bien formés et préparés pour sélectionner les textes, enseigner stratégiquement la compréhension de la lecture, recommander des livres aux élèves, faire des liens entre diverses lectures et

modéliser leur propre plaisir de s'adonner à la lecture. Grâce à une solide formation et des compétences avérées, à un vaste répertoire de méthodes et de stratégies d'enseignement, les enseignants sont bien placés pour repérer les élèves en difficulté de compréhension et axer leur enseignement sur les besoins particuliers de ces élèves afin de les amener à la réussite au même titre que leurs pairs qui réussissent bien (Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation, PIREF, 2003).

Malgré cette formation souhaitée et un curriculum qui guident leurs pratiques, comment se fait-il que chaque enseignant ne parvienne pas à conduire tous ses élèves à la réussite en lecture? Les enseignants novices dans la profession sont-ils suffisamment outillés pour développer la compréhension en lecture de leurs élèves par l'enseignement de stratégies? Qu'en est-il notamment de l'enseignement de l'inférence, cette stratégie cognitive de « haut niveau », reconnue pour stimuler l'engagement cognitif et le progrès de l'élève en lecture?

1.3.3 Enseignement des stratégies de lecture

Selon l'approche préconisée actuellement par le PFÉQ, pour que l'enseignement de la compréhension de texte devienne plus adéquat et plus satisfaisant à l'école primaire en général et au deuxième cycle en particulier, l'enseignant met en œuvre des stratégies d'intervention variées pour favoriser une lecture active et efficace chez ses élèves, et par là leur gestion de la compréhension. Cet enseignement exige le déploiement de stratégies d'enseignement visant à former des lecteurs de plus en plus autonomes. Une telle exigence invite les enseignants à se préoccuper davantage du développement des stratégies nécessaires à la compréhension en lecture, à leur utilisation dans des situations de la vie réelle et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs.

Pour aller dans le sens du PFÉQ, il s'avère donc pertinent d'ajouter à la pratique de la lecture un enseignement explicite des stratégies de compréhension telles que trouver le sens des mots nouveaux à partir du contexte, formuler des

hypothèses, inférer les éléments implicites à partir de divers indices du texte ou évaluer l'efficacité des stratégies mises en œuvre. L'enseignement vise donc à aider les élèves à développer des stratégies cognitives et métacognitives pour améliorer leur capacité de compréhension.

Selon Giasson (2004), « une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte » (p.1). D'après Taylor et al. (2002), à partir de la troisième année, où les textes à lire deviennent de plus en plus complexes et difficiles, les élèves progressent davantage en lecture si l'enseignant consacre moins de temps au développement d'habiletés linguistiques et métalinguistiques qu'à celui des stratégies de compréhension.

La lecture stratégique équivaut à une démarche de résolution de problèmes qui n'est pas spontanée chez le jeune lecteur. Selon plusieurs tenants de l'enseignement stratégique (Cartier, 2000; El Bina, 2000; Giasson, 1995, 2004; Tardif, 1992, 1993), cette démarche consiste à déplacer l'attention de l'élève de la performance du type « produire une bonne réponse » à la procédure « comment produire une bonne réponse ». Or, selon Irwin (1991), dans une situation normale de compréhension d'un texte, l'enseignant pose les traditionnelles questions « qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi » qui sont de simples questions de rappel et dont la seule rétroaction donnée à l'élève est l'exactitude ou non de sa réponse. Les élèves ont déjà du mal à répondre à ces questions en reprenant textuellement les mots ou les phrases du texte. Qu'en sera-t-il alors lorsque, dans le cadre de l'enseignement stratégique, les mêmes questions leur seront posées pour les amener à une compréhension plus fine du texte? Par exemple, lors d'un travail sur la production d'inférences, l'attention de l'élève est extrêmement sollicitée pour recourir aux connaissances antérieures, à la synthèse des informations, à des connaissances sur le vocabulaire et au travail sur les référents et les connecteurs pour éclairer le texte qu'on est en train de lire.

Le développement de la capacité à inférer et la connaissance du monde qui nous entoure augmentant avec l'âge (Lafontaine, 2004), la mise en œuvre de ces habiletés simultanées représente une charge cognitive très lourde pour le jeune lecteur. Par ailleurs, on dénonce que les questions de compréhension qui accompagnent les lectures sont souvent des questions de « rappel » (Irwin, 1986, citée par Giasson, 1990). Ces réponses littérales et portant sur des informations explicites contenues dans la phrase incitent peu le lecteur à comprendre le texte dans sa globalité.

Dans l'apprentissage de la lecture, tel que prescrit actuellement par le PFÉQ, il est question notamment pour l'enseignant de faire acquérir aux élèves un nombre suffisant de stratégies de compréhension adéquates et d'être en mesure d'en contrôler le bon usage. Mais qu'en est-il exactement dans la réalité scolaire? Quelles stratégies de lecture sont véritablement enseignées et comment les enseignants procèdent-ils afin de développer des automatismes indispensables à la compréhension par le recours spontané à ces stratégies dans toutes situations de lecture ?

1.4. Identification du problème de recherche

La maîtrise de la langue et le développement des compétences langagières comme celle de la lecture ont toujours été la priorité de l'école, surtout à l'ordre du primaire. En effet, lire, écrire et communiquer oralement s'avèrent des habiletés essentielles pour que l'élève évolue adéquatement dans son cheminement scolaire, dans son milieu immédiat et dans la société en général. Selon Reuter (1996), le développement de ces compétences constitue une clé de la réussite, aussi bien personnelle, scolaire, sociale que professionnelle.

Au deuxième cycle du primaire, les enseignants sont souvent confrontés au fait que les élèves, même s'ils possèdent certaines habiletés en lecture, ne comprennent pas vraiment ce qu'ils lisent. En effet, si de nombreux élèves de 3^e

et 4^e années savent lire de façon adéquate, plusieurs ne comprennent pas suffisamment le contenu des textes. Ils manquent souvent de stratégies de lecture ou ne savent pas les utiliser à bon escient. Ceci a des répercussions non seulement sur leur apprentissage du français, mais aussi sur celui des autres disciplines scolaires. La réussite scolaire passant par la réussite en lecture, il est important que les élèves du deuxième cycle acquièrent des stratégies de compréhension efficaces et variées.

Avec l'arrivée du PFÉQ (MEQ, 2001), qui définit les apprentissages essentiels à la formation des élèves du primaire, la lecture est perçue d'un point de vue cognitiviste. Ainsi, on y rapporte que :

Placé dans une situation optimale de lecture, l'élève recourt à des stratégies qui lui permettent de s'engager cognitivement dans l'activité d'apprentissage. Pour s'appropriier le contenu du texte ou pour y réagir, l'élève mobilise les stratégies qu'il a apprises et des connaissances personnelles qui l'aident à anticiper le contenu du texte, ce qui facilite sa compréhension (p. 74).

Parmi les difficultés rencontrées par les élèves en lecture au deuxième cycle, celles liées à la compréhension sont particulièrement importantes. Les élèves apprennent maintenant à gérer leur compréhension au moyen des stratégies efficaces et variées. Or, ces élèves ont des caractéristiques cognitives, affectives et sociales propres et tous ne partent pas avec des chances égales lorsqu'il s'agit de s'approprier un savoir ou de développer des habiletés. Il s'impose donc des recherches en vue de mieux connaître les facteurs liés aux pratiques enseignantes, qui peuvent contribuer à l'amélioration par les élèves de leur compréhension en lecture.

Face à la conception cognitiviste qui prévaut actuellement en lecture, une question se pose aux didacticiens et aux enseignants : à quelles stratégies d'enseignement un enseignant du deuxième cycle doit-il recourir et sur quel support doit-il s'appuyer afin de favoriser la réussite de tous ses élèves, lorsqu'il

veut enseigner la compréhension en lecture, et cela en tenant compte des connaissances didactiques actuelles sur les processus cognitifs impliqués dans l'acte de lire? La capacité à inférer, qui permet la compréhension d'éléments implicites dans le texte et qui est reconnue pour stimuler l'engagement cognitif et le progrès en lecture, semblerait constituer une des stratégies les plus complexes à enseigner. En vue de cet enseignement, outre la formation initiale à la profession, quelles leçons pourrait-on tirer d'un enseignement efficace qui mène à la réussite en lecture de tous les élèves de la classe? Comment le savoir d'expérience de l'enseignant intervient-il lors de l'enseignement des inférences?

Portant sur les pratiques enseignantes efficaces en lien avec la réussite des élèves en lecture, le but de cette étude est d'examiner l'impact du savoir d'expérience sur l'enseignement de l'inférence au deuxième cycle du primaire, une stratégie cognitive reconnue pour stimuler et favoriser la compréhension de la lecture. Autrement dit, la réussite des élèves en lecture au deuxième cycle du primaire serait favorisée par le savoir d'expérience de l'enseignant comme mécanisme de soutien au développement des compétences langagières des élèves, au choix des méthodes et des stratégies d'enseignement.

La problématique nous amène à formuler les questions de recherche suivantes :

1. Quelle est la part du savoir d'expérience dans l'enseignement de la compréhension en lecture au 2^e cycle du primaire?
2. Quelles sont les stratégies d'enseignement de l'inférence mises de l'avant par un enseignant d'expérience?

1.5. Importance de la recherche

1.5.1 Importance socioéducative

Pierre angulaire de la réussite scolaire, la lecture constitue une préoccupation majeure dans le monde de l'éducation. Les préceptes du ministère de

l'Éducation (2001) sont clairs à ce sujet. Un enseignement efficace de la lecture au primaire devrait permettre à l'ensemble des élèves de devenir des lecteurs habiles et motivés, qui comprennent le contenu des textes et qui savent transférer leurs connaissances et leurs habiletés dans de nouveaux contextes. Développer la compréhension en lecture chez les élèves est une préoccupation au cœur des réflexions didactiques.

Par ailleurs, les recherches récentes sur la compréhension en lecture montrent que pour lire efficacement, les élèves ont besoin de stratégies leur permettant de comprendre le contenu des textes. Comme la formation initiale à l'enseignement ne semble pas suffire à assurer la réussite en lecture pour tous les élèves, il peut être intéressant de connaître les facteurs liés aux pratiques enseignantes efficaces qui favorisent la maîtrise de la lecture chez les élèves du deuxième cycle du primaire où les textes qu'on leur propose sont de plus en plus difficiles à lire tant du point de vue de leur structure que du point de vue de leur contenu (Giasson, 2003). Ainsi, notre étude met l'accent sur le savoir d'expérience de l'enseignant au service des interventions didactiques visant l'apprentissage des stratégies de lecture et, plus particulièrement, le recours aux inférences par l'élève. Les praticiens, les futurs enseignants et les enseignants novices surtout pourront profiter de ces résultats pour construire des pratiques plus efficaces d'enseignement de la compréhension en lecture afin de favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves au deuxième cycle du primaire.

1.5.2. Importance scientifique

Les résultats de cette recherche s'inscrivent dans le champ de la didactique du français et viennent ainsi enrichir les connaissances actuelles sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de texte. Inférer étant une stratégie de compréhension complexe, mieux en comprendre le processus et mieux saisir comment on peut intervenir sur le processus lui-même pour le développer, c'est favoriser la compréhension en lecture des élèves. Cette recherche contribue à l'investigation de stratégies pédagogiques innovantes destinées au

développement de la compréhension en lecture. En tentant d'apporter de nouvelles avenues à la didactique du français, cette étude s'avérerait une contribution positive à l'avancement des sciences de l'éducation.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Aujourd'hui, tout le monde s'accorde à reconnaître que lire c'est comprendre. Mais, au Québec comme ailleurs dans le monde, on constate qu'il y a un grand nombre d'élèves qui ne parviennent pas encore à comprendre ce qu'ils lisent et qui rencontrent des difficultés importantes dans le développement de cette compétence. L'opinion publique s'inquiète de cette situation et, selon la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001), l'enseignement du français dans les écoles serait devenu, à cet effet, la cible de critiques acerbes. Rien de surprenant que savoir enseigner la compréhension en lecture soit une préoccupation majeure au cœur des réflexions didactiques.

Ainsi, depuis plus de vingt ans, de nombreuses recherches (Denhière, 1985; Giasson, 1990; Tardif, 1992; Boyer, 1993; Chauveau, 2001) sont menées sur la problématique de la compréhension en lecture afin de trouver des démarches, méthodes et stratégies d'enseignement de la lecture pour améliorer cette situation et permettre aux apprenants, tant jeunes qu'adultes, d'accéder à une meilleure compréhension de texte.

Dans cette recherche, qui se veut une contribution à l'avancement de la didactique du français, il est surtout question des stratégies de compréhension en lecture et de l'impact du savoir d'expérience de l'enseignant sur l'enseignement de l'inférence. L'évolution des conceptions de la lecture et de son apprentissage, l'apport de la psychologie cognitive, les stratégies de lecture (le cas des inférences), l'enseignement stratégique en compréhension en lecture et le savoir d'expérience constituent ainsi les concepts essentiels qui seront abordés dans le présent chapitre afin de préciser et de mettre en évidence les relations qui existent entre eux.

2.1. Évolution des conceptions de la lecture

Avant de définir les composantes de la compréhension en lecture, il nous semble important de présenter brièvement un aperçu général de l'évolution des conceptions de la lecture, dont les représentations varient en fonction des époques.

En effet, dans les années soixante, l'acte de lire était perçu par les chercheurs comme un processus visuel. Dans cette optique, le lecteur n'a qu'à déchiffrer des mots présentés sous forme écrite. L'acte de lire était ainsi conçu comme un processus passif, c'est-à-dire que le lecteur accumule « passivement les mots les uns après les autres » (Giasson, 2003, p. 6) et qu'il inscrit dans sa mémoire le sens du texte déterminé par l'auteur (Giasson, 1990).

Depuis quelques décennies, notamment à partir des années soixante-dix jusqu'à nos jours, de nouvelles conceptions de la lecture apparaissent chez les chercheurs. Selon ces conceptions novatrices, le lecteur est actif, c'est-à-dire qu'il traite le texte : il formule des hypothèses et les vérifie au cours de sa lecture. Il est admis aujourd'hui que le lecteur « crée » le sens du texte (Giasson, 2003; Van Grunderbeeck, 1994).

Cette évolution de la conception de la lecture a donné naissance à différents modèles et approches de la compréhension en lecture qui seront présentés dans les points qui suivent : le modèle traditionnel, le modèle fonctionnel et les approches cognitiviste et socioconstructiviste de la lecture.

2.1.1 Modèle traditionnel de la lecture

Autrefois, avant le Rapport Parent (1964) et la réforme scolaire qui en a découlé, lorsqu'on parlait de la lecture au primaire, on entendait par là la capacité à identifier des mots dans un texte. La lecture était conçue comme une activité linéaire et une habileté reposant essentiellement sur la capacité de l'élève à

décoder ou à lire globalement chaque mot d'un texte, à reconnaître la signification de chacun de ces mots, ce qui, croyait-on, lui permettrait de comprendre la phrase. Comme le souligne Giasson (1995),

Très longtemps aussi, on a cru que le fait de pouvoir identifier et comprendre chacun des mots d'une phrase conduisait automatiquement à la compréhension de cette phrase. Par conséquent, on mettait beaucoup d'énergie à enseigner aux enfants à déchiffrer, puisqu'on croyait qu'il s'agissait de la seule habileté importante en lecture (p. 6).

Selon ce modèle, basé sur un enseignement formel et systématique de la lecture à travers des manuels spécialement conçus à cet effet, l'accent est mis sur l'identification des mots et le décodage pour en arriver à comprendre le texte. La lecture est considérée comme une suite d'habiletés à être enseignées de façon isolée et à être maîtrisées séparément par les élèves. Quant au sens du texte à lire, il est supposé se trouver à l'intérieur même du texte. La tâche de l'élève consiste essentiellement à l'identifier dans le texte et à le transposer sans guère de possibilité d'interprétation autre que ce qui est écrit (Giasson, 1990). L'évaluation de la lecture porte davantage sur les connaissances que l'élève a acquises à partir du texte.

Correspondant à la période des « Programmes catalogues » (1905-1964), cette vision de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture est le reflet d'une société traditionnelle et ultraconservatrice où la religion catholique occupe la première place. Sur le plan scolaire, selon Philippe Merieu (s. d.), la pensée éducative repose sur une « pédagogie centrée sur l'enseignant », ce dernier étant considéré comme un modèle standardisé à imiter et à reproduire par les élèves (Martineau et Gauthier, 2002). Ainsi, la lecture est enseignée sans se préoccuper si les textes présentés sont adaptés aux élèves, si les situations d'apprentissage offertes sont intégrées dans leur progression et si elles participent de leur formation personnelle et de leur développement.

Cependant, la société évolue. Au début des années 60, les valeurs de la société changent, ses besoins aussi. Une réforme scolaire s'impose (Aubé, s. d.). Avec la Révolution tranquille arrive la Commission Parent. Les « programmes-cadres » font leur entrée à la suite du Rapport Parent (1964) qui donne lieu à une grande réforme scolaire au Québec en soulignant les problèmes rencontrés par le système éducatif et en indiquant des pistes de solution pour les régler.

La pensée éducative s'engage vers une « pédagogie centrée sur l'apprenant » et vise, outre la formation des maîtres, l'élaboration de situations pédagogiques conçues avec le souci constant d'un accompagnement et d'une appropriation individuelle des savoirs par les élèves (Merieu, s. d.). L'enseignement de la lecture s'inscrit dans une approche fonctionnelle de la langue où l'élève est convié à des situations signifiantes de communication.

2.1.2 Modèle fonctionnel de la lecture

À la suite du Rapport Parent et dans le cadre de la réforme qui en a suivi, un nouveau programme d'études lié au français (MEQ, 1980) est proposé aux enseignants du primaire. Inspiré du développement de la recherche dans ce domaine de l'époque, il s'appuie sur un modèle fonctionnel de la langue centré sur le développement des habiletés langagières. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1987, cité par Langanière et Martel, 1995), le modèle fonctionnel consiste à « centrer l'enseignement sur la langue comme outil de communication », plutôt que comme objet en soi. Placé au centre des apprentissages, l'élève est plongé dans « une démarche d'appropriation personnelle de la langue dans des situations signifiantes » (p. 122) à partir de ses ressources cognitives (connaissances de la langue et du monde) et affectives (goûts et intérêts pour la lecture). Ainsi, la conception de la lecture change. Elle s'inscrit dans une situation de communication entre un émetteur (l'auteur) et un récepteur (le lecteur) et varie selon l'intention de communication et le type de texte. Ainsi, la tâche du lecteur sera différente s'il s'agit d'un texte narratif ou d'un texte incitatif, par exemple. On le constate, selon l'approche

fonctionnelle, d'une centration sur l'auteur, l'attention de l'enseignant se focalise dorénavant sur le texte.

2.1.3 Approches cognitiviste et socioconstructiviste de la lecture

Avec l'arrivée du PFÉQ (MEQ, 2001), la lecture, perçue d'un point de vue cognitiviste, considère avant tout le lecteur impliqué dans un « processus plus cognitif que visuel, un processus dynamique, un processus actif et interactif, un processus de communication de sens et de communication » (Giasson, 2003, p. 6). En d'autres mots, on conçoit que le lecteur « crée » le sens du texte en utilisant les éléments du texte, ses connaissances antérieures et son intention de lecture. Dans cette conception contemporaine de la compréhension en lecture, il s'agit d'une vision interactive de la compréhension où le lecteur interprète l'écrit à partir de ce qu'il sait. Comme le soulignent Golder et Gaonac'h (1998),

(...) la signification n'est pas donnée par le texte dont elle serait simplement extraite, elle est construite par le lecteur et varie donc autant en fonction de la base de connaissances et des stratégies du lecteur-compreneur qu'en fonction de l'information apportée (p. 362).

Selon Tardif (1992, cité par Des Marais, 1998), l'habileté à comprendre un texte se reflète dans la capacité du lecteur à adapter sa lecture à une intention et au type de texte soumis, afin de pouvoir reconstruire le sens du texte. Dans cette optique, la signification ne réside pas seulement dans le texte, mais résulte d'une interaction entre le texte (type, structure, contenu) et le lecteur (connaissances, mémoire, affectivité) placé en contexte. Pour lire efficacement, il importe que l'élève puisse comprendre le texte et réutiliser, dans d'autres situations, les éléments d'information qu'il contient. La compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices, mais qui met aussi à profit les connaissances générales et les expériences acquises par le lecteur dans divers domaines.

Les concepteurs du programme de formation actuel élaboré selon une approche par compétences comprenant l'apprentissage de stratégies liées aux processus de lecture, d'écriture et de communication orale visent l'apprentissage des connaissances intégrées plutôt qu'isolées, des connaissances servant à résoudre des problèmes plutôt qu'apprises en surface soit par cœur, soit par répétition ou par imitation (MEQ, 2001). Tout comme les mathématiques qui s'enseignent aujourd'hui dans un contexte de « résolution de problèmes », la lecture s'est donné les mêmes assises. Qui dit lecture, dit compréhension du texte lu en recourant à des stratégies de compréhension. À ce propos, l'enseignement des stratégies, dont les inférences ou la capacité d'aller au-delà du texte et d'interpréter l'implicite, consiste à expliciter à l'élève cette stratégie à mettre en œuvre, à en reconnaître l'utilité pour résoudre tel ou tel problème de compréhension et à adopter une attitude réflexive face à sa propre compréhension.

Le PFÉQ (MEQ, 2001) repose également sur des fondements socioconstructivistes, un courant théorique apparu au Québec dans le domaine de l'apprentissage au cours des dernières décennies. Issu des travaux de Vygotski (1978), le modèle socioconstructiviste de l'apprentissage « est un paradigme selon lequel les humains construisent leurs connaissances et leurs compétences dans l'interaction avec les autres » (Turcotte, 2007, p. 24). Le PFÉQ souscrit largement à ce cadre, basé sur la construction des connaissances et le développement des compétences par l'élève. En effet, l'apprenant développe ses habiletés en interactions avec les autres membres de la communauté (enseignants, parents, pairs). En d'autres mots, pour que chaque élève puisse façonner et exprimer sa vision du monde, le développement de ses compétences doit s'inscrire dans un contexte social où l'accent est mis sur le contact avec l'enseignant et avec les pairs. Invité à lire à partir des supports culturels variés (livres, affiches, Internet...), l'élève construit activement ses connaissances et développe ses compétences avec l'aide de l'enseignant à travers des interactions sociales suscitant des conflits cognitifs. Considéré

comme le seul lecteur expert de la classe, l'enseignant est mieux placé pour expliciter aux élèves les stratégies employées par le lecteur accompli et les amener ainsi à acquérir des stratégies efficaces et variées pour favoriser leur compréhension et leur autonomie en lecture.

Selon les tenants de ce courant, le socioconstructivisme constituerait une piste privilégiée pour l'intervention pédagogique auprès des élèves en difficulté de lecture (Hébert, 2002; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001). En effet, il permet de valoriser dans l'intervention l'importance du dialogue, de la collaboration adulte-enfant et de la participation active de l'enfant dans la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences.

Ainsi, l'apprentissage de la lecture requiert de l'élève qu'il se montre actif cognitivement, qu'il interagisse de façon significative avec le contenu du texte à lire et avec l'environnement afin de mettre les nouveaux savoirs en relation avec ses connaissances antérieures et de construire activement ses connaissances. Cette capacité de construire graduellement la connaissance et le savoir est une des caractéristiques fondamentales que la psychologie cognitive et le socioconstructivisme attribuent aux élèves en situation de lecture (Gouin, 2005).

2.2. Apports de la psychologie cognitive

Sans sous-estimer l'approche socioconstructiviste qui place les interactions sociales au cœur de la progression des élèves, notre étude s'inscrit dans une approche cognitiviste de la lecture. Elle souscrit aux fondements cognitivistes du PFÉQ (MEQ, 2001), basé sur le développement des compétences langagières par la construction des connaissances et l'appropriation de stratégies cognitives et métacognitives. Elle s'inspire notamment d'une démarche renouvelée de la lecture qui fonde l'apprentissage sur l'activité mentale de celui qui apprend et accorde un rôle central aux connaissances préalables de l'élève.

2.2.1 Fondements cognitivistes

Aujourd'hui en effet, à la lumière des recherches en éducation (Cartier, 2007; Giasson, 1990, 1995, 2003; Tardif, 1992) et avec l'apport de la psychologie cognitive qui a considérablement changé la façon de concevoir la lecture en démontrant l'importance des interactions entre le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1990), la conception de l'apprentissage de la lecture se trouve profondément modifiée. Apprendre à lire est perçu comme un savoir-faire complexe qui exige de l'élève la mise en œuvre des habiletés cognitives solides (Chauveau et Mayo, 2004). Le lecteur est actif, « il ne subit pas le texte lu jusqu'à la perception de sa signification. La signification est plutôt construite par le lecteur et elle diffère autant en fonction des connaissances du lecteur qu'en fonction de l'information apportée par le texte. » (Golder et Gaonac'h, 1998, p, 362).

Selon cette conception, l'apprentissage nécessite une démarche personnelle d'appropriation des connaissances par l'apprenant, démarche qui prend appui sur ses ressources cognitives et affectives (Chauveau, 1997). En d'autres termes, le lecteur aborde la lecture avec les processus cognitifs et affectifs qui lui sont propres. Les premiers comprennent le développement langagier du lecteur et les connaissances qu'il possède sur le monde et sur la langue. Les processus affectifs, quant à eux, font référence à l'attitude générale face à la lecture et les goûts et intérêts développés par le lecteur (Giasson, 1990). Selon Pressley (1995), cet engagement cognitif et affectif n'est possible que si quatre processus mentaux liés à l'apprentissage sont réunis : 1) posséder un répertoire varié de stratégies; 2) avoir développé une grande capacité de métacognition; 3) utiliser de façon judicieuse ses connaissances antérieures; 4) et conférer du sens à la tâche à effectuer. Autrement dit, ces processus mentaux sont au centre de l'apprentissage puisqu'ils font appel aux connaissances antérieures, à la mémoire, à l'organisation stratégique des différentes connaissances pour comprendre et à la motivation envers l'objet d'apprentissage qui est la lecture.

Cela implique donc une mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives – celles-ci seront définies plus loin – ainsi que des savoirs disciplinaires servant la compréhension (Tardif, 1992). En effet, pour pouvoir utiliser efficacement les connaissances acquises, il est nécessaire que l'élève ait développé un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettront de poser des actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à réaliser. Il s'avère donc nécessaire pour l'enseignant de faire prendre conscience à l'élève des stratégies ciblées, de leur utilité et du profit qu'il peut en tirer en les utilisant à bon escient.

Les connaissances antérieures du lecteur au sujet du domaine touché par le contenu du texte jouent un rôle primordial sur le niveau de compréhension atteint. Selon Tardif (1992), il est très important que le lecteur ait en mémoire un certain nombre de connaissances qui rendent le contenu du texte familier pour que la compréhension puisse se produire. Pour le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003), la compréhension est d'autant meilleure que le lecteur a vécu certaines situations qui lui permettent de concevoir ce qui est évoqué dans le texte. Ses expériences personnelles l'aident à anticiper le contenu, ce qui facilite sa compréhension. Il appartient donc aux enseignants d'offrir aux élèves des textes dont les thèmes exploitent une grande variété de sujets touchant de nombreux champs d'intérêt. Chaque élève peut dès lors y trouver l'occasion de construire sa compréhension selon ses perceptions, son expérience et ses connaissances antérieures. En d'autres mots, les thèmes présentés doivent amener les élèves à établir des liens entre l'ensemble de leurs apprentissages scolaires dans toutes les disciplines, leur vie quotidienne, leur expérience et l'actualité. Rapportant les résultats des recherches de Holmes (1983) et de Johnston (1984), Lavoie (1989) souligne ainsi que les élèves possédant des connaissances plus avancées sur un sujet comprennent mieux l'information contenue dans un texte traitant de ce sujet, la retiennent mieux et sont plus aptes à faire des inférences. Selon Cartier (2007), il s'avère d'importance que le lecteur

possède un certain nombre de connaissances qui rendent le contenu du texte familier pour que la compréhension soit le plus optimale possible.

2.2.2 Compréhension en lecture

D'une manière générale, comme déjà mentionné ci-haut, lire c'est déchiffrer ce qui est écrit pour construire du sens (Giasson et Thériault, 1983; Giasson, 1990; Legendre, 1993; Bon, 2004). Un enseignement efficace de la lecture au primaire devrait permettre à l'ensemble des élèves de devenir des lecteurs habiles et motivés, comprenant le contenu des textes et sachant utiliser leurs connaissances et leur compétence à lire dans de nouveaux contextes.

La lecture fait appel à deux opérations distinctes : l'utilisation efficace du code écrit et la compréhension du message (Morais, 1994). L'utilisation efficace du code écrit, qui exige que soit découvert le principe alphabétique, s'appuie sur la maîtrise de différentes conditions métalinguistiques, dont les plus importantes sont la conscience phonologique ou la capacité à manipuler les parties des formes phonologiques que constituent les mots (syllabes, phonèmes, rimes...), les connaissances à la fois sémantiques (sens des mots et leur relation dans la phrase), syntaxiques (ordre des mots dans la phrase), orthographiques (façon d'écrire les mots), lexicales (vocabulaire) et pragmatiques (liées à la connaissance de l'intention du texte). Processus de construction de sens, la compréhension de texte s'appuie, quant à elle, sur plusieurs habiletés dont la mémoire verbale (stockage des mots dans la mémoire), l'attention, les habiletés cognitives de haut niveau (prédictions, imagerie mentale, inférences), les connaissances sur le monde, la motivation et l'engagement du lecteur (Turcotte, 2007).

Quelle que soit la définition qu'on en donne, l'acte de lire ne peut être considéré comme accompli que lorsque la compréhension du texte est atteinte. Cette compréhension dépend tout autant des informations stockées dans la mémoire du lecteur que de celles qui figurent dans le texte. Boyer (1993) définit la

compréhension en lecture comme « un ensemble d'habiletés gérées par le lecteur en fonction de l'intention de lecture, de la nature du texte et des difficultés rencontrées » (p. 20). Le bon lecteur est ainsi désigné comme un « lecteur stratégique » parce qu'il gère les habiletés nécessaires à la compréhension d'un texte selon la nature de ce dernier et des difficultés rencontrées.

Toutes ces habiletés sont interdépendantes et doivent s'enseigner et se développer les unes avec les autres. La lecture est ainsi considérée comme un processus holistique (Giasson, 2003), à travers lequel plusieurs connaissances et conditions sont exigées. Lorsqu'un élève présente un retard à l'égard de quelques-unes de ces conditions, un long travail est nécessaire afin qu'il puisse rattraper les élèves de sa classe qui réussissent mieux (Turcotte, 2007).

Comment le lecteur parvient-il à construire le sens de ce qu'il lit? Comme déjà souligné, considérer aujourd'hui la lecture comme un processus interactif entre un lecteur, un texte à lire et un contexte de lecture est une conception qui fait consensus chez plusieurs chercheurs (Van Grunderbeeck, 1994; Giasson, 1990). Ces trois composantes influencent la compréhension en lecture qui variera selon le degré de relation entre elles : plus il y a interaction entre ces trois composantes, meilleure sera la compréhension du lecteur. Dans la lignée des travaux de Irwin (1986), des auteurs comme Deschênes (1991) et Giasson (1990; 1995) s'accordent à reconnaître les grandes composantes de ce modèle interactif de la compréhension en lecture.

2.2.3 Le modèle interactif de la compréhension en lecture

La variable lecteur, considérée comme la plus complexe du modèle de compréhension en lecture, comprend les connaissances et les attitudes du lecteur (les structures du sujet, c'est-à-dire ce qu'il *sait* et ce qu'il *est*) ainsi que les habiletés nécessaires à la compréhension qu'il exploite pour aborder un texte (les processus de lecture du sujet, c'est-à-dire ce qu'il *fait*). En effet, le lecteur a des connaissances sur la langue et sur le monde. Ses connaissances sont

articulées en structures cognitives qui vont influencer sa compréhension en lecture. Ses connaissances sur la langue, comme déjà souligné, sont d'ordre phonologique, syntaxique, sémantique, orthographique, lexical et pragmatique. Les connaissances du lecteur sur le monde représentent la « théorie du monde » qu'il s'est construite et qui forme ses connaissances antérieures auxquelles il pourra rattacher les nouvelles informations fournies par le texte qu'il est appelé à lire. Pour aborder un texte, le lecteur active aussi différentes habiletés ou stratégies qu'il a construites et qu'il développe et maîtrise au fur et à mesure de ses rencontres avec l'écrit (Giasson, 2003).

La variable texte fait référence au document à lire, comprenant l'intention de l'auteur, la forme et le contenu du texte, sa structure. Les composantes du texte jouent aussi un rôle important dans la compréhension en lecture. En effet, l'intention de l'auteur, la structure ou la manière dont les idées sont organisées dans le texte ainsi que le contenu du texte sont des éléments qui peuvent faciliter ou compliquer la tâche d'un élève qui lit. Selon Boyer, Dionne et Raymond (1993) la structure d'un texte amène l'élève à prévoir l'information, la traiter, l'intégrer, la rappeler ou la réutiliser à toute fin utile.

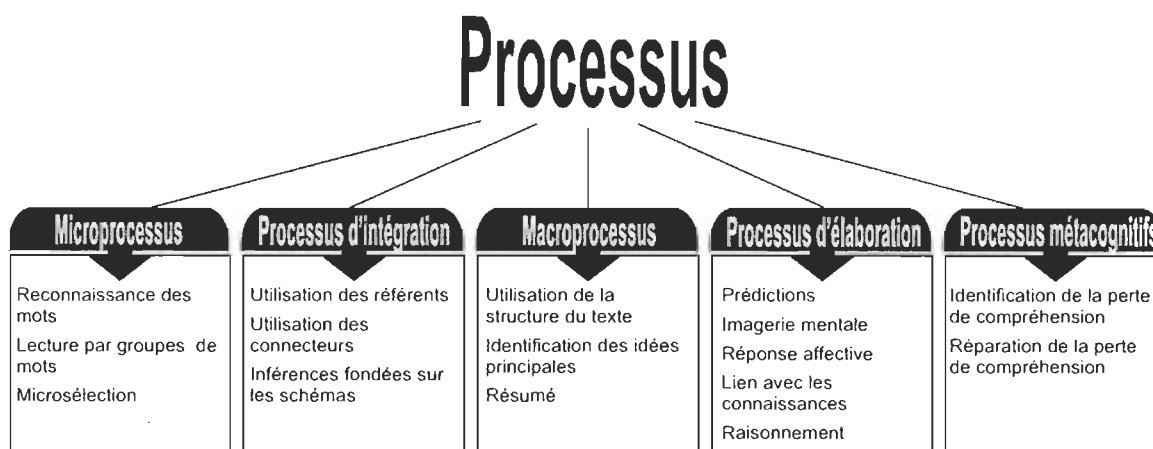
Quant à la variable contexte, elle représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur au moment d'aborder le texte. Ce contexte est autant psychologique, social que physique. Ainsi, des facteurs tels que l'intention de lecture, l'intérêt porté au texte à lire par l'élève, l'intervention de l'enseignant ou des pairs, ainsi que le temps disponible ou l'intensité du bruit autour de l'élève devraient concourir à créer des conditions favorables à l'élève dans sa tâche de lecture (Giasson, 2003).

2.2.4 Processus de lecture

Face à tout texte, le lecteur recourt à différents processus mentaux qu'il a construits et maîtrisés pour l'aborder et qu'il développe au fur et à mesure de ses rencontres avec l'écrit : des microprocessus, des macroprocessus, des

processus d'intégration, des processus d'élaboration et des processus métacognitifs (Irwin, 1991). Nécessaires à la compréhension, ces processus mentaux font référence à la mise en œuvre d'activités cognitives de la part du lecteur comme autant de stratégies. Il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase (les microprocessus), d'autres vers la recherche de la cohérence entre les phrases (les processus d'intégration), d'autres encore ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels (les macroprocessus) et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures (les processus d'élaboration). D'autres processus enfin servent à gérer la compréhension (les processus métacognitifs). La figure ci-dessous présente les processus mentaux nécessaires convoqués lors de la lecture. À chacun d'eux correspondent des composantes qui pourraient être considérées comme autant des stratégies cognitives et métacognitives :

FIGURE 1 : Les processus de lecture et leurs composantes



Source : Giasson, 1990, p. 16

- **Les microprocessus :** permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase.
- **Les processus d'intégration :** permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases par l'utilisation adéquate des mots de substitution et des mots de relation (référents, connecteurs) ainsi que la formulation d'inférences, c'est-à-dire la capacité à trouver des informations qui vont au-delà de ce qui est écrit dans le texte.
- **Les macroprocessus :** sont orientés vers la compréhension du texte dans son ensemble (idées principales, résumé, structure du texte).
- **Les processus d'élaboration :** permettent au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur (prédiction, imagerie mentale, réponses affectives, raisonnement, intégration du texte aux connaissances), qui ne sont pas indispensables à la compréhension littérale du texte.
- **Les processus métacognitifs :** permettent au lecteur de se rendre compte d'une perte de compréhension et d'y remédier.

Dans notre étude, ce sont les processus d'intégration, permettant de produire des inférences, qui nous intéressent.

2.3. Stratégies de lecture, le cas des inférences

Lorsqu'on considère l'importance de la lecture, il s'avère nécessaire de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement efficaces afin de développer cette compétence langagière et de stimuler l'intérêt des élèves.

2.3.1 Stratégies de lecture

D'une façon générale, une stratégie est une « manière de procéder pour atteindre un but spécifique » (Legendre, 1993, p. 1184). Selon Fayol et Monteil (1994), cités par El Bina (2000), « une "stratégie de lecture" fait référence aux opérations mentales utilisées délibérément par le lecteur en vue de comprendre un texte », c'est-à-dire de créer du sens à partir d'un texte. Giasson (2004) abonde dans le même sens en soulignant qu' « une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte » (p. 1). Dans le PFÉQ (2001), les stratégies de lecture font partie des savoirs essentiels que l'élève doit maîtriser. Comme toutes les connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), elles peuvent être enseignées et stockées dans la mémoire de l'élève pour leur utilisation à long terme dans toute situation de lecture afin de favoriser une meilleure compréhension.

Selon Van Grunderbeeck et Dumais (2004), on distingue deux types fondamentaux de stratégies d'apprentissage de la lecture : les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives. Les stratégies cognitives représentent un ensemble de connaissances et d'opérations mentales que l'élève possède et effectue pour atteindre son but de lecture qui est de donner du sens au texte. Certaines de ces opérations peuvent être observables, par exemple le repérage des mots importants d'un paragraphe en les surlignant ou l'utilisation du dictionnaire, alors que d'autres ne le sont pas, comme la production d'inférences.

Relevant de la métacognition qui consiste, d'une part, en la connaissance que possède l'élève sur ses propres ressources cognitives, et d'autre part sur la compatibilité existant entre le recours à ces ressources et la situation d'apprentissage dans laquelle il se trouve, les stratégies métacognitives, quant à elles, aident l'élève à gérer sa compréhension et à en superviser le contrôle (Van Grunderbeeck et Dumais, 2004). Elles jouent un rôle important surtout lors de la

perte de compréhension en lecture. En effet, lors d'une telle situation, elles permettent d'abord à l'élève de prendre conscience qu'il ne comprend plus ce qu'il lit, puis de repérer le facteur qui cause ce problème de compréhension, ce qui lui permet de procéder à un réajustement de cette dernière.

Pour bien comprendre un texte, il est donc nécessaire que les élèves du primaire acquièrent des stratégies efficaces et variées qui leur permettent de faire appel à leurs connaissances antérieures, d'avoir une connaissance de la structure du texte, de savoir opérer des inférences et de mettre en œuvre les habiletés métacognitives de gestion de la compréhension. En effet, selon le PFÉQ (MEQ, 2001), « à la fin du deuxième cycle l'élève doit lire et comprendre des textes variés [...] qui peuvent être présentés sur différents supports médiatiques » (p. 75).

Dans la compétence langagière « Lire des textes variés », le PFÉQ insiste sur l'importance d'enseigner aux élèves des stratégies qui leur permettront d'améliorer leur compréhension de texte. L'inférence est l'une de ces stratégies qui favorisent une compréhension plus approfondie du texte.

2.3.2 Inférences

Dans un texte, il est très rare que tout soit écrit dans les moindres détails. L'auteur laisse toujours une place aux connaissances du lecteur pour combler les informations qui ne sont pas explicitées et pour comprendre les non-dits ou l'implicite du texte. Stratégie de haut niveau, la production d'inférences appartient aux stratégies à développer chez l'élève puisqu'elle lui permet de construire une information qui n'est pas écrite dans le texte, d'aller au-delà du texte.

2.3.2.1 Définition

D'une manière générale, inférer consiste en l'habileté à induire « les informations nécessaires à l'activité de compréhension mais qui ne sont pas explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu » (Fayol, 2003, p. 5).

Autrement dit, pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est en surface du texte en induisant des solutions et en envisageant d'autres stratégies que celle qui consiste à reprendre littéralement les mots, les phrases et les différentes informations du texte.

Au cours des dernières décennies, la recherche traitant de la capacité à inférer (Boyer, 1993; Cunningham, 1987; Fayol, 2003) a montré l'importance de cette stratégie dans l'apprentissage de la lecture. S'inspirant de l'approche cognitiviste en compréhension de texte, Giasson (1990; 1995) précise que l'auteur utilise habituellement des indices explicites comme des répétitions, des pronoms et des connecteurs pour établir les liens entre ses phrases. Ces liens assurent, en partie, la cohérence du texte. Il s'avère donc primordial que le lecteur puisse identifier et comprendre ces indices de cohérence. Le lecteur doit en outre établir les liens implicites : c'est alors qu'on parle d'inférence. Comme l'auteure le souligne, il y a inférence lorsque le lecteur effectue des liens entre les phrases à l'aide des pronoms (inférences référentielles) et des marqueurs de relation, mais le lecteur doit aussi établir des liens entre des parties du texte pour combler l'implicite. Pour ce faire, le lecteur active ses connaissances antérieures, qu'elles soient linguistiques, culturelles ou liées à sa propre expérience de vie, et génère l'information qui manque sous forme d'hypothèse, ce qui lui permet de reconstruire le sens du texte. Sans la production d'inférences, en se contentant d'une compréhension de surface, il est impossible de procéder à une compréhension fine du texte. Ainsi, le travail sur les inférences est très important car il permet d'agir sur le développement des processus d'intégration, lesquels rendent possible la reconstruction des relations entre les phrases pour établir la cohérence du texte.

2.3.2.2 Types d'inférence

Plusieurs taxinomies d'inférences ont été proposées par les spécialistes cognitivistes (Boyer, 1993; Cunningham, 1987). D'une manière générale, il existerait trois grandes catégories d'inférences : les inférences logiques, les inférences pragmatiques et les inférences créatives. Les inférences logiques sont explicites et fondées sur le texte; elles mettent en lien deux phrases connexes ou voisines; elles sont nécessairement vraies pour tous les lecteurs. Les inférences pragmatiques sont implicites et fondées sur les schémas du lecteur; elles sont à la fois dans le texte et dans les connaissances antérieures du lecteur; elles sont possiblement vraies pour tous les lecteurs. Les inférences créatives, quant à elles, sont des réponses inférentielles qui sont constituées presque entièrement d'éléments provenant des connaissances ou schémas du lecteur. Elles sont vraies pour quelques lecteurs seulement (Cunningham, 1987).

La production d'une inférence fondée sur les schémas du lecteur fait intervenir les processus d'intégration à développer chez l'élève. En effet, comme déjà mentionné, dans un texte l'auteur laisse toujours une place au lecteur pour faire des hypothèses sur les informations qui ne sont pas explicitées.

Pour mieux marquer la différence entre les inférences pragmatiques et les inférences créatives, toutes deux appelant des réponses inférentielles fondées sur les schémas du lecteur, Giasson (1990) fait remarquer qu'« une inférence sera pragmatique si le lecteur moyen (comparé à son groupe d'appartenance) a tendance à la donner après incitation. Autrement, si l'inférence n'est commune qu'à certains lecteurs, il s'agira d'une inférence créative » (p. 64). Selon la même auteure, pour effectuer des inférences créatives, l'élève ne doit pas faire appel à son imagination ou à son jugement, mais bien à ses connaissances antérieures.

Les inférences pragmatiques amènent le lecteur à aller au-delà du contenu du texte et à utiliser ses connaissances antérieures sur le sujet et sur le monde (Giasson, 2003). Qualifié de « haut niveau » et reconnu pour stimuler la

compréhension et le progrès en lecture, c'est ce type de stratégie cognitive qui fait l'objet de notre attention dans la présente recherche, stratégie dont l'enseignement est susceptible d'améliorer la compréhension en lecture chez les élèves du deuxième cycle du primaire.

Tirés des textes proposés aux élèves lors des leçons observées en classe et de leurs réponses, les exemples ci-après nous aident à mieux distinguer et comprendre les trois catégories d'inférences :

Exemple 1 :

Texte : *Le cadran n'a pas sonné. Coralie n'a pas eu le temps de prendre sa douche avant d'aller à l'école.*

Question : Pourquoi Coralie n'a-t-elle pas pris sa douche avant d'aller à l'école?

Réponse : Coralie n'a pas pris sa douche avant d'aller à l'école parce que son réveil n'a pas sonné.

Type de réponse : Inférence logique.

Justification : La réponse donnée se trouve explicitement dans le texte. L'élève s'est appuyé seulement sur le texte pour activer ses propres connaissances lexicales, ce qui l'a amené à accéder au sens du mot « réveil » qui est synonyme de cadran. La relation entre la question et la réponse est explicite et textuelle et se trouve clairement indiquée dans le texte.

Exemple 2 :

Texte : *En rentrant à la maison, j'ai gardé David. Il a été un vrai petit monstre. J'ai dû le dire à maman.*

Question : Que veut dire Coralie lorsqu'elle dit que David a été un vrai « monstre »?

Réponse : David n'a pas été sage et pas gentil envers Coralie.

Type de réponse : Inférence pragmatique.

Justification : La réponse ne découle pas directement du texte. En effet, dans le texte on n'observe pas d'indice qui relie la question à la réponse. Pour arriver à cette réponse, l'élève s'est servi de ses connaissances lexicales pour replacer le mot « monstre » dans son contexte au sein du texte (une personne désagréable) en faisant le lien entre le comportement de David avec la journée de Coralie qui se passe mal depuis le matin. Il s'est aussi appuyé sur ses connaissances antérieures au sujet de la garde des plus jeunes frères et sœurs pendant l'absence de leurs parents pour faire des liens et comprendre que Coralie a eu beaucoup d'ennuis avec son jeune frère. « Petit monstre » est également un trait culturel. Dans le langage familier, il désigne un enfant espiègle, voire détestable. La relation entre la question et la réponse est à la fois implicite et textuelle et exige des élèves d'activer leurs connaissances antérieures pour en arriver à une réponse acceptable.

Exemple 3 :

Texte : *Les Matatouis sont des bonhommes verts qui vivent dans les arbres en forêt. Pour la fête de Noël, le fils demande à son père d'acheter un sapin artificiel pour décorer leur maison, au lieu d'aller couper des branches d'arbres dans la forêt.*

Question : Pourquoi le petit garçon suggère-t-il à son père d'acheter un sapin artificiel pour la fête de Noël?

Réponse : Pour ne pas faire du mal aux petits bonhommes verts en détruisant leurs maisons.

Type de réponse : Inférence créative.

Justification : La réponse à cette question peut être variée, allant de cette réponse collée sur l'histoire à une sensibilité plus grande à tout ce qui est environnement, sauvegarde de la nature. Implicite et non textuelle, la relation entre la question et la réponse est basée sur les schémas (expériences et connaissances antérieures) du lecteur. Il s'agit donc d'une inférence créative qui n'est commune qu'à quelques lecteurs du texte.

2.4. Enseignement stratégique de la compréhension en lecture

Permettre à l'élève du primaire de devenir un lecteur efficace, c'est-à-dire capable de maîtriser suffisamment les processus de lecture pour mettre en œuvre des stratégies visant la compréhension, est un des rôles de l'école. Ainsi, même si la capacité à comprendre un texte n'atteint pas sa maturité au primaire, il est possible de favoriser son développement chez les élèves par des stratégies de lecture appropriées (raisonnement, identification des mots-clés, formulation d'hypothèses et leur confirmation, prédictions, utilisation du contexte, inférences...) et cela de façon méthodique et progressive à partir des textes signifiants impliquant un certain investissement cognitif de la part des élèves.

La lecture étant, pour une large part, un processus cognitif de résolution de problèmes, l'enseignant présente aux élèves non seulement la stratégie à mettre en œuvre, mais également la façon de l'utiliser, les raisons et le moment de son utilisation. Ce processus s'enseigne de façon explicite et systématique, puisque la résolution de problèmes dans la pratique de la lecture est loin d'être spontanée chez les jeunes lecteurs. Les processus cognitifs en cause en lecture n'étant pas facilement observables, l'enseignant doit rendre la stratégie de lecture « transparente » pour les élèves en verbalisant sa démarche de lecteur expert avant, durant et après la lecture, de manière à ce qu'ils puissent s'approprier la stratégie en question et la réinvestir dans d'autres situations. Autrement dit l'enseignant, considéré comme un lecteur modèle et un guide pour

l'enfant dans son activité intellectuelle, explicite « quelles sont les stratégies employées par le lecteur accompli qu'il est et comment ces stratégies peuvent être appliquées dans un contexte fonctionnel » (Giasson, 1990, p. 27). Voici une démarche d'enseignement stratégique :

FIGURE 2 : L'enseignement explicite des stratégies de compréhension

QUOI ?	Définition de la stratégie
POURQUOI ?	Utilité de la stratégie
COMMENT ?	Enseignement de la stratégie : 1. Rendre le processus transparent 2. Interagir avec les élèves 3. Consolider les acquisitions
QUAND ?	Conditions d'application de la stratégie

Source : Giasson (2004)

- **QUOI :** Nommer la stratégie pour en faciliter le rappel, l'associer à une tâche d'apprentissage typique.
- **POURQUOI :** Expliquer pourquoi la stratégie est importante et en quoi son acquisition aidera les élèves à devenir de meilleurs lecteurs.
- **COMMENT :** Enseigner directement et explicitement comment la stratégie opère.
 - 1) Modéliser la stratégie : l'enseignant explicite verbalement aux élèves comment il procède pour utiliser la stratégie dans une tâche précise.
 - 2) Étayer l'apprentissage de la stratégie : l'enseignant interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie en donnant des indices, des rappels, tout en diminuant graduellement l'aide apportée.
 - 3) Favoriser la consolidation, le maintien et l'utilisation autonome de la stratégie : il s'agit ici de continuer l'entraînement et de développer une habitude en proposant aux élèves des tâches variées, nouvelles et suffisamment complexes pour solliciter l'attention consciente et mobiliser le répertoire de stratégies acquises.

- QUAND : Expliquer les conditions dans lesquelles la stratégie doit être ou ne doit pas être utilisée, et comment évaluer son efficacité.

Ainsi, il s'avère important que tout enseignant soucieux de développer une démarche stratégique en lecture chez ses élèves ait une bonne connaissance des processus cognitifs impliqués dans l'acte de lire et des stratégies qui s'y rattachent, ainsi qu'une bonne expérience de son travail de modélisation, incitant ses élèves à avoir le souci constant de recherche de sens et d'autoévaluation (Ministère de l'Éducation d'Ontario, 2003).

Selon Taylor et al. (2002), à partir de la troisième année, les élèves progressent davantage en lecture si l'enseignant consacre moins de temps au développement d'habiletés linguistiques et métalinguistiques qu'à celui des stratégies de compréhension. Pour aller plus loin sur le plan du développement de la compétence à lire, l'enseignement de la lecture se caractérise par la construction des stratégies cognitives qui permettent une compréhension plus fine du texte tout en demandant aux élèves d'exploiter leurs processus d'élaboration et métacognitifs. Parmi les stratégies plus complexes, l'inférence est le processus par lequel le lecteur établit des relations entre les paragraphes ou les idées d'un texte. Les inférences pragmatiques, par exemple, amènent le lecteur à aller au-delà du contenu du texte et à utiliser ses connaissances antérieures sur le sujet du texte et sur le monde.

L'enseignement stratégique semble une voie incontournable en apprentissage de la lecture, particulièrement au primaire. L'enseignement des inférences, stratégies reconnues difficiles à faire acquérir à de jeunes lecteurs, pourrait particulièrement en bénéficier. Cependant, celui-ci exige d'autres ressources qui puisent notamment au savoir d'expérience de l'enseignant.

2.5. Savoir d'expérience

Devant l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture, bon nombre de praticiens se demandent quelles conditions doivent être réunies pour favoriser le développement des compétences chez les jeunes lecteurs, quelles sont celles qui guident les pratiques des enseignants qui parviennent à favoriser la réussite de tous leurs élèves, même ceux les plus à risque d'échouer. Selon Pressley, Allington, Block et Marrow (2001), les enseignants deviennent efficaces grâce à leurs expériences, leurs habitudes, leurs caractéristiques personnelles et leurs pratiques.

Parmi les facteurs qui relèvent de l'enseignant lui-même, sa conception de ce qu'est la lecture est l'un de ceux qui influencent le plus sa façon d'enseigner. Le plaisir de lire ne s'enseigne pas, il se transmet. Pour développer une compétence en lecture adéquate, l'enfant a besoin de modèles et l'influence des parents, des enseignants et des pairs y contribue grandement. D'une part, dans le milieu familial, la valeur accordée à la lecture, l'accessibilité aux livres, les activités de lecture assistée et les possibilités d'interactions verbales sont des prédicateurs positifs de la réussite des enfants en lecture. Selon Saint-Laurent (2003), les enfants sont à risque d'éprouver des difficultés en lecture pour des raisons qui touchent la famille, par exemple la faiblesse de l'encadrement familial lors de la période préscolaire et un environnement pauvre en écrits. D'autre part, l'enseignant qui est un bon modèle de lecteur permet aux enfants de le découvrir et de l'imiter. Selon Lafontaine (2002), pouvoir discuter en classe des livres que l'on a lus constitue assurément l'un des moyens les plus efficaces pour motiver les élèves à lire, tout en leur donnant la possibilité d'améliorer leurs compétences langagières. D'après la même auteure, cette motivation des élèves « n'est pas donnée, elle doit se construire » (p.15).

Ainsi, la place que tient la lecture dans la vie d'un enseignant a un impact sur ses pratiques. À cet effet, Powell-Brown (2003) rapporte qu'on ne peut pas être un

bon enseignant de la lecture si on n'aime pas d'abord lire soi-même. Turcotte (2007) souligne, quant à elle, qu'en matière de lecture, l'histoire personnelle de l'enseignant, ses expériences scolaires et extrascolaires ont une influence directe sur ses croyances et ses façons d'enseigner. Un facteur-clé pour motiver les élèves à lire est donc un enseignant qui valorise cette activité et qui partage avec enthousiasme son amour pour la lecture avec ses élèves. Pour pouvoir transmettre aux élèves le goût de la lecture, il est essentiel que l'enseignant s'intéresse lui-même à la lecture, qu'il démontre aux élèves la place que la lecture occupe dans sa vie. La valeur accordée à la lecture par l'enseignant a bel et bien un effet significatif sur la vie de lecteurs de ses élèves. Jouant auprès d'eux un rôle de premier plan pour leur engagement et leur progrès dans cette activité, l'enseignant n'a en conséquence d'autre choix que de montrer son amour pour les livres.

Par ailleurs, enseigner demande plus que de connaître la matière. Les programmes indiquent la voie à suivre pour enseigner le français et pour développer la compréhension en lecture, mais cela n'est pas suffisant. Les enseignants acquièrent du savoir par la pratique-même de leur activité pédagogique. Selon Malo (2000), les enseignants mobilisent quatre types de savoirs dans leur pratique quotidienne : les savoirs curriculaires, les savoirs disciplinaires, les savoirs pédagogiques ou de formation professionnelle et le savoir d'expérience.

Les savoirs curriculaires représentent les connaissances que l'enseignant mobilise pour guider son action. Ces savoirs relèvent des programmes de formation émis par les gouvernements. Ces programmes, avant tout prescriptifs, sont divisés notamment en compétences disciplinaires et en composantes à développer; les savoirs essentiels y sont répartis en cycle; des attentes en fins de cycles et des critères d'évaluation sont également proposés.

Les savoirs disciplinaires, quant à eux, sont les savoirs que l'enseignant est supposé connaître et transposer dans son enseignement. Ils sont reliés aux

différentes disciplines jugées pertinentes dans la formation des élèves. Par exemple, les savoirs en français concernent les connaissances liées au texte, celles liées à la phrase ainsi que les stratégies propres à chacune des compétences langagières.

L'enseignant fait également appel à des savoirs pédagogiques ou de formation professionnelle qui sont des connaissances qui portent, entre autres, sur le contexte scolaire, la classe, l'enseignement, l'apprentissage, et relèvent des différentes disciplines dites contributives telles la psychologie, la sociologie, la didactique, etc.

Finalement, le savoir d'expérience représente l'ensemble des savoirs actualisés. Acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier d'enseignant et ne provenant pas des institutions de formation ou de programmes, il se déploie par et dans la pratique, dans le cadre d'un contexte (la classe et le milieu scolaire) déterminé par certaines caractéristiques et exigences qui définissent la situation d'enseignement/apprentissage et l'action de l'enseignant.

Selon la même auteure (Malo, 2000), les savoirs curriculaires, disciplinaires et pédagogiques sont considérés comme des savoirs « étrangers » à la culture enseignante. En effet, ces trois savoirs théoriques sont produits par des instances extérieures à la pratique enseignante. Les enseignants eux-mêmes sembleraient montrer un certain désintéressement envers ces savoirs au profit du savoir d'expérience.

Notre étude s'intéresse particulièrement au savoir d'expérience qui seul serait, aux yeux des praticiens, le garant de leur professionnalisme, celui qui ferait la différence entre un bon et un mauvais enseignant, entre un enseignant chevronné et un novice (Tochon, 1993). N'est-ce pas lui qui jouerait un rôle central dans les pratiques efficaces? Selon Rey (2005), un enseignant est un « expert » lorsqu'il n'est plus débutant, qu'il maîtrise sa discipline et la didactique qui la concerne, et surtout lorsqu'il est spécialiste expérimenté de

l'apprentissage, ayant donc la parfaite maîtrise de ses connaissances et du savoir-faire en la matière. Vue sous cet angle, l'expertise n'est pas seulement une question d'efficacité et d'application de stratégies générales de résolution de problèmes, elle est aussi une connaissance hautement spécialisée et bien intégrée de la profession. Dans la classe, il y a toujours de l'imprévu et les enseignants experts détiendraient des outils puissants et variés pour le gérer.

En effet, un savoir d'expérience, appelé aussi « savoir pratique », semble être à la base des pratiques enseignantes efficaces. Ainsi, comme le soutiennent Giddens (1987) et Schön (1996), cité par Kazadi (2007),

l'enseignant est un praticien, un acteur compétent en contexte, qui fait appel en situation à un répertoire implicite d'actions. Il est amené à prendre dans l'action des décisions et ses pratiques pédagogiques font appel à de telles décisions. [...] Ces gestes professionnels qu'il installe au cœur de la classe puisent à un certain savoir d'expérience qui le conduit à agir de telle ou telle manière et qui l'aide à gérer les imprévus (p. 106).

Constitué et modifié par différentes interactions (enseignant-élèves, enseignant-collègues...), ce savoir est essentiellement lié aux tâches quotidiennes et à l'expérience de l'enseignant. Il porte la marque personnalisée de celui-ci parce qu'il est lié à son histoire de vie, c'est pour cela qu'il est souvent difficile de distinguer ce qu'un enseignant sait et dit, de ce qu'il est et fait. Ce savoir d'expérience varie d'un enseignant à l'autre. On pourra donc dès lors définir, à la suite de Rey (2005), la pratique enseignante comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (p. 86).

Le savoir d'expérience est difficilement cernable et identifiable. Selon Tardif et Lessard (1999), il s'agit de connaissances ouvragées. Ce type de savoir est conditionné par le travail de l'enseignant, lequel travail interpelle la personne dans son intégralité. De plus, les connaissances ouvragées étant façonnées par

le travailleur lui-même, elles ne prennent sens et ne sont pertinentes que dans et par le travail.

Acquis dans la pratique professionnelle et construit au fil des années de travail, le savoir d'expérience semble être la référence de premier recours pour un enseignement efficace de la lecture à l'école primaire. Pour atteindre un meilleur résultat auprès des élèves du deuxième cycle, une étape charnière qui nécessite l'acquisition de stratégies de compréhension, l'expérience professionnelle au poste d'enseignant serait, selon Rey (2005), un atout indéniable. Cette expérience permettrait à l'expert, selon le même auteur, de déployer de multiples talents acquis par la routine intériorisée, mûris et intégrés au fil des ans. On pourrait donc penser que l'apprentissage de la lecture serait meilleur et plus fructueux quand l'élève est sous la direction d'un enseignant expérimenté. Par quels moyens, par quelles stratégies y arrive-t-il? C'est ce que la présente recherche veut investiguer.

2.6. Objectifs de recherche

Eu égard à ce qui précède, notre étude vise particulièrement à atteindre les objectifs suivants :

1. Examiner la place du savoir d'expérience dans les pratiques d'enseignement visant la compréhension en lecture par l'enseignement des inférences au 2^e cycle du primaire;
2. Répertorier les stratégies pédagogiques utilisées par des enseignants d'expérience pour enseigner à faire des inférences à des élèves de ce cycle d'études.

La lecture est la base de tout apprentissage scolaire (Van Grunderbeeck, 1994; Morais, 1994; Observation nationale de la lecture, 2005). Malgré cette

importance, le développement de la compréhension de texte est loin d'être achevé et maîtrisé à la fin du deuxième cycle du primaire. Ainsi, il s'avère nécessaire de mettre en place des stratégies pédagogiques efficaces pour soutenir le développement de stratégies de compréhension des élèves.

À cet effet, plusieurs auteurs, dont Tardif (1993), préconisent un enseignement explicite et systématique des stratégies de lecture pour aider les élèves à améliorer leur compréhension de texte. Parmi ces stratégies, l'inférence fondée sur les schémas, c'est-à-dire sur les connaissances antérieures ainsi que sur les expériences de l'élève, est une stratégie qui amène ce dernier à une meilleure compréhension. Le savoir d'expérience de l'enseignant serait aussi une importante source pour faire acquérir aux élèves ces habiletés nécessaires à la compréhension. Combinés, ces deux apports pourraient permettre aux enseignants d'atteindre les objectifs du programme de lecture du PFÉQ, le but étant d'amener les enfants à bien lire, à aimer lire et à les rendre de plus en plus aptes à satisfaire leurs besoins de lecture dans n'importe quelle situation de la vie (Giasson et Thériault, 1983). Le PFÉQ (2001, p. 74) ne stipule-t-il pas que « la lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir »?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la démarche méthodologique ainsi que les moyens retenus pour examiner la place du savoir d'expérience de l'enseignant dans l'enseignement des inférences au deuxième cycle du primaire et ainsi répondre à nos questions de recherche. Y sont présentés, tour à tour, les éléments suivants : le type de recherche, l'échantillonnage des participants, les instruments de collecte de données et les modalités de traitement de ces dernières.

3.1. Type de recherche

3.1.1 Recherche qualitative/interprétative

Pour correspondre aux objectifs de notre recherche tels que définis précédemment à la fin de notre cadre théorique, nous avons choisi d'effectuer une recherche qualitative de nature interprétative dans la mesure où elle vise à comprendre l'influence du savoir d'expérience de l'enseignant sur l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, et plus précisément sur la production d'inférences, au deuxième cycle du primaire, en contexte naturel. Notre démarche est conduite de façon inductive et exploratoire.

Selon plusieurs auteurs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Fortin, Côté et Filion, 2006), la recherche qualitative sert à comprendre ou à décrire un problème encore mal connu et d'explorer en profondeur un concept menant à la description d'une expérience ou à l'attribution d'une signification à cette dernière. La recherche qualitative fournit ainsi une description en profondeur de l'expérience, du savoir-faire, de la réflexion et des pratiques spécifiques des enseignantes participantes à notre recherche, en ce qui concerne l'enseignement des inférences pour améliorer la compréhension en lecture des

élèves au deuxième cycle du primaire. Savoie-Zajc (2004) soutient que « le courant interprétatif est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus et que le savoir produit est vu comme enraciné dans une culture, un contexte et une temporalité » (p. 126).

Pour les auteurs ci-haut cités, la qualité essentielle de cette méthodologie consiste à tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. Cette démarche interactive permet au chercheur de comprendre de l'intérieur la nature et la complexité des actions réciproques dans un environnement spécifique (Savoie-Zajc, 2004). Dans cette optique, notre recherche est donc de type qualitatif car elle se donne comme but principal de comprendre, de l'intérieur et en contexte réel de classe, les pratiques de quelques enseignantes d'expérience reconnues comme étant efficaces dans leur milieu respectif, ainsi que les méthodes et stratégies qui les guident dans l'enseignement des inférences au deuxième cycle du primaire. En effet, l'interactivité étant un caractère essentiel à une démarche qualitative/interprétative en éducation (Savoie-Zajc, 2004), cette étude se déroule dans un contexte de classe, milieu naturel des enseignants et des élèves, où les interactions sont très fortes entre ces acteurs principaux du processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. En accord avec Fortin, Côté et Fillion (2006), ces interactions se produisent naturellement et ne comportent ni contrôle rigoureux, ni manipulation de variables.

Cette recherche est aussi de nature exploratoire. En effet, Van der Maren (1995) précise que la recherche exploratoire a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet. En effet, comme déjà souligné dans le cadre théorique de cette étude, les pratiques enseignantes en classe demeurent redevables de la personnalité et l'expérience de l'enseignant. Ceci ne peut donc être formalisé en tant que tel. Pressley, Allington, Block et Marrow (2001) soulignent à cet effet que les enseignants deviennent efficaces grâce à leurs expériences, leurs habitudes, leurs caractéristiques personnelles et leurs

pratiques. Mais lesquelles? Et comment? Cette recherche s'intéresse donc à des enseignants reconnus comme étant exemplaires dans l'enseignement de la lecture afin de comprendre comment leurs expériences passées et présentes les amène à cet enseignement qui favorise la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. En effet, l'étude de leurs pratiques est un champ de recherche pertinent pour mieux comprendre les interactions entre l'enseignement efficace et l'apprentissage de la lecture. Car, bien que le savoir d'expérience semble être à la base des pratiques enseignantes efficaces, il existe très peu de connaissances au sujet de son impact sur l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture au niveau du primaire. Objet de notre étude, la connaissance de cette réalité nous permettrait de combler en partie ce vide et de mettre à la disposition des didacticiens et des praticiens en français les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants dits d'expérience pour enseigner les inférences au deuxième cycle du primaire.

3.1.2 Étude de cas

À l'intérieur de cette approche qualitative/interprétative, notre recherche sera particulièrement orientée vers une « étude de cas » (2 enseignantes du 2^e cycle du primaire). Selon Roy (2004), une étude de cas est dite simple lorsqu'elle porte sur un cas unique ou lorsque différents cas sont étudiés pour eux-mêmes et de façon isolée les uns des autres. On parlera de « cas multiple » ou croisé lorsque les catégories qui permettent l'analyse d'un cas sont comparées à celles qui sont utilisées dans d'autres cas pour extraire les éléments communs et en identifier les particularités, cela sans procéder à aucune généralisation des résultats obtenus. Dans le contexte précis de cette recherche, c'est ce deuxième aspect qui nous intéresse. Il existe plusieurs façons de mener une étude de cas, en éducation, mais quelle que soit la façon retenue, « elle permet, entre autres, le choix de cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (Karsenti et Demers, 2004, p. 210). Par notre étude de cas, nous visons une analyse approfondie du phénomène observé

plutôt qu'une généralisation. En d'autres termes, l'analyse comparative de la construction et de l'expression du savoir-faire des enseignantes répondantes cherche à identifier la diversité et les similitudes entre leurs expériences. Les occurrences ou les conditions récurrentes dans leur profil et dans leurs discours ne doivent pas être considérées comme une généralisation de la situation de l'ensemble des enseignants d'expérience du deuxième cycle du primaire. Selon Ferres (2002), cité par Turcotte (2007), le but de cette comparaison est de fournir une description riche du groupe de participants en tant qu'entité, tout en conservant les données permettant de documenter l'unicité de chacun.

Dans un premier temps, nous avons étudié de manière isolée chaque cas afin d'approfondir les différents aspects de la procédure unique à chaque enseignante pour mieux connaître la manière dont chacune a planifié ses pratiques d'enseignement des inférences. Ensuite, lors d'une activité d'enseignement sur les inférences, l'observation nous a permis de mettre en évidence les stratégies spécifiques à ces deux enseignantes du deuxième cycle du primaire.

Dans cette approche, nous avons examiné les données recueillies afin d'en extraire le contenu des « agir » et produire des résultats. Après avoir étudié singulièrement chaque cas, ces résultats ont été analysés afin de mettre en évidence les tendances dominantes dans les discours exprimés par les enseignantes participantes.

3.2. Échantillonnage

3.2.1. Critères de choix

D'une manière générale, l'échantillonnage fait référence au choix des personnes auprès desquelles les données seront recueillies pour atteindre les objectifs d'une recherche. Selon Fortin, Côté et Filion (2006), « l'échantillonnage est le processus par lequel un groupe de personnes ou une portion de la population

(échantillon) est choisi de manière à représenter une population entière » (p. 249). Karsenti et Savoie-Zajc (2004) soulignent à cet effet que dans une recherche qualitative/interprétative ce choix est intentionnel. En d'autres mots, le chercheur part toujours d'un certain nombre de critères issus du cadre théorique de son étude pour accéder à des personnes qui partagent certaines caractéristiques.

Pour les fins de cette recherche, l'échantillon sollicité dès le départ était composé de six enseignants du deuxième cycle ayant entre 10 et 25 ans d'expérience en enseignement du français au primaire et reconnus par leur milieu comme étant des enseignants ayant des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture. Ils provenaient tous de la Commission scolaire Chemin-du-Roy en Mauricie. Ces critères correspondaient parfaitement au profil recherché. Un relatif équilibre tant au niveau de l'âge, de la formation universitaire que de la parité entre hommes et femmes était souhaité. Malheureusement, pour des raisons indépendantes de notre volonté, tout ne s'est pas passé selon nos prévisions. En effet, plusieurs enseignants sollicités pour participer à notre étude au mois de mai 2009 se sont retirés en alléguant le poids des responsabilités et un emploi du temps très chargé. Seuls deux enseignantes et un enseignant ont accédé favorablement à notre demande. Cependant, le seul enseignant masculin intéressé a dû se désister quelques jours avant notre arrivée sur le terrain, ayant quitté son poste pour des raisons de convenance personnelle.

Bien que l'échantillon restant de deux enseignantes et auprès de qui nous avons effectivement conduit notre recherche soit insuffisant et non représentatif de la population cible de départ, à savoir les enseignants d'expérience du deuxième cycle du primaire de la commission scolaire Chemin-du-Roy, nous avons estimé que le fait de travailler avec ce nombre restreint de participantes aura l'avantage de favoriser une analyse plus fine. Par ailleurs, des valeurs communes d'enseignement de la compréhension en lecture ont émergé de cette « minorité » qui reflète, somme toute, une certaine conception de la lecture ainsi que des

méthodes et stratégies qui guident dans l'ensemble les enseignants du deuxième cycle du primaire en cours de français.

Pour participer à notre recherche, le choix des enseignants d'expérience a été inspiré de notre recension des écrits (Tochon, 1993). Les principaux critères de sélection des participants que nous voulions efficaces ont été les suivants :

- avoir au moins 10 ans d'expérience dans le métier d'enseignant;
- enseigner au deuxième cycle du primaire;
- être reconnu par le milieu comme un enseignant engagé à travers des projets menés à l'école et à la Commission scolaire;
- être reconnu comme modèle par les supérieurs et les autres praticiens (brevet de mérite professionnel, récompense du ministère de l'Éducation ou de la Commission scolaire, etc.).

En effet, l'enseignement de la lecture au primaire est une tâche bien délicate qui exige de l'enseignant un certain nombre d'années dans la profession avant de bien le maîtriser. Pour atteindre un meilleur résultat auprès des élèves dans cette étape charnière que représentent les troisième et quatrième années du deuxième cycle du primaire et qui exigent l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture de haut niveau, l'expérience professionnelle de l'enseignant semble un atout indéniable. D'après Tochon (1993), les principaux critères associés à l'expertise pédagogique sont l'expérience (nombre d'années d'enseignement), le succès, la réussite des élèves, la formation universitaire et pédagogique de l'enseignant, initiale et continue, la reconnaissance par les pairs. Dans le cadre de cette recherche, nous avons jugé bon de faire abstraction du troisième critère, celui qui est lié à la réussite des élèves, pour ne pas créer de confusion entre l'expertise et l'expérience des enseignants. En effet, à notre avis, la réussite des élèves ne peut pas être considérée comme un facteur d'identification des enseignants d'expérience. Comment la « longévité » dans la carrière contribuerait-elle au succès des élèves? Rien n'explique cette

conception. En effet, le nombre d'années d'expérience dans la pratique ne génère pas nécessairement la réussite des élèves.

Dans notre étude, la base de l'ancienneté nous a d'abord guidé dans le choix de nos répondants. Eu égard à toutes les recherches sur ce sujet, nous pouvons considérer qu'un enseignant « expérimenté » est celui qui a au moins dix années de carrière. Nous justifions cette considération par le fait qu'en dix années de carrière, un enseignant, en 2009, a connu deux programmes d'études du français (1995 et 2001), dont celui actuellement en vigueur dans le contexte du renouveau pédagogique, et a eu l'occasion de bénéficier de plusieurs mesures de perfectionnement, avec tous les avantages que cela comporte pour l'apprentissage des élèves. En plus, avec au moins dix ans de carrière, un enseignant est supposé avoir enseigné à divers niveaux scolaires et avoir eu l'occasion de former un nombre appréciable d'élèves différents.

Au moment où nous avons mené notre recherche auprès d'elles, les deux enseignantes participantes œuvraient auprès des classes de première et de deuxième années du deuxième cycle respectivement. Elles sont par ailleurs identifiées et reconnues comme étant des enseignantes efficaces et engagées aussi bien dans leur milieu de travail que par la Commission scolaire Chemin-du-Roy qui nous les a recommandées. Notamment, on a souligné leur participation à la conception et à la rédaction de plusieurs mesures et textes visant l'amélioration de l'enseignement du français, à la construction du matériel pédagogique pour leurs élèves et pour l'ensemble des enseignants de la Commission scolaire. Il est à noter que, dans leurs classes, les intéressées n'agissaient pas seulement comme enseignantes, mais aussi comme titulaires de classe. Dans ce travail, des lettres alphabétiques « A » et « B » sont utilisées pour les nommer et leur assurer ainsi la confidentialité requise.

3.2.2 Enseignante « A »

Doyenne des participantes à notre étude et titulaire d'un baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement au primaire, l'enseignante « A » enseigne le français et les autres matières du primaire depuis 25 ans à différents niveaux, dans différentes écoles de la Commission scolaire Chemin-du-Roy de la ville de Trois-Rivières. Elle a bénéficié de plusieurs mesures de formation continue au cours de sa longue carrière. Son âge se situe entre 50 et 65 ans. Lors de notre contact avec elle, elle enseignait en quatrième année dans une des écoles de la Commission scolaire susmentionnée.

L'enseignante « A » est reconnue dans son milieu pour favoriser la réussite, le développement de bonnes habitudes de lecture et le sens critique des élèves en exploitant des textes signifiants et d'actualité. En 1997, elle a été récipiendaire du premier prix (1 200 \$ pour la classe) du concours « Bricole-lait » offert à tous dans la province du Québec dans le cadre du projet en arts plastiques. En 2004, elle a gagné la bourse « Essor », d'une valeur de 10 000 \$, offerte par le ministère de l'Éducation du Québec sous le thème « *Découvrir le théâtre en exploitant la communication orale et la connaissance de soi à travers l'expression* ». Elle a été, à plusieurs reprises, élue comme l'enseignante préférée des élèves de son école. La langue maternelle de tous les élèves de la classe est le français.

3.2.3 Enseignante « B »

Détentrice d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire, l'enseignante « B » œuvre à la Commission scolaire Chemin-du-Roy depuis 11 ans. Elle a entre 30 et 40 ans. Comme sa collègue A, l'enseignante B a bénéficié de plusieurs mesures de formation continue au cours de sa carrière. Depuis le début de sa carrière, elle a enseigné au premier cycle (pendant 5 ans) et au deuxième cycle (pendant 6 ans). Lors de notre contact, elle était titulaire de la classe de 3^e année. Bien que tous les élèves de sa classe parlaient le français

comme langue maternelle, elle nous a confié que leurs habiletés et leurs compétences langagières étaient inégales.

Recommandée par la Commission scolaire Chemin-du-Roy pour la qualité de son travail, l'enseignante « B » est reconnue dans son milieu, tant par sa direction que par ses collègues, comme étant une enseignante efficace et engagée qui a toujours construit du matériel pédagogique pour ses élèves et qui fait profiter de ses outils, les autres enseignants de la Commission scolaire. Au cours de l'année scolaire 2007-2008, elle s'est grandement impliquée et contribué à la rédaction et au lancement du livre « *La fontaine d'histoires* » par les élèves de 4 à 12 ans de l'école « Z ». Pour cet ouvrage, elle a reçu les félicitations et les encouragements de la direction de la Commission scolaire.

Comme on peut le constater, ce n'est pas sans raison que les deux enseignantes nous ont été recommandées par la Commission scolaire Chemin-du-Roy.

3.3. Collecte de données

La nature du problème de recherche dicte le type de méthode de collecte de données à utiliser. Cette collecte fait référence aux différents outils méthodologiques qui vont servir à l'acquisition des informations pertinentes capables d'aider le chercheur à atteindre les objectifs de sa recherche.

3.3.1 Entrevues semi-dirigées

D'une manière générale, l'entrevue est la méthode de collecte de données la plus utilisée dans les recherches qualitatives, et plus particulièrement dans une étude de cas. Savoie-Zajc (2000) souligne à cet effet que l'entrevue s'avère un outil judicieux de recueil d'informations lorsqu'il s'agit d'aborder des domaines méconnus comme la compréhension du sens d'un événement ou d'un

phénomène particulier tel qu'il est perçu par les participants. La même auteure (2003) définit l'entrevue comme suit : « une interaction verbale entre deux personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 295).

Cette définition semble bien cadrer avec notre recherche car elle présente l'entrevue dans une perspective interprétative en la considérant comme un échange verbal qui contribue à la production d'un « savoir objectivé », c'est-à-dire validé par tous les participants à la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 128). Lors d'une entrevue, la conversation prend ordinairement la forme d'une série de questions posées par l'interviewer ou chercheur à l'interviewé ou répondant. Selon leur structure, les entrevues peuvent être dirigées ou structurées, non-dirigées et semi-dirigées (Fortin, Côté et Filion, 2006). Selon le nombre d'interlocuteurs en présence, elles peuvent être individuelles ou de groupe. Les questions de l'entrevue peuvent être ouvertes, fermées ou semi-structurées.

Cités par Fortin, Côté et Filion (2006), Waltz, Strickland et Lenz (1991) définissent l'entrevue dirigée comme « celle pour laquelle le chercheur exerce un maximum de contrôle sur le contenu, le déroulement, l'analyse et l'interprétation de la mesure » (p. 304). Ainsi, lorsque le chercheur utilise cette technique, il dispose d'un schéma d'entrevue et pose aux participants des questions directement liées à la problématique de sa recherche. Cette technique fournit des informations précises sur certains sujets liés aux comportements ou aux intentions des personnes interrogées. Comme avantage, l'entrevue dirigée présente une plus grande fidélité et permet la comparaison des données recueillies auprès des répondants. Elle permet aussi l'élimination des biais verbaux et non verbaux dans le travail du chercheur ou dans l'entrevue elle-même. Toutefois, selon Fortin (1996), sa grande faiblesse reste de ne pas

permettre d'explorer de façon profonde l'univers mental des personnes interrogées, ces dernières se refusant fréquemment, consciemment ou inconsciemment, d'exprimer une partie de leur action.

Pour remédier à cette situation, les entrevues non-dirigées permettent une expression libre et incitent les participants à abandonner leur défense pour développer un discours « en profondeur » dans lequel les non-dits parviennent à s'exprimer (Savoie-Zajc, 2004). Dans ce type d'entretien, le chercheur vise surtout à écouter son interlocuteur après lui avoir demandé de s'exprimer sur un thème précis. Empathique, il n'intervient que pour éclairer le répondant sur des points mal compris et prend soin de ne pas orienter son discours.

Les entrevues semi-dirigées, quant à elles, combinent à la fois directivité et non directivité pour dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Fortin, Côté et Fillion, 2006). Dans une conversation informelle et libre, le chercheur a une idée des questions qu'il veut poser, mais il n'est pas soumis aux exigences de la structure rigoureuse de l'entrevue dirigée où chaque question, habituellement fermée, demande une réponse précise. Le chercheur oriente la personne qui parle vers le sujet de son intérêt pour ensuite lui laisser toute la liberté de s'exprimer et même de rectifier ses arguments, le cas échéant.

Que l'entrevue soit dirigée, non dirigée ou semi-dirigée, son avantage est de permettre un contact direct avec l'expérience individuelle des personnes ciblées. Elle donne également au chercheur la possibilité d'obtenir des informations plus profondes et plus riches en détails et en explications. Parmi ses faiblesses, la crédibilité des informations fournies peut être entamée par le désir du répondant de rendre service ou de se faire bien voir par le chercheur. Il peut y avoir aussi blocage de la communication sur certains sujets « tabous » ou sensibles pour le répondant. Enfin, la préparation d'une entrevue demande beaucoup d'investissement en temps et en disponibilité pour le chercheur : location du matériel d'enregistrement et des accessoires, longues et multiples démarches administratives, difficulté d'accès au terrain où il faudra se faire accepter,

obtention du consentement des acteurs concernés et établissement avec eux d'une relation de confiance (Fortin, Côté et Filion, 2006).

Dans ce travail, nous avons eu recours à des entrevues semi-dirigées et individuelles qui se sont déroulées lors d'un face à face entre le répondant et le chercheur. En effet, les entrevues semi-dirigées, principalement utilisées dans les études qualitatives pour comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène particulier tel qu'il est vécu et rapporté par les participants (Savoie-Zajc, 2000), ont donné à chaque répondante de notre étude l'occasion d'exprimer assez librement ses connaissances pratiques et ses opinions sur la lecture en général et sur l'enseignement des inférences au deuxième cycle du primaire en particulier. En d'autres mots, cette conversation quasi informelle a pour but de faire expliciter par les enseignantes répondantes les principes qui guident leurs pratiques efficaces d'enseignement des inférences.

La première entrevue, considérée comme une démarche de clarification conceptuelle, portait sur l'expérience passée et présente de chaque participante comme lectrice et comme enseignante de la lecture. Elle a eu lieu quelque temps avant l'observation de la leçon en classe. L'objectif était de chercher à connaître les expériences ayant influencé ces enseignantes, ainsi que le sens que les intéressées leur attribuent pour ainsi nous permettre de comprendre le lien qui existe entre leurs expériences et leurs pratiques actuelles. En effet, selon Turcotte (2007), l'histoire personnelle de l'enseignant, ses expériences personnelles, scolaires et extrascolaires ont une influence sur ses croyances et ses façons d'enseigner.

En tant que rétroaction de la leçon observée, la deuxième entrevue visait à préciser comment leurs expériences passées et présentes les aident à enseigner les inférences au deuxième cycle du primaire. Cette étape nous a permis de préciser certains points observés en classe. Pour gagner du temps, les deux enseignantes ont préféré que cette dernière entrevue ait lieu directement après la leçon.

D'une durée de 30 minutes chacune, ces entretiens se sont déroulés dans le milieu naturel (école) de chaque participante. Avec le plein consentement des participantes, les entretiens ont été enregistrés sur bande audio et transcrits pour fin d'analyse. Deux canevas d'entretien ont été élaborés à partir des thèmes inspirés du cadre théorique et des objectifs de notre recherche (Annexe 5). Ces canevas contiennent des questions ouvertes plutôt que fermées, ce qui amènera les participantes à décrire leurs expériences et à expliquer leurs interventions, puisqu'elles leur « fournissent un stimulus général pour démarrer l'échange » (Savoie-Zajc, 2003, p. 309).

3.3.2 Observation directe et non-participante de la leçon

Comme l'entretien, l'observation constitue un mode important de collecte de données en recherche qualitative/interprétative, et plus particulièrement dans une étude de cas. Selon Martineau (2005),

Elle implique toujours l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, sans être réduit à connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations (p. 6).

L'observation directe peut être participante ou active quand le chercheur s'intègre complètement dans un groupe social qu'il veut étudier en prenant part pleinement à sa dynamique ambiante pour étudier ce groupe de l'intérieur. Elle peut également être non-participante ou passive lorsque le chercheur y occupe la position d'observateur non-actif en ne participant pas à la dynamique ambiante du groupe observé. Selon Van der Maren (2003), l'observation non-participante permet au chercheur de se concentrer sur son observation, puisqu'il n'intervient pas dans le milieu. C'est à ce deuxième type d'observation que se réfère le présent travail. En effet, nous avons assisté aux deux leçons données sur les inférences sans intervenir. Cette attitude nous a permis d'affiner davantage nos observations sur les pratiques enseignantes.

Le grand avantage de l'observation est qu'elle permet de dépasser le langage pour s'intéresser aux agissements des personnes et au sens qu'elles leur donnent. Son principal désavantage peut être, d'une part, que la présence d'un observateur dans un milieu social qui n'est pas le sien puisse avoir un impact sur les agissements des participants à l'étude. D'autre part, comme pour l'entrevue, l'observation exige beaucoup de temps et d'énergie en plus des difficultés d'accès du chercheur au terrain.

Dans le cadre de cette étude, l'observation non-participante en classe a eu lieu entre les deux entrevues pour juger de la conformité ou de la cohérence entre la démarche d'enseignement des inférences et les données recueillies aux entrevues. Par ailleurs, pour une meilleure triangulation des résultats, nous avons demandé à chaque enseignante de nous remettre la planification de la leçon observée ainsi que les documents distribués aux élèves, le cas échéant. Ce matériel écrit nous donne accès à la procédure d'enseignement préparée par l'enseignante et nous permet de juger de la correspondance entre les paroles et les actes, entre les prévisions et la réalité, entre les stratégies envisagées lors de la rédaction du plan de cours et celles réellement enseignées en classe.

Comme évoqué précédemment, l'observation a été suivie d'un deuxième entretien avec chacune des enseignantes participantes pour faire un retour sur ce qui a été observé. En effet, l'explicitation par les répondantes des principes qui guident leurs pratiques d'enseignement de la lecture est une phase importante de cette recherche. Afin de revenir à ce qui a été observé pour essayer de mieux comprendre les principes qui guident les enseignantes, nous avons procédé à une deuxième entrevue. La confrontation des données en provenance de plusieurs sources assure une validité scientifique à la recherche et à l'interprétation des résultats.

3.3.3 Journal de bord

Selon Savoie-Zajc (2004), la prise des notes est un outil essentiel pour la réussite d'une recherche. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes servi d'un journal de bord (carnet de notes) pour y consigner toutes les démarches menées pour sa réalisation, les données d'entrevues ainsi que, dans chaque classe, des notes descriptives appuyant nos observations sur l'enseignement des inférences. Ces notes ont porté surtout sur les interactions enseignante-élèves lors de la leçon donnée sur les inférences, laquelle stratégie de lecture constituait notre « unité d'observation », laquelle va aussi nous permettre d'extraire des données des pratiques observées, d'en faire l'analyse et de produire des résultats. Bien que ne faisant pas l'objet d'une analyse détaillée, les notes du journal de bord contribuent ainsi à la conduite de la recherche, à l'analyse et à l'interprétation des résultats d'entrevues et d'observation en classe. Ce n'est donc pas sans dessein que nous avons utilisé cet outil complémentaire de collecte de données.

3.3.4 L'étude de cas : validité et triangulation

En ce qui concerne l'étude de cas, l'utilisation de sources multiples de données a à voir avec la validité de la recherche et la triangulation. Selon Karsenti et Demers (2004), « une méthode courante, pratique et pertinente pour contrer les biais de validité consiste à faire de la triangulation » (p. 222).

Dans le présent travail, la collecte de données s'appuie particulièrement sur deux entrevues individuelles semi-structurées réalisées auprès des enseignantes participantes, avant et après l'observation d'une leçon sur les inférences, ainsi que sur une observation non participante de cette leçon, complétée par une prise de notes dans le journal de bord du chercheur, dans la classe de chacune d'elles. Nous avons également consulté la planification de la leçon et le matériel didactique distribué aux élèves. En effet, comme le rapportent Karsenti et Demers (2004), « pour Merriam (1988), la triangulation méthodologique peut

jumeler des méthodes différentes comme des entrevues, des observations et des artefacts dans l'étude d'un même phénomène » (p. 222) dans une sorte de convergence des sources.

Selon Savoie-Zajc (2003), si l'objectif d'une étude touche l'expertise de personnes très ciblées, il s'avère avantageux de recourir à une collecte de données basée sur l'échange oral entre les personnes participantes et le chercheur, ce qui permet au chercheur d'être en contact étroit avec les participants, laquelle situation l'aide à développer une compréhension plus profonde du phénomène étudié. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, la compréhension du rôle du savoir d'expérience dans des pratiques efficaces d'enseignement des inférences par les enseignantes répondantes ainsi que le sens que ces dernières accordent à leurs expériences ont été favorisés par l'échange qu'elles ont eu avec le chercheur et par leur « agir » en classe vis-à-vis des élèves lors de la leçon sur les inférences. L'entrevue semi-dirigée et l'observation non participante semblent ainsi représenter des voies appropriées pour atteindre les objectifs de cette recherche.

Avant les entrevues et l'observation, nous avons d'abord cherché à établir un climat de confiance et de cordialité avec chaque participante en la contactant directement et personnellement pour l'informer de notre recherche, lui en expliquer la nature et les objectifs et lui demander si elle était intéressée à y participer. Ce premier contact a été clôturé par la signature d'une lettre de consentement (Annexe 2). Cette procédure lui a évité ainsi de sentir une quelconque pression de la part de ses supérieurs hiérarchiques (Commission scolaire, direction de l'école). Une autre lettre de consentement a été adressée aux parents des élèves des classes concernées afin de les tenir informés et solliciter leur autorisation pour notre « intrusion » dans la classe de leur enfant (Annexe 4). Toutes ces considérations réunies et les participantes ainsi mises en confiance après leur libre adhésion, nous avons pu commencer notre étude.

3.4. Présentation et analyse des résultats

L'analyse et l'interprétation des résultats issus des entrevues et de l'observation en classe ont été réalisées au moyen d'une analyse du contenu des verbatim y afférents. Cette analyse nous a permis, entre autres, de mettre en évidence les « occurrences » ou les tendances dominantes dans les discours exprimés par les participantes, notamment à la lumière de leurs profils ainsi que de l'analyse de leurs réponses sur les différents thèmes abordés lors des entrevues (Annexe 5). Nous avons focalisé notre attention sur ces thèmes, en espérant qu'ils révèlent des méthodes et des stratégies communes à ces deux enseignantes reconnues comme détenant des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et témoignent de l'impact du savoir d'expérience sur l'enseignement de l'inférence au deuxième cycle du primaire.

Le verbatim de la première entrevue avec les participantes repose sur sept catégories ou thèmes présidant au canevas d'entrevue, à savoir : les expériences passées de lecture, les expériences présentes de lectrice et d'enseignante de lecture, le sens de la lecture, la compréhension de texte par les élèves, le PFÉQ et l'enseignement des inférences, la source d'inspiration de l'enseignante dans l'enseignement des inférences et le sens de l'accompagnement de la lecture auprès des élèves. Portant sur la leçon observée, le verbatim de la deuxième entrevue avec les participantes repose, quant à lui, sur l'enseignement de l'inférence et le recours au savoir d'expérience par chacune des enseignantes participantes.

Les données recueillies lors des entrevues ont été codées en fonction de ces thèmes pour en faciliter la classification et l'analyse. Les codes permettent un regroupement des réponses. Ces codes sont liés directement aux questions d'entrevues, ce qui fait que toute information liée à une question spécifique a été considérée dans la description et l'analyse des résultats. Afin d'assurer une certaine validité à l'analyse des données faite par nous, un double codage des données a été réalisé par les deux directrices de notre mémoire. En effet, pour

une meilleure validité des résultats du codage du chercheur, Van der Maren (1987) propose qu'un deuxième codeur indépendant et objectif procède partiellement au codage du matériel recueilli. La note de fiabilité d'au moins 70% devrait être obtenue pour les deux codages. Un taux d'accord ou de convergence interjuges de 100% a été atteint au terme de ce double codage et d'un échange qui en a suivi entre nos deux directrices et nous-même sur les données de notre recherche.

3.5. Certificat d'éthique

Du point de vue administratif et en conformité avec les règlements régissant la politique sur la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous avons obtenu du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains le Certificat portant le numéro CER-09-145-06.02 daté du 07 avril 2009, certificat renouvelé jusqu'au 11 décembre 2010 (Annexe 1). De leur côté, les deux enseignantes répondantes ont pris part à la recherche après avoir manifesté librement leur accord par la signature d'une fiche de renseignements personnels (Annexe 3) et d'un formulaire de consentement qui leur était destiné (Annexe 2). Envers elles, nous nous sommes engagé à leur assurer que toutes les données et informations recueillies aussi bien par écrit que sur bande audio seront strictement confidentielles et seront détruites après une période de deux ans. Quant aux élèves, ils ont pris part à l'étude à la suite de l'accord manifesté par leurs parents qui ont bien voulu signer la lettre d'information que nous leur avons adressée à ce sujet (Annexe 4).

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Notre recherche poursuit deux objectifs: examiner la place du savoir d'expérience dans les pratiques d'enseignement visant la compréhension en lecture par l'enseignement des inférences au deuxième cycle du primaire; répertorier les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants d'expérience pour l'enseignement des inférences à ce cycle d'études.

Comportant quatre parties, le présent chapitre traite d'abord les résultats obtenus sur le terrain afin d'atteindre nos objectifs. Ces résultats proviennent, rappelons-le, des données recueillies auprès des deux enseignantes répondantes lors des deux entrevues semi-dirigées réalisées avec elles, de l'observation en classe de la leçon sur les inférences, ainsi que du matériel didactique utilisé. Ces résultats touchent principalement le savoir d'expérience et les stratégies d'enseignement de la lecture. Puis, ils sont analysés et interprétés afin d'en dégager l'importance du savoir d'expérience dans l'enseignement de la lecture en général et des inférences en particulier. Le répertoire de stratégies de lecture prôné par les enseignantes, les stratégies d'enseignement mises de l'avant ainsi que certaines pistes d'évaluation des inférences sont également inventoriés. Ensuite, nous discutons de ces interprétations afin de relativiser à la fois la portée du savoir d'expérience et de l'enseignement stratégique. Enfin, après avoir envisagé certaines retombées possibles à notre recherche, nous en avons identifié quelques limites.

4.1. Présentation des résultats

La présentation des résultats consiste à fournir une description des propos tenus par chaque enseignante participante afin de nous permettre de faire des liens entre leurs expériences passées et présentes, la construction de leurs pratiques

efficaces d'enseignement de la compréhension en lecture, leur expérience professionnelle ainsi que le sens qu'elles attribuent à l'ensemble de leurs expériences.

4.1.1 Savoir d'expérience

Comme déjà mentionné au chapitre traitant du cadre théorique de cette étude, les pratiques enseignantes efficaces reposeraient sur un savoir d'expérience ou savoir pratique. Acquis au fil des années de travail et surtout basé sur les expériences passées et présentes, les habitudes, les caractéristiques personnelles et les pratiques de chaque enseignant dans son domaine de formation, ce savoir d'expérience se déploie par et dans la pratique. Il serait susceptible de favoriser la réussite des élèves, même ceux les plus à risque d'échouer.

D'une manière générale, les résultats aux entrevues indiquent que les deux enseignantes répondantes sont d'avis que les pratiques enseignantes s'appuient sur le savoir d'expérience. Accumulé et intériorisé au fil des années, ce savoir-faire professionnel aide les personnes enseignantes qui en sont porteuses à gérer les imprévus inhérents à toute démarche d'enseignement.

Lors de la première et surtout de la deuxième entrevue qui avait pour but de compléter et de préciser l'observation faite en classe, l'analyse des discours exprimés démontre que les deux répondantes reconnaissent l'impact du savoir d'expérience sur leur enseignement de la compréhension en lecture en général et sur l'enseignement des stratégies de lecture, dont l'inférence, en particulier. Elles déclarent faire souvent appel à leur savoir d'expérience pour résoudre des problèmes liés à leur démarche d'enseignement du français. Voici, pour chacune d'elles, leur point de vue en rapport au savoir d'expérience, tel que révélé par les résultats de la première et de la deuxième entrevue.

4.1.1.1 Enseignante A

a) **Données issues de la première entrevue**

Interrogée sur sa source d'inspiration dans l'enseignement des inférences, l'enseignante A déclare que les idées lui viennent de son expérience d'enseignante et de ses lectures.

b) **Données issues de la deuxième entrevue**

L'enseignante A indique qu'elle accorde une part importante à son expérience dans l'enseignement des inférences et dans la réussite de ses élèves en lecture. Elle déclare recourir, chaque fois que nécessaire, à son expérience d'enseignante de français et de lecture pour résoudre des difficultés d'incompréhension manifestées par les élèves. Face à un moment critique sur la difficulté des élèves à comprendre la question 2 du texte à lire (il s'agissait d'une question d'inférence pragmatique – Annexe 6), par exemple, elle déclare s'être servie de son expérience d'enseignante chevronnée pour amener les élèves à comprendre que cette question appelle deux réponses possibles qui sont toutes deux valables. Son expérience lui aurait permis de jeter un regard critique sur les réponses des élèves, de les amener à réfléchir et à entrevoir les différentes alternatives à la question posée. En bref, elle dit avoir toujours enseigné aux élèves des « trucs » ou des stratégies de lecture pour les aider à améliorer leur compréhension de texte.

4.1.1.2 Enseignante B

a) **Données issues de la première entrevue**

On note dans le discours exprimé que l'enseignante B, comme sa collègue A, puise ses idées pour l'enseignement des inférences dans son expérience de lectrice et d'enseignante de français, ainsi que dans des lectures pédagogiques où des questions de rétroaction sont posées.

b) Données issues de la deuxième entrevue

En objectivant sa leçon sur les inférences, l'enseignante B reconnaît, entre autres, les difficultés rencontrées par ses élèves pour cerner les personnages du récit. À cet effet, elle déclare s'être appuyée sur son expérience pour les amener à se servir des indices du texte et des stratégies de compréhension déjà apprises afin de résoudre ce problème, telles que se servir du titre, des sous-titres et des illustrations pour faire des prédictions ou des hypothèses, ou activer leurs connaissances antérieures pour faire des liens avec le texte. Tout ceci leur a permis d'en arriver à une meilleure compréhension. Selon elle, elle a été une partie de la solution au problème de compréhension des élèves grâce à son expérience et son savoir-faire professionnel.

4.1.2 Stratégies d'enseignement de la lecture

Comme déjà mentionné au chapitre traitant de la problématique de cette étude, le développement de la compréhension d'un texte est loin d'être achevé à la fin du deuxième cycle du primaire. Les élèves de ce cycle d'études éprouvent parfois des difficultés en lecture, entre autres par manque de stratégies de lecture. Il est donc nécessaire que les élèves des 3^e et 4^e années acquièrent des stratégies de lecture efficaces et variées pour accéder à une meilleure compréhension, notamment en faisant des liens entre les informations du texte et leurs connaissances antérieures.

De manière générale et en concordance avec les savoirs essentiels prescrits par le PFÉQ (MEQ, 2001), les résultats obtenus à travers les discours des deux enseignantes répondantes démontrent qu'elles reconnaissent l'importance de l'enseignement des stratégies de lecture pour aider les élèves à améliorer leur compréhension et, par conséquent, à développer leur compétence en lecture.

4.1.2.1 Enseignante A

a) **Données issues de la première entrevue**

Les principales stratégies de lecture travaillées en classe par l'enseignante A pour favoriser chez ses élèves la compréhension de texte transparaissent à travers les procédés qui leur sont proposés : la compréhension lexicale et orthographique par la consultation d'outils de référence (dictionnaire, Bescherelle, Précis de grammaire...) et par les techniques de la loupe (bien voir) et du « kodak » (bien photographier l'orthographe des mots) pour reconnaître les mots; l'identification de l'idée principale par l'utilisation de crayons marqueurs; la technique de l'« entourage » consistant à bien lire la phrase ou le paragraphe qui vient avant et après pour découvrir l'information qu'on cherche et mieux comprendre le texte; les prédictions sur le contenu du texte à partir du titre et des intertitres.

b) **Données issues de la deuxième entrevue**

Selon l'enseignante A, les élèves ont pris conscience de l'importance des stratégies de lecture à travers les procédés utilisés pour comprendre le texte à lire. Ainsi, ils ont utilisé le dictionnaire pour découvrir le sens des mots nouveaux, ainsi que la technique de l'entourage pour comprendre l'essentiel de chaque paragraphe du texte. Bref, ils ont tenu compte des procédés appris en classe pour améliorer leur compréhension.

c) **Données issues de l'observation**

D'une manière générale, la démarche suivie par l'enseignante A pour enseigner cette leçon de compréhension de texte respecte les trois phases classiques d'une situation d'apprentissage, à savoir la préparation, la réalisation et l'intégration.

Dès la phase de préparation, l'enseignante A pose d'abord aux élèves une question de récapitulation des stratégies de lecture: « *Quand vous avez un nouveau texte à lire, que faites-vous pour mieux le comprendre?* ». Individuelles,

les différentes réponses des élèves témoignent bien de leurs connaissances à ce sujet : « *Je lis d'abord le texte deux fois* »; « *je me fais une idée du texte en faisant attention aux mots inconnus* »; « *je souligne les mots et phrases importants* »; « *je consulte le dictionnaire pour comprendre les mots nouveaux en rapport avec le contexte du texte* ». S'ils connaissent ces stratégies de lecture, ils les maîtrisent sans doute et sont susceptibles de les appliquer pour comprendre un texte. Ils vont donc s'en servir pour comprendre le texte de la leçon observée.

Notons que dans cette classe, le texte du jour, tiré de l'Internet, avait été distribué aux élèves avant notre arrivée en classe pour l'observation de la leçon. De plus, l'exploitation de ce texte n'avait aucun lien avec notre présence sur le terrain. Elle obéissait, comme l'exige la profession, aux prévisions annuelles des matières faites par chaque enseignante répondante au début de l'année scolaire.

Durant la phase de réalisation, l'enseignante amène ses élèves à lire et à analyser le texte, paragraphe par paragraphe, tant sur le plan du vocabulaire que de celui de la compréhension. À cette étape, les élèves se servent donc de leurs crayons marqueurs pour souligner les mots difficiles et inconnus ainsi que du dictionnaire pour trouver le sens de ces mots et les placer dans leur contexte linguistique; ils utilisent aussi les techniques de la « loupe », du « kodak » ainsi que la technique de l'« entourage » et font appel à leurs connaissances antérieures pour gérer leur compréhension. Par ailleurs, en répondant, individuellement, aux questions inférentielles posées sur le texte, ils s'appuient certainement sur des stratégies d'inférences logiques et pragmatiques.

À la phase d'intégration, l'enseignante termine la leçon par un résumé du texte et par un rappel des procédés à suivre (bien lire le texte, bien cerner les personnages et leur rôle dans le texte, souligner des mots difficiles, bien comprendre le sens et le contexte de chaque mot en utilisant le dictionnaire, faire le résumé de chaque paragraphe, utiliser les techniques de la loupe, du kodak et

de l'entourage, faire des liens avec d'autres textes) afin de permettre aux élèves de s'en rappeler et de s'en servir dans d'autres situations d'apprentissage.

d) Données issues du matériel pédagogique

Le matériel pédagogique est constitué du document distribué aux élèves et qui a servi de base à la leçon. Le texte à lire, « Le journal intime », est de type expressif; il est présenté comme étant un extrait du journal de Coralie. Ce texte très court, écrit dans un vocabulaire simple, est tiré du site Internet³ des Éditions « À reproduire ». Il est accompagné de six questions de compréhension (Annexe 6). D'après notre analyse, les cinq premières questions sont reliées à la production d'inférences logiques et pragmatiques par les élèves, la sixième question, étant d'ordre plus personnel, relèverait d'une inférence créative. Voici les types d'inférences reliées à chacune des questions: question 1 : inférence logique; question 2 : inférence pragmatique (faible); question 3 : inférence pragmatique; question 4 : inférence pragmatique; question 5 : inférence pragmatique; question 6 : inférence créative. Ces questions feront l'objet d'une étude plus détaillée au point traitant de l'analyse et de l'interprétation des résultats dans ce chapitre.

4.1.2.2 Enseignante B

a) Données issues de la première entrevue

Les résultats indiquent que pour l'enseignante B, les principaux procédés à développer auprès des élèves pour favoriser leurs stratégies de lecture sont : la consultation du dictionnaire pour trouver le sens des mots et expressions adapté au texte; la technique de l'« entourage » qui recommande de bien voir le contexte de la phrase ou du paragraphe qui vient avant et après pour créer du sens. L'élève doit aussi développer des stratégies telles que prédire ou anticiper les événements du texte, ainsi que recourir à ses connaissances antérieures sur

³ Internet : www.envolee.com

le sujet et faire des liens entre le texte et d'autres lectures déjà faites ou entendues.

b) Données issues de la deuxième entrevue

Selon l'enseignante B, les élèves ont bien compris le texte dans sa globalité. Ils se sont servis des stratégies apprises, comme se servir du titre, des sous-titres et des images pour faire les liens nécessaires entre les différentes parties du texte. Avec son aide, ils ont aussi fait appel à leurs connaissances antérieures sur l'environnement, qui est le thème du texte, ce qui favoriserait une meilleure compréhension du texte.

c) Données issues de l'observation

Comme pour l'enseignante A, la démarche d'enseignement de texte suivie par l'enseignante B respecte les phases classiques d'une situation d'apprentissage : la préparation, la réalisation et l'intégration.

Ici, le texte était tiré du livre de français normalement utilisé en classe dans le cadre du programme officiel du MELS. Il avait été distribué aux élèves un jour avant la leçon. Durant le cours, les élèves pouvaient utiliser le dictionnaire pour comprendre chaque mot et le situer dans son contexte linguistique.

Lors de la phase de préparation, l'enseignante B, comme sa collègue, pose d'abord aux élèves une question d'anticipation concernant l'idée générale du texte et une autre de récapitulation des stratégies de lecture déjà vues : « *Quelle est l'image générale que vous avez de ce texte?* »; « *Que faites-vous pour bien lire et comprendre un texte?* ». Individuelles et acceptées par toute la classe, les différentes réponses des élèves à la première question (« *C'est une forêt d'extraterrestres* »; « *C'est une forêt où vivent des petits bonshommes verts qui habitent dans les arbres* ») démontrent, d'une part, qu'ils ont bien lu et compris le texte. Ils vont se servir de cette capacité à identifier l'idée principale à partir des informations contenues dans le texte pour mieux le comprendre dans son ensemble au cours de la leçon. Par ailleurs, comme pour la classe de

l'enseignante A, leurs réponses à la deuxième question témoignent bien de leurs connaissances des procédés et stratégies de gestion de la compréhension en lecture : « *Je lis le texte deux fois* »; « *je souligne les idées essentielles du texte* »; « *je consulte le dictionnaire pour comprendre les mots inconnus* »; « *j'observe le titre, les sous-titres et les illustrations du texte* »; « *je regarde le paragraphe qui vient avant et après là où je suis rendu* »; « *je pense aux autres textes déjà étudiés* »; « *je réfléchis sur le texte* ». Ils vont se servir de ces stratégies, si elles sont connues et maîtrisées, pour avoir une meilleure compréhension du texte.

À la phase de réalisation, l'enseignante B a procédé exactement de la même manière que sa collègue A en amenant ses élèves à lire et à analyser le texte, paragraphe par paragraphe, tant sur le plan du vocabulaire que de celui de la compréhension. Les élèves ont recouru aux mêmes procédés (utilisation de crayons marqueurs pour souligner les mots inconnus et consultation du dictionnaire pour trouver le sens et le contexte linguistique de ces mots dans le texte; recours aux techniques de la loupe, du kodak et de l'entourage; activation des connaissances antérieures). Par ailleurs, ils s'appuient, certainement, sur des stratégies d'inférences logiques et pragmatiques pour répondre, individuellement, aux questions inférentielles posées sur le texte.

Comme sa collègue A, l'enseignante B a terminé sa leçon par un résumé général du texte et par un rappel des stratégies de compréhension à appliquer, presque les mêmes que sa collègue, afin de favoriser leur transfert dans d'autres situations d'apprentissage ultérieures.

Comme on peut l'observer, les deux phases de réalisation de la leçon se ressemblent dans les deux classes. Cette « coïncidence » n'est pas le fruit du hasard. Elle traduit, comme déjà dit dans ce travail, la même formation initiale et continue ainsi que la maîtrise par les deux enseignantes des méthodes, procédures et stratégies d'enseignement de la lecture actuellement valorisées.

d) Données issues du matériel pédagogique

Le matériel pédagogique utilisé par l'enseignante B est constitué d'un guide scolaire⁴ d'où est tiré le texte à lire. Le texte qui a servi de base à la leçon observée dans la classe de l'enseignante B s'intitule « La forêt des Matatouis ». C'est un extrait d'un roman sur l'environnement⁵. Analysé par l'enseignante et les élèves jusqu'à la quatrième partie seulement, faute de temps, seules huit questions de compréhension (Annexe 6) sur onze ont pu être abordées. Par ailleurs, dans le cadre des objectifs poursuivis par notre étude, seules les questions suivantes ont été retenues en raison de leur capacité à amener les élèves à générer des inférences: question 3 : inférence logique; question 4 : inférence pragmatique; question 5 : inférence logique; question 7 : inférence logique. Nous reviendrons sur ces questions dans la deuxième partie de ce chapitre lors de l'analyse et de l'interprétation. Les autres questions interpellent d'autres types de stratégies : la question 1 est liée à l'identification de l'idée principale, la question 2, à la formulation d'hypothèses, la question 6, à l'anticipation et la question 8 à l'identification et au sens des mots nouveaux.

4.2. Analyse des résultats

En examinant l'ensemble des données recueillies en ce qui concerne le savoir d'expérience, on note d'abord une identité de points de vue des deux répondantes au sujet de son impact sur l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. Quant à l'enseignement des inférences, il est considéré par les deux enseignantes comme une condition pour favoriser la réussite des élèves en lecture. Pour elles, l'inférence est une importante stratégie de compréhension à intégrer dans l'enseignement stratégique au deuxième cycle du primaire.

⁴ Lefebvre, D. (2003). *Multitextes*. Textes facultatifs avec fiches d'exploitation dans un guide. Français. Deuxième cycle du primaire. Volume 1. Montréal Les Éditions CEC Inc.

⁵ Nadya, L. (1997). *La forêt des Matatouis*. Laval : Éditions HRW.

4.2.1 Savoir d'expérience

Les deux enseignantes répondantes soulignent l'importance du rôle du savoir d'expérience dans l'enseignement de la compréhension en lecture. Face aux difficultés de compréhension des élèves, elles recourent à leur expérience professionnelle, acquise par la pratique, pour leur enseigner des stratégies capables de leur assurer la réussite en lecture. Ainsi, elles se sont servies de ce savoir d'expérience pour gérer les imprévus et régler des moments critiques de compréhension de texte par les élèves lors de leur leçon sur les inférences.

Lors de la lecture du texte « Le journal intime », le point critique de la leçon a été la difficulté des élèves à trouver qu'au moins deux réponses étaient possibles à la question 2 : « Qui est Madame Élise? ». Cette question appelle une inférence pragmatique, bien que faiblement. Pour régler ce moment critique, l'enseignante A a eu recours à son expérience en activant les connaissances antérieures des élèves sur le travail des enseignants à l'école primaire où toutes les matières du programme sont enseignées par la même personne ou presque. Cette stratégie a amené les élèves à se rendre compte que cette question admettait au moins deux réponses possibles et ainsi à mieux comprendre le texte.

Quant à la lecture du texte « La forêt des Matatouis », le moment critique de la leçon a été, pour les élèves, de cerner les personnages du texte, lors de la question 7 : « Qui est Houclink? ». Cette question en est pourtant une d'inférence logique. Pourtant, les élèves ont éprouvé de la difficulté à découvrir que le personnage autour duquel tourne toute l'histoire était Houclink, le petit bonhomme vert qui se trouvait dans l'arbre abattu. Pour amener les élèves à découvrir ce détail d'importance, l'enseignante B est partie de son expérience en les incitant à se servir de différents indices tirés du titre, des sous-titres et des illustrations, à établir des liens nécessaires entre les différentes parties du texte et à faire appel à leurs connaissances antérieures en ce qui concerne la souffrance des personnes sans abri ou de celles ayant perdu leur logement à la suite d'une situation malheureuse, comme c'est le cas de Houclink qui risque de

mourir à la suite de l'abattage du sapin qui lui servait d'habitation. Tout ceci a permis aux élèves d'en arriver à la réponse attendue.

L'analyse des discours exprimés lors de la deuxième entrevue indique que chaque répondante reconnaît l'apport de son expérience dans la conduite de sa leçon, notamment pour faire face à l'incident critique évoqué plus haut.

On pourrait donc dire que, grâce à leur savoir d'expérience, les deux enseignantes répondantes ont amené leurs élèves à gérer leur compréhension ou plutôt leur incompréhension en leur faisant utiliser deux stratégies de lecture qui ont directement à voir avec la production d'inférences logiques et pragmatiques, telles que formulées dans le PFÉQ : « Regrouper des éléments d'information éloignés les uns des autres »; « Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices » (MEQ, 2001, p. 91). Même quand l'enseignante B se sert du survol (titre, intertitres, illustrations), c'est moins pour anticiper le contenu du texte que pour aider au regroupement des éléments d'information. Les deux enseignantes activent également les connaissances antérieures de leurs élèves pour les aider à produire des inférences logiques et pragmatiques. Le savoir d'expérience des enseignantes semble bien avoir servi à gérer les imprévus comme le soutiennent Giddens (1987) et Schön (1996), cités par Kazadi (2007). Cette intervention aurait eu un impact positif sur la production d'inférences par les élèves. Ce constat va dans le sens de Turcotte (2007) qui affirme que des enseignantes véritablement expérimentées détenant des caractéristiques d'un enseignement efficace de la lecture favorisent la compréhension et la réussite des élèves en lecture.

4.2.2 Enseignement de l'inférence

Comme déjà précisé dans la problématique de cette recherche, la lecture constitue le principal défi de l'enseignant de français au deuxième cycle du primaire. Il doit s'approprier des stratégies d'enseignement de la compréhension

pour doter ses élèves de stratégies de lecture efficaces qui les mèneront à la réussite en lecture.

L'importance de l'enseignement des stratégies de lecture est une condition qu'on retrouve dans les discours exprimés par les deux enseignantes répondantes pour accompagner les élèves dans leur apprentissage de la lecture et pour les amener à la réussite dans ce processus. En premier lieu, les deux répondantes font part de leurs observations sur les difficultés de compréhension rencontrées par leurs élèves lors de la lecture d'un texte. Selon elles, une des principales difficultés se situe au niveau des macroprocessus ou de la compréhension du texte dans son ensemble.

En deuxième lieu, pour aider les élèves à surmonter ces difficultés, les deux enseignantes ont trouvé diverses solutions qui pourraient être partagées par l'ensemble de leurs collègues du deuxième cycle du primaire. L'enseignement explicite des stratégies de lecture efficaces et variées constituerait, selon elles, la voie appropriée pour favoriser la compréhension des élèves, et particulièrement de celles et ceux qui éprouvent des difficultés. Cette approche rejoint le PFÉQ (MEQ, 2001) qui prône l'enseignement explicite des stratégies de lecture pour aider les élèves à améliorer leur compréhension de texte.

4.2.2.1 Répertoire de stratégies de lecture

Pour remédier aux difficultés des élèves, les deux enseignantes intègrent ou disent intégrer à leurs pratiques l'enseignement de stratégies et de procédés pour développer leur compétence en lecture et pour les amener à une meilleure compréhension de texte et à la réussite en lecture. À cet effet, les principales stratégies valorisées et enseignées en classe par les deux répondantes sont les suivantes avec les procédés mis de l'avant :

1. « Surmonter des obstacles de compréhension » par la consultation d'outils de références pour trouver les sens des mots et des expressions et par

des techniques telles que celles de la « loupe » (bien voir) et du « Kodak » (bien photographier l'orthographe des mots);

2. « Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu » en identifiant l'idée principale par l'utilisation de crayons marqueurs;
3. « Regrouper des éléments d'information éloignés les uns des autres » par la technique de l' « entourage » qui consiste à bien lire la phrase ou le paragraphe qui vient avant ou après pour découvrir l'information qu'on cherche;
4. « Survoler le texte pour en anticiper le contenu » à partir du titre et des intertitres;
5. « Faire des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure » sur les événements du récit;
6. « Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède »;
7. « Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices » en recourant notamment à ses connaissances antérieures.

D'après l'enseignante A, et tel que constaté lors de l'observation, les élèves ont pris conscience de l'importance des stratégies de compréhension. Ils ont utilisé le dictionnaire pour découvrir le sens des mots, ils ont eu recours au procédé de l'entourage pour bien lire et comprendre chaque paragraphe du texte. Bref, ils ont tenu compte de toute la démarche stratégique apprise en classe pour mieux comprendre le texte.

Pour l'enseignante B, les élèves ont, grâce à son savoir-faire, mieux compris le texte en appliquant les stratégies de lecture apprises, entre autres en faisant des liens nécessaires entre les différentes parties du texte et en faisant appel à leurs connaissances antérieures.

Ces stratégies sont enseignées aux élèves afin de créer des habitudes, de développer chez eux des automatismes liés à la compréhension par la réutilisation spontanée de ces stratégies dans toute situation de lecture.

4.2.2.2 Stratégies d'enseignement

D'une manière générale, on note dans l'analyse des résultats que les deux enseignantes répondantes s'accordent sur le fait que l'inférence est une stratégie d'importance en lecture, qui doit être enseignée pour aider les élèves à accéder à une meilleure compréhension de texte, notamment, par la découverte des informations implicites :

« Inférer est une haute stratégie de compréhension. L'implicite est très important au deuxième cycle : il faut amener les enfants à trouver des informations qui ne sont pas visibles dans le texte ». Enseignante A.

« L'inférence est une haute stratégie de compréhension en lecture. Elle permet aux élèves d'être actifs dans la lecture en allant au-delà de ce qui est explicitement dit dans le texte. Elle permet aussi aux élèves d'être critiques, de réfléchir à ce qu'ils lisent, de faire des liens, de chercher les non-dits de l'auteur ». Enseignante B.

Rappelons qu'« inférer », c'est la démarche mentale du lecteur qui consiste à mettre en relation deux ou plusieurs éléments d'un texte entre eux pour construire, avec sa propre expérience du monde ou avec ses propres schémas mentaux, une explication qui n'est pas donnée explicitement par l'auteur du texte. Les inférences logiques sont rendues possibles grâce aux processus d'intégration qui ont pour fonction de reconstruire les relations entre les propositions ou les phrases, tandis que les inférences pragmatique relèvent des processus d'élaboration et occupent une place primordiale dans les processus de compréhension d'un texte dans la mesure où le texte ne peut pas tout décrire et qu'une part importante du discours reste implicite et est laissée au lecteur pour interprétation. Pour comprendre un texte, le lecteur doit être capable d'inférer non seulement en regroupant des éléments d'information épars dans le texte, mais aussi en se servant d'indices pour envisager ce qui est implicite. Apprendre à faire des inférences permet donc au lecteur novice du deuxième

cycle du primaire de mieux comprendre le texte en prenant conscience qu'il y a parfois un message sous-entendu et en découvrant les non-dits du texte.

Parmi les sept stratégies de lecture identifiées ci-dessus, les stratégies 3 et 7 ont un lien direct avec les inférences, qu'elles soient logiques (3) ou pragmatiques (7). Pour rappel, les inférences logiques sont fondées sur le texte; les inférences pragmatiques sont fondées sur le texte ainsi que sur les connaissances ou les schémas du lecteur, sa culture et son expérience.

Pour amener les élèves à faire des inférences et à appliquer les stratégies de lectures qui leur sont liées, les deux enseignantes répondantes leur ont montré plusieurs procédés ou techniques tels que l' « entourage » en ce qui a trait aux inférences logiques, et l'activation des connaissances antérieures en ce qui a trait aux inférences pragmatiques.

En effet, pendant la leçon, les élèves ont utilisé la technique de l' « entourage » pour découvrir et comprendre l'information recherchée dans une phrase difficile en relisant bien la phrase ou le paragraphe précédent ainsi que la phrase ou le paragraphe qui suit. Pour mieux comprendre le texte d'un point de vue logique, ils ont également répondu aux différentes questions de compréhension relevant d'hypothèses qu'ils ont confirmées ou infirmées au fur et à mesure de leur lecture à l'aide des informations explicites du texte. Ils ont aussi utilisé certains indices du texte pour établir des liens entre les phrases. Giasson (1990) ne souligne-t-elle pas que dans un texte il y a habituellement des indices comme des répétitions, des pronoms et des connecteurs pour établir des liens entre les phrases? Ces liens assurent, en partie, selon la même auteure, la cohérence du texte. Il est donc nécessaire pour le lecteur d'identifier et de comprendre les indices de cohérence en identifiant les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes du texte.

Pour ce qui est de l'inférence pragmatique, les élèves ont eu recours à leurs connaissances antérieures. Ce procédé s'avère d'une grande importance dans la

production des inférences par le lecteur. En effet, comme déjà souligné dans le cadre théorique de cette recherche, les liens entre le texte et les connaissances du lecteur sont fondamentaux pour que s'activent les processus d'élaboration. Le rôle de l'enseignant est bien d'activer ces connaissances chez ses élèves pour que ces derniers aient accès à l'implicite du texte.

L'inférence fait donc partie des stratégies de lecture développées par les deux enseignantes dans leur classe afin d'amener les élèves à la compréhension par la mise en relation d'informations éparses dans le texte et la découverte d'informations implicites qu'ils peuvent combler grâce à leurs connaissances.

4.2.2.3 Évaluation des inférences

Pour évaluer le degré d'acquisition et de maîtrise de la stratégie inférence par les élèves, les deux enseignantes déclarent recourir aux « traces écrites » en proposant aux élèves des textes à lire suivis de questions d'inférences, des questions leur demandant non seulement de mettre en correspondance des éléments d'information éloignés les uns des autres (inférence logique), mais aussi de combler l'implicite du texte (inférence pragmatique).

Dans les cas qui nous occupent, pour déterminer si la réponse donnée par les élèves à chaque question et validée par l'enseignante correspond à l'inférence voulue, à une réponse incomplète ou à une réponse erronée, nous avons analysé les réponses des élèves en nous appuyant également sur nos observations.

a) Pour le texte « Le journal intime »

Concernant l'inférence logique qui est contenue dans la question 1, les élèves n'ont pas eu beaucoup de difficulté à y répondre. Se servant surtout des indices du texte (« mon cadran n'a pas sonné »), ils ont inféré la bonne réponse. En

effet, Coralie, le personnage principal, n'a pas pris sa douche parce qu'elle est en retard à cause de son réveille-matin qui n'a pas sonné.

Concernant les inférences pragmatiques que nous retrouvons aux questions 2, 3, 4 et 5 qui requièrent de l'élève des connaissances personnelles afin de formuler une hypothèse, nos observations en classe nous ont fait voir que les élèves ont recouru aux indices du texte et à leurs connaissances antérieures pour inférer les réponses, ce qui leur a permis de faire des liens et d'en arriver à une meilleure compréhension. Lavoie (1989) souligne à cet effet que plus les apprenants possèdent en mémoire des connaissances sur le sujet, meilleure est leur compréhension et leur aptitude à faire des inférences.

En ce qui concerne la question 2, nous avons constaté, toutefois, que la quasi-totalité des élèves n'ont pas réussi à inférer de manière satisfaisante en donnant une réponse incomplète. Bien que possédant des connaissances sur le sujet, à savoir les tâches dévolues à un enseignant du primaire, cette compréhension partielle du texte résulte du fait que les élèves n'ont pas fait référence aux connaissances qu'ils possèdent déjà. Pour leur permettre de découvrir des indices, de faire des liens et de comprendre, l'enseignante a dû recourir à son savoir d'expérience.

Quant à l'inférence créative contenue dans la question 6 et qui requiert des élèves une opinion personnelle, chaque élève y a répondu en tenant compte non pas des informations du texte ou de ses connaissances antérieures, mais en extrapolant la situation du texte par rapport à sa vie personnelle.

De manière générale, les élèves semblent avoir compris le texte en appliquant les stratégies déjà apprises. Ils n'ont pas éprouvé de difficulté de compréhension, compte tenu des réponses inférentielles valables qu'ils ont produites.

b) Pour le texte « La forêt des Matatouis »

À propos des inférences logiques contenues dans les questions 3 et 5, nous avons constaté, comme pour le texte proposé dans la classe de l'enseignante A, que les élèves se sont servis des indices du texte pour inférer la réponse exacte.

Concernant l'inférence pragmatique contenue dans la question 4, les élèves ont recouru aux indices du texte et ont surtout fait appel à leurs connaissances antérieures pour établir des liens et en arriver à une réponse satisfaisante.

Par contre, bien que relevant d'une inférence logique, la question 7 a reçu une réponse inexacte de la part des élèves. Ils n'ont pas su mettre en relation les éléments d'information disséminés dans le texte. C'est pourquoi, ils ont éprouvé des difficultés à comprendre que Houclink est le petit bonhomme vert qui habitait dans le sapin abattu et qui appartient au peuple des Matatouis. Cette difficulté pourrait être attribuable aux informations discontinues qui sont réparties sur plusieurs pages, ce qui a imposé aux élèves de faire plus difficilement des liens. L'enseignante a dû puiser dans son savoir d'expérience en amenant d'abord les élèves à se servir des différents indices du texte et à reconstituer le déroulement de l'histoire, puis en mettant à contribution leur expérience personnelle pour voir si l'expérience de Houclink racontée dans le texte leur est familière. Cette façon de faire a permis la réflexion des élèves, ce qui les a amenés à surmonter la difficulté et à mieux comprendre le texte en générant une réponse acceptable.

De manière générale, les élèves ont démontré leur maîtrise à faire des inférences en fournissant des réponses significatives et acceptables aux questions posées après chaque texte. D'une part, les deux textes à lire se prêtaient bien à la production d'inférences. D'autre part, les questions de compréhension qui les accompagnaient ont incité les élèves à faire des liens entre les éléments d'information disséminés dans le texte, pour ce qui est des inférences logiques, et à faire appel à leurs connaissances antérieures pour faire des inférences basées à la fois sur les indices des textes et sur ces

connaissances, pour ce qui est des inférences pragmatiques. En effet, compte tenu des réponses exactes ou valables qu'ils ont générées à la plupart des questions, les élèves n'ont pas éprouvé beaucoup de difficulté à comprendre ces textes.

On peut donc dire, à la lumière de ce qui précède, que les deux répondantes à notre recherche sont des enseignantes qui ont le souci d'apprendre à leurs élèves à inférer. Ces derniers connaissent deux procédés qui les aident à produire des inférences, soit « l'entourage » et l'activation des connaissances antérieures. Les enseignantes ont également su proposer en lecture des textes suscitant, de la part des élèves, un investissement cognitif favorable aux inférences logiques et pragmatiques, comme les questions qui les accompagnent le prouvent. Nous avons par ailleurs pu constater l'importance du savoir d'expérience quand survient un incident critique. Le point suivant discute de ces interprétations en les relativisant.

4.3. Discussion des résultats

Comme précisé dans la problématique de ce mémoire, les difficultés de compréhension que rencontrent les élèves sont souvent dues au manque de stratégies de lecture ou à leur mauvaise utilisation. Un enseignement insuffisant des stratégies de lecture allant de pair avec l'absence ou l'inadéquation des stratégies d'enseignement peuvent également faire partie du problème (El Bina, 2000). La tendance actuelle en recherche prône à cet effet un enseignement direct et explicite des stratégies de compréhension, dont celle d'inférer, de façon méthodique et progressive à partir des textes signifiants impliquant un investissement cognitif et métacognitif de la part des élèves. Direct, l'enseignement explicite propose un apprentissage des procédés et autres techniques à mettre en œuvre pour acquérir ces stratégies ainsi que des conditions dans lesquelles elles sont susceptibles de s'appliquer.

Qu'en est-il alors des stratégies d'enseignement suivies par les deux enseignantes d'expérience pour enseigner les inférences à leurs élèves? Autrement dit, ces stratégies respectent-elles les différentes étapes de l'enseignement stratégique telles que prônées par les tenants de la psychologie cognitive en matière de lecture (Boyer, 1993; Tardif, 1992)? L'établissement du lien entre les connaissances théoriques sur l'enseignement des stratégies de lecture, la démarche d'enseignement déclarée par les enseignantes lors des entrevues et celle observée en salle de classe nous aideront partiellement à répondre à cette question.

Rappelons que selon plusieurs spécialistes, comme déjà précisé dans le cadre théorique de cette étude, la lecture est pour une large part une tâche de résolution de problèmes qui exige, entre autres, la mise en œuvre de différents processus cognitifs. Par ailleurs, l'enseignement des stratégies comporte quatre phases principales : la présentation de la stratégie (quoi?), la démonstration de l'utilisation de la stratégie : d'abord par modelage, puis par une pratique guidée par l'enseignant où les élèves appliquent la stratégie de manière de plus en plus autonome (comment?), l'explication des conditions dans lesquelles la stratégie doit ou ne doit pas être utilisée, et comment évaluer son efficacité (quand?), et enfin l'évaluation de l'utilisation de la stratégie accompagnée d'une rétroaction positive (pourquoi?). Cette démarche correspond, selon Cyr (1996), cité par El Bina (2000), aux trois phases de la construction d'un savoir ou d'un savoir-faire : la phase cognitive (acquisition de la stratégie), la phase associative (intégration de la stratégie) et la phase de l'autonomisation (réutilisation de la stratégie). En conséquence, l'enseignant se doit de rendre les stratégies de lecture « transparentes » pour les élèves en leur explicitant verbalement ce qu'il fait pendant la lecture, puis de mettre ses élèves en situation de pratique de ces stratégies dans le but de les rendre de plus en plus autonomes.

Si nous revenons aux enseignantes de notre étude, selon les étapes de l'enseignement stratégique, après le rappel de quelques stratégies de lecture

(quoi?), nous avons assisté à une pratique semi-guidée (comment?). En effet, après une lecture du texte au groupe classe par l'enseignante, ce qui permettait aux élèves de s'en faire une idée générale, ceux-ci ont été appelés à relire le texte individuellement, paragraphe par paragraphe, avec l'aide indirecte de l'enseignante, puis à répondre aux questions. Les réponses données aux questions étaient beaucoup plus collectives qu'individuelles. Comme nous l'avons mentionné, les deux textes offerts se prêtaient bien à la production d'inférences, les questions de compréhension qui les accompagnaient ayant incité les élèves à élaborer des inférences basées sur les indices du texte et sur leurs connaissances antérieures. Par ailleurs, les réponses des élèves étaient tout à fait acceptables ce qui signifie bien qu'ils ont une certaine intégration du processus de l'inférence.

Lors des leçons observées, nous n'avons donc pas assisté, dans les deux classes des enseignantes répondantes, à toutes les phases de l'enseignement stratégique, mais uniquement à celle qui correspond au rappel des stratégies de lecture par les élèves (le quoi) et à celle qui correspond à la pratique elle-même (le comment), où les élèves ont inféré en utilisant le procédé de l'entourage et l'activation des connaissances. Il est donc difficile de se prononcer sur la démarche des enseignantes, mais l'enseignement de stratégies telles « Regrouper des éléments d'information éloignés les uns des autres » et « Inférer les éléments d'information implicite à partir de divers indices » semble porter ses fruits. Les élèves les ont évoquées lors de la phase de rappel, puis ils les ont appliquées lors de la lecture par la technique de l'entourage et par l'activation des connaissances lors du moment critique observé en classe. Comment se réalise réellement cet enseignement? Toutes les étapes sont-elles respectées? Nos observations limitées ne nous ont pas permis d'assister à la démarche complète. Il devient dès lors difficile de tablez la capacité des élèves à inférer sur le seul enseignement des stratégies.

Toutefois, nos observations, trop courtes, d'une leçon sur les inférences ainsi que les deux entrevues réalisées avec les répondantes montrent que même si les enseignantes ont reçu leur formation à l'enseignement selon l'ancien programme de trois ans d'avant le renouveau pédagogique, l'importance qu'elles accordent à l'enseignement des stratégies de lecture en général et à celui de l'inférence en particulier semble témoigner de leur adhésion à l'enseignement de la lecture, comme en témoignent les discours exprimés, les gestes quotidiens de leur pratique en conformité avec les exigences du nouveau curriculum. Le savoir d'expérience y joue certainement un grand rôle.

4.4. Retombées et limites de la recherche

Certaines retombées à notre recherche sont envisageables, notamment, pour la pratique pédagogique. En effet, il existe dans la recension des écrits trop peu d'études à propos de l'impact du savoir d'expérience sur l'enseignement des inférences au deuxième cycle du primaire. Notre recherche pourrait servir de tremplin à d'autres recherches qui investigueraient par exemple l'enseignement de l'inférence durant toute une étape et avec plus de répondants. Il serait aussi intéressant, dans des recherches ultérieures, d'élargir cette étude aux interventions pédagogiques d'enseignants des premier et troisième cycles du primaire pour avoir une vue d'ensemble des conceptions de l'enseignement de l'inférence à l'ordre du primaire.

Le développement professionnel étant un processus qui commence dès la formation initiale à l'enseignement et qui se poursuit pendant toute la carrière enseignante, nos deux enseignantes chevronnées sont des exemples à suivre en ce sens qu'elles ont continué à s'engager dans une démarche de perfectionnement qui leur permet non seulement d'entretenir leur compétence à enseigner la lecture et de s'améliorer, mais aussi de rester motivées face au défi que représente le processus de compréhension et la réussite de tous en la matière.

Nous croyons qu'il est bénéfique pour les personnes enseignantes de profiter de journées de formation continue qui leur sont offertes, de rester curieuses et actives quant aux avancements de la science en ce qui concerne la didactique du français en général, et celle de la lecture en particulier.

Comme toute étude de cas, nos résultats ne sont pas représentatifs de la population cible, à savoir les enseignants d'expérience du deuxième cycle du primaire de la Commission scolaire Chemin-du-Roy. En effet, le nombre des participants étant des plus réduits, le temps d'observation également, il devient difficile d'imposer nos conclusions.

CONCLUSION

Les difficultés en lecture ont toujours été une préoccupation constante pour le milieu scolaire et celui de la recherche. À juste titre d'ailleurs, car la maîtrise de la lecture est fondamentale dans la société actuelle. En effet, c'est par la lecture que l'individu parvient à accéder à l'information, à s'ouvrir au monde et à s'intégrer dans son milieu social, culturel et socioprofessionnel.

Touchant aux pratiques enseignantes efficaces et à la réussite des élèves, notre recherche porte sur l'impact du savoir d'expérience de l'enseignant sur l'enseignement des inférences, une stratégie de compréhension en lecture, au deuxième cycle du primaire.

Rappelons que, dans le cadre de cette étude, la lecture dont il s'agit est celle des lecteurs du deuxième cycle du primaire et repose essentiellement sur la compréhension et l'exploitation d'un texte lu par tous.

La présente étude part d'un constat issu de la recension des écrits sur le processus de lecture. D'après ce constat, lors de leur apprentissage de la lecture, beaucoup d'élèves du deuxième cycle du primaire éprouvent des difficultés de compréhension de texte et ne savent pas comment procéder lorsqu'ils sont placés devant une telle situation. Lire étant une compétence transversale indispensable dans toutes les disciplines scolaires, ces difficultés de compréhension ont des répercussions sur les autres apprentissages à être réalisés par l'élève.

Selon plusieurs chercheurs, dont Tardif (1992), outre les facteurs liés à l'environnement familial de l'élève (faible niveau de scolarité des parents, peu d'écrits à la maison), les difficultés que rencontrent les élèves dans leur apprentissage de la lecture peuvent trouver leur explication surtout au manque ou à l'inadéquation des stratégies chez les apprenants. Certains manquent de stratégies de lecture, d'autres utilisent des stratégies dysfonctionnelles ou ne

s'en tiennent qu'à une seule stratégie. Par ailleurs, malgré une formation à l'enseignement d'une durée de quatre ans, tous les enseignants ne conduisent pas leurs élèves à la réussite en lecture.

Pour remédier à cette situation, les recherches de ces vingt dernières années prônent un enseignement explicite et systématique des stratégies de lecture, car les stratégies ne se développent pas spontanément chez tous les élèves. Pour les spécialistes, les stratégies de lecture sont très efficaces, mais sont peu utilisées par les élèves : leur utilisation requiert un certain degré de compétence métacognitive et exige de l'élève l'application d'une démarche de résolution de problèmes qui n'est pas facile pour les jeunes lecteurs. L'enseignement stratégique, qui consiste à expliciter et à rendre la stratégie transparente de manière à ce que les élèves puissent se l'approprier et la réinvestir dans d'autres situations, s'impose donc. Pour atteindre un meilleur résultat auprès des élèves, les enseignants devraient être bien formés à cet effet, encadrés par des personnes ressources compétentes et incités à pratiquer eux-mêmes ce qu'ils sont appelés à enseigner.

Notre recherche a tenté de répondre aux questions suivantes : 1) Quelle est la part du savoir d'expérience dans l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire? 2) Quelles sont les stratégies d'enseignement de l'inférence mises de l'avant par un enseignant d'expérience?

Après avoir cerné ce qu'est la lecture dans une conception issue de la psychologie cognitive actuellement en vigueur, nous avons défini ce qu'est l'inférence et le savoir d'expérience et décrit les étapes de l'enseignement stratégique appliqué à la compréhension en lecture.

Pour répondre à nos deux objectifs de recherche qui sont : 1) examiner la place du savoir d'expérience dans les pratiques d'enseignement visant la compréhension en lecture par l'enseignement des inférences au deuxième cycle du primaire; (2) répertorier les stratégies pédagogiques utilisées par les

enseignants d'expérience pour enseigner à faire des inférences à des élèves de ce cycle d'études, nous avons réalisé deux entrevues semi-dirigées avec les deux enseignantes d'expérience qui ont accepté de participer à notre recherche en vue d'obtenir des données sur l'expérience passée et présente de chaque enseignante comme lectrice et comme enseignante de la lecture. Nous avons aussi assisté à une leçon sur les inférences dans la classe de chacune d'elles pour nous permettre de préciser comment toutes ces expériences accumulées et quels procédés d'enseignement aident les intéressées à mieux enseigner les inférences au deuxième cycle du primaire.

L'analyse et l'interprétation des données recueillies ont été faites au moyen d'une analyse du discours qui nous a permis de mettre en évidence les occurrences ou les tendances dominantes dans les discours exprimés à travers les entrevues, ainsi que dans les agir des deux participantes lors des leçons observées.

D'une part, les résultats obtenus à partir des deux entrevues indiquent que les deux enseignantes répondantes reconnaissent l'importance de l'enseignement des stratégies de lecture, dont l'inférence, pour aider les élèves à améliorer leur compréhension de texte et à développer leur compétence en lecture. Selon elles, l'enseignement explicite des stratégies de lecture efficaces et variées constituerait la voie appropriée pour venir en aide aux élèves ayant des difficultés de compréhension de texte. Pour les deux répondantes, l'inférence, qu'elle soit logique et surtout pragmatique, est une stratégie de haut niveau à intégrer dans l'enseignement stratégique au deuxième cycle du primaire. Ainsi, les textes proposés comportent plusieurs questions liées à la production d'inférences par les élèves. Pour mieux comprendre un texte, les principaux procédés valorisés et enseignés par les intéressées sont ceux de soulignement, de l'entourage ou de l'auscultation du contexte de la phrase qui vient avant et après pour surmonter une difficulté, pour ce qui est de l'inférence logique, et de

l'établissement des liens entre les informations du texte et les connaissances antérieures de l'élève, pour ce qui est de l'inférence pragmatique.

D'autre part, les intéressées sont d'avis que les pratiques enseignantes efficaces reposent sur un savoir d'expérience qui se déploie dans la pratique. Elles reconnaissent l'impact de ce savoir d'expérience sur leur enseignement de la compréhension en lecture en général et sur l'enseignement des stratégies de lecture en particulier. Lors de la leçon sur les inférences, chacune d'elles s'est servie de ce savoir-faire personnel pour conduire sa leçon, gérer les imprévus et régler les moments critiques d'incompréhension de texte de la part des élèves.

À la lumière de tout ce qui précède, nous pouvons donc dire que les résultats obtenus sont relativement éclairants. D'une part, les deux enseignantes répondantes accordent une place de premier choix à l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, dont l'inférence. D'autre part, grâce à leur savoir d'expérience, elles ont amené leurs élèves à gérer leur incompréhension en leur faisant utiliser des stratégies de lecture qui sont directement reliées à la production d'inférences logiques et pragmatiques. Les bonnes réponses inférentielles produites par les élèves aux questions de compréhension sur les textes montrent que la plupart des apprenants ont acquis et maîtrisé une stratégie aussi importante que l'inférence, ce qui laisse entrevoir de bonnes possibilités pour l'ensemble des enseignants d'expérience et un meilleur impact du savoir d'expérience sur l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire. Nous croyons que les élèves seront capables de réinvestir cette haute stratégie de lecture à plus long terme. Car, une fois automatisées, les stratégies de lecture permettent à l'élève d'améliorer sa performance en lecture, ce qui se traduit par un meilleur accès au sens du texte.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir fait un travail exhaustif. Toutefois, nous souhaiterions que cette contribution à l'avancement de la didactique du français puisse ouvrir de nouvelles perspectives de recherche en sciences de l'éducation,

afin d'aider à former davantage d'enseignants aux qualités pédagogiques favorisant la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, la lecture étant un outil transversal très important qui soutient tout apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Allington, R.L. et McGill-Franzen, A. (2000). Looking back, looking forward : A Conversation about teaching reading in the 21th century. *Reading research Quarterly*, 35, 136-153.
- Association canadienne d'éducation de langue française, ACELF, (1997). *L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. Les difficultés d'apprentissage*, volume xxv, no.2, automne-hiver 1997.
- Association canadienne de la dyslexie (2000). Récupéré le 12 mars 2009 de <http://www.dyslexieassociation.ca/français/file/brochure.pdf>.
- Aubé, M. *La démocratisation de l'éducation*. Récupéré le 19-03-2012 <http://www.usherbrooke.ca/sommets/v12/n3/rapparent.htm>
- Bamwisho, M. (1976), Essai d'évolution des manuels de la lecture. *Revue congolaise de psychologie*, 6, 96.
- Bergeron, U. (2004). *Le triste sort d'un million de Québécois*. Récupéré le 30 juillet 2010 de <http://www.ledevoir.com/societe/education/62922>.
- Bon, D. (2004). Dictionnaire des termes de l'éducation : noms communs et noms propres, pour comprendre et cerner les enjeux sociaux, psychologiques et familiaux de l'éducation d'aujourd'hui. Paris : Éditions De Vecchi.
- Boulay, Y. (1985). Colloque sur la réintroduction du français dans les programmes malgaches, Madagascar.
- Boyer J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (1993). Influence de la structure et du vocabulaire du texte sur la compréhension des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 659-678.
- Boyer, C. (1993), *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Éditions Graficor.
- Brodeur, M., Bournot-Trites, M., Dion, É., Mercier, J. et Laplante, L. (2009). *Le rôle de la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*. Récupéré le 21 mai 2010 de http://docs.cllrnet.ca/NSEL/Current/NSEL_Role_teachersFR.pdf.
- Cartier, C. Sylvie (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC Inc.

- Cartier, C. S. (2000). *Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. Correspondance*, 5. Récupéré le 4 avril 2011 de [http : www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Cartier.html](http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Cartier.html)
- Centre de documentation pédagogique. (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris : Savoir Livre.
- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Éditions Retz.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Éditions Retz.
- Chauveau, G. et Mayo, C. (2004). *Il a du mal à apprendre : Comment l'aider ?*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Commission des États Généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, CSE, (1987). « La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée. Avis au Ministre de l'Éducation ». Cité par Langanière, C. et Martel, P. (1995).
- Cunningham, J. (1987). Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response. Dans R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Dir.), *Understanding Readers' Understanding* (p. 229-255). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cyr, P. (1996). *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou, Québec : CÉC.
- Denhière, G. (1985). *La lecture et la psychologie cognitive : quelques points de repère*. Communication présentée au colloque Espace de la lecture, Paris.
- Deschênes, A. J. (1991). *La lecture : une activité stratégique*. Les entretiens Nathan. La lecture.
- Deslauriers, R. (1998). Compréhension en lecture et imagerie mentale chez des élèves en difficulté grave d'apprentissage au primaire. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Des Marais, M. (1998). *L'influence des inférences et des connaissances antérieures sur la compréhension en lecture auprès des élèves du secondaire*. Rapport de recherche, UQTR, 1998.

- El Bina, A. (2000). *Stratégies de lecture en classe d'accueil*. Récupéré le 08 avril 2009 de <http://www2.csdm.qc.ca/iona/lienseducatifs>.
- Fayol, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*. Récupéré le 30 mars 2012 de <http://bienlire.education.fr>
- Fayol, M. (2000). *La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions*. Lille: PUL.
- Fayol, M. (1985). *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiation*. Récupéré le 2 août 2010 du site de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire.
- Fayol, M. et Monteil, J-M. (1994). Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies. *Revue française de pédagogie*, 106, 90-110.
- Ferres, L.G. (2002). *Understanding the experiences of female national athletes of a team sport in a centralized training camp*. Thèse de doctorat non publiée. Université d'Ottawa.
- Fijalkow, J. (2000). « *Sur la lecture* ». Paris : Esf.
- Fortin, M.- F., Côté J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche. De la conception à la réalisation*. Ville Mont-Royal: Décarie Éditeur Inc.
- Gaouette, D. et Tardif, J. (1986b). « Comment faciliter la lecture du lecteur en difficulté? ». *Vie pédagogique*, 44, 12-15.
- Giasson, J. (2004). *Les stratégies dans un programme de lecture*. Récupéré le 1^{er} août 2010 de <http://www.pedagoget.com/other/lecture3.html>.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur
- Giasson, J., et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Giguère, S. (2003). *Stratégies de lecture chez les élèves de deuxième année du primaire*. Actes de la 10e Journée Sciences et savoirs. Sudbury : Université Laurentienne.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Gombert, J.É. (2003). *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*. Récupéré le 15 mars 2009 de <http://www.recherche.aix.nursiufm.fr/publi/voc/n.1/texte/html>.
- Gouin, S. (2005). *Stratégies de mise en texte de récits chez les élèves du troisième cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Goupil, G. (1997). *Élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage* (2^e édition). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec*. Ste-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Grahay, M. (2000). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Éducateur*, 5.
- Guthrie, J.A. et Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. Dans M.L. Kamil et J.M. Mosenthal (ed.) *Handbook of Reading Research*. NJ: Erlbaum, 403-422.
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Holmes, B.C. (1983). The effect of prior knowledge on the question answering of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 15, 1-20.
- Irwin, J. W. (1991), *Teaching reading comprehension processes*, 2nd ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension processes*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnston, P. (1984), Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, 19, 220-240.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kazadi, C. (2007). *L'évaluation formative en mathématiques : Ça comptes-tu?* Montréal : Éditions Bande didactique.
- Lafontaine, D. (2004). *Apprendre à lire entre les lignes*. Récupéré le 3 juillet 2010 de <http://www.segec.be/salledesprofs/chantiersdidactiques/inferences/DominiqueLafontaine>.
- Lafontaine, D. (2002). Des pratiques aux performances : la littératie chez les jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique. *DFLM*, 30, 202.
- Langanière, H.C. et Martel, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec*. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Lavoie, M. (1989). *Influence de l'acquisition de connaissances sur la compréhension en lecture de textes informatifs chez les élèves de première année*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval, Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin éditeur.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation. *Éducation francophone*, 28, 2, 186-202.
- Maisonnette, L. (2010). Lecture guidée d'œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans : l'exemple du questionnement magistral. *Vivre le primaire*, 23, (1), 39-41.
- Martineau, S. (2005). *L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites*. Association pour la recherche qualitative. Actes du colloque L'instrumentalisation dans la collecte des données. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2002). *Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle*. *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1-22.
- Martinez, J.P. (2003). Un dyslexique ou un mauvais lecteur, le grand malentendu. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Merieu, P. (s. d.). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. Dans UNESCO : Horizon 2020.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire d'enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Le Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Lire, écrire, communiquer, réussir : Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *États généraux de l'Éducation (1995-1996)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Compétences et pratiques de lecture des élèves québécois et français*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Cadre référentiel : contexte d'intervention auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1980). *Programme d'études au primaire, français langue maternelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). *Stratégies de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Récupéré le 12 mars 2009 de <http://www.edu.gov.on.ca/fr/document/reports/reading/matters.html>.
- Moisan, M. (2003). *L'enseignement stratégique, c'est...* Récupéré le 10 avril 2010 de http://www2.cslaurentides.qc.ca/FGJ/article.php3?id_article=133.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Observatoire national de la lecture (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche.
- Organisation pour la coopération et le développement économique, OCDE, (1997). *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'enquête*

internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Paris.

- Picard, M. et Defond, L. (1971). *L'enseignement de la lecture : théorie et pratique.* Montréal : Centre éducatif et culturel Inc.
- Pierart, B. (1995). *Évaluer les troubles de la lecture.* Bruxelles: De Boeck.
- Powell-Brown, A. (2003). Can you be teacher of literacy if you don't love to read?. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47, 284-288.
- Pressley, M. (1995). *Cognition, teaching and assessment.* New York: Harper Collins College Publishers.
- Pressley, M., Rankin, J. et Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary school journal*, 96, 363-384.
- Pressley, M., Allington, R.L., Block, C.C. et Marrow, L.M. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5, 35-60.
- Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation -PIREF- (2003). *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent.* Paris : Ministère de la jeunesse, éducation et recherche.
- Programme International de Recherche en Lecture Scolaire - PIRLS – (2001). Résultats obtenus par les élèves québécois.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire.* Paris : ESF.
- Rey, B. (2005). *Rapport terminal.* Bruxelles : Service des sciences de l'Éducation.
- Roy, S. N. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données* (p.159-184). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L. (2003). *Enseigner aux élèves à risque et en difficultés au primaire.* Montréal : Gaëtan Morin.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

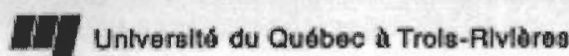
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, B. (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 293-317). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Statistique Canada (1991). L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale. Ottawa : Gouvernement du Canada. In Renée Deslauriers (1998), *Compréhension en lecture et Imagerie mentale chez les élèves en difficulté grave d'apprentissage au primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, UQTR.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. (1993). Pour un enseignement de plus en plus stratégique. *Québec Français*, 89, 35-39.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck/Duculot.
- Taylor, B.M., Peterson, D.P., Pearson, P.D. et Rodriguez, M.C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the « how » as well as the « what » in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56, 270-279.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Éditions Nathan.
- Turcotte, C. (2007). *La construction des pratiques pédagogiques exemplaires de la lecture d'enseignants du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa.
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Unesco (1968). *L'analphabétisme et les droits de l'homme*. Paris : Unesco.

- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : Édition De Boeck.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J. M. (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative*. Montréal: Université de Montréal.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Van Grunderbeeck, N. et Dumais, F. (2004). *Comprendre en lisant des textes narratifs*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L. et Lenz, E. (1991). *Measurement in Nursing Research*. Philadelphie : F.A. Davis.
- Zodo, Denis (2008). *L'analphabétisme : un facteur de pauvreté et d'inégalité*. Récupéré le 12 mai 2010 de <http://denis-zodo.over-blog.com/article-23999546.html>.

ANNEXES

ANNEXE 1

Certificats d'éthique



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE :

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : Impact du savoir d'expérience de l'enseignant sur l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire: le cas des inférences

Chercheur : Justin Nsambay Tshamala, Étudiant à la maîtrise

Département : Département des sciences de l'éducation

Organisme : Aucun

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

PÉRIODE DE VALIDITÉ DU PRÉSENT CERTIFICAT :

Date de début : 07 avril 2009

Date de fin : 15 juin 2009

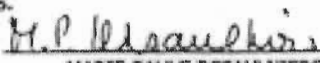
COMPOSITION DU COMITÉ :

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par le conseil d'administration :

- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche (membre d'office);
- une personne membre ou non de la communauté universitaire, possédant une expertise dans le domaine de l'éthique
- un(e) étudiant(e) de deuxième ou de troisième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche ou un substitut suggéré par le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche.

SIGNATURES :

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.



MARIE-PAULE DESAULNIERS
Présidente du comité


MARTINE Y. TREMBLAY
Secrétaire du comité

Date d'émission : 7 avril 2009

N° du certificat : CER-09-145-06.02

DECSR

 Université du Québec à Trois-Rivières
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE :

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : Impact du savoir d'expérience de l'enseignant sur l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire: le cas des inférences

Chercheurs : Justin Nsambay Tshamala
 Département des sciences de l'éducation

Organismes : AUCUN

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

PÉRIODE DE VALIDITÉ DU PRÉSENT CERTIFICAT :

Date de début : 11 décembre 2009

Date de fin : 11 décembre 2010

COMPOSITION DU COMITÉ :

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par le conseil d'administration :

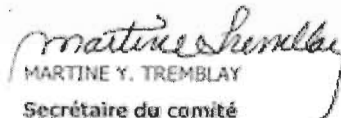
- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche (membre d'office);
- une personne membre ou non de la communauté universitaire, possédant une expertise dans le domaine de l'éthique
- un(e) étudiant(e) de deuxième ou de troisième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche ou un substitut suggéré par le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche.

SIGNATURES :

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.



Hélène-Marie Thérien
 Présidente du comité


 MARTINE Y. TREMBLAY
 Secrétaire du comité

Date d'émission : 11 décembre 2009

N° du certificat : CER-09-145-06.02

DECSR

ANNEXE 2

Formulaire de consentement de l'enseignant(e)

Formulaire de consentement de l'enseignant (e)⁶

Je soussigné, _____ consens à participer à une recherche ayant pour but de comprendre l'impact du savoir d'expérience de l'enseignant sur l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire : le cas des inférences.

J'accepte que Monsieur Justin Nsambay, étudiant à la maîtrise en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, réalise une entrevue avec moi. Je m'engage, de mon plein gré, à participer à cette entrevue qui sera enregistrée sur bande audio à l'endroit et au moment que nous fixerons de commun accord. J'accepte aussi que Monsieur Justin puisse assister, dans ma classe, à une leçon donnée par moi sur les inférences. Quelques semaines plus tard, je participerai à une courte rencontre dans le but de valider les résultats recueillis par l'étudiant-chercheur.

Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche sont strictement confidentielles. Toutes les données seront conservées pendant un an, puis détruites. Aucune allusion à mon nom ou à celui de mon école ne sera mentionnée dans l'analyse des résultats. Seuls le nombre d'années d'expérience et le niveau d'enseignement seront nécessaires.

Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice.

Je suis conscient que cette recherche ne pose pas de risques ni social, ni psychologique, mais qu'elle permettra d'enrichir ma compréhension de la pédagogie et de l'enseignement du français tout en partageant mon expérience. Enfin, je sais qu'aucune rémunération ni contribution me sera attribuée.

.....
Signature du participant

.....
Date

.....
Justin Nsambay, UQTR

⁶ Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER- 09-145-06. 02 a été émis le 07 avril 2009.

ANNEXE 3

Fiche de renseignements

Fiche de renseignements de l'enseignant (e) qui accepte de participer à la recherche

NUMÉRO DE CODE : **ENSEIGNANTE A/B**

1. Classe dans laquelle vous enseignez cette année.....
(S'il s'agit de plusieurs classes, indiquez celle où vous passez le plus de temps, ou celle que vous connaissez le mieux).

2. À part le français, quelle autre discipline enseignez-vous ?

1)..... 2)..... 3).....

3. Votre âge :

de 20 à 35 ans de 30 à 40 ans
de 40 à 50 ans de 50 à 65 ans

4. Votre sexe :

Féminin Masculin

5. Années d'expérience dans l'enseignement du français :

1 an et moins de 3 ans de 3 ans à moins de 5 ans
de 5 ans à moins de 10 ans de 10 ans à moins de 15 ans
de 15 ans à moins de 25 ans 25 ans et plus

6. Depuis votre début de carrière dans l'enseignement, quels sont les différents niveaux du primaire auxquels vous avez déjà enseigné ?

<u>Niveau</u>	<u>Nombre d'années</u>
Cycle 1
Cycle 2
Cycle 3

7. Votre formation :

Collégial Baccalauréat
Maîtrise Doctorat

- Avez-vous une formation en sciences de l'éducation ?
- Avez-vous une formation en didactique du français, langue première ?
- Avez-vous eu du perfectionnement en français ?

8. Quelle reconnaissance (brevet de mérite, récompense pour bons services ...) avez-vous déjà reçue de votre hiérarchie ?

.....

ANNEXE 4

Lettre de consentement des parents des élèves

Trois-Rivières, le 2009

**LETTRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS
DES ÉLÈVES DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE (3^e et 4^e années)**

ÉCOLE : Trois-Rivières

Chers parents,

Je suis étudiant en maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Mon projet de recherche porte sur la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire, niveau où se trouve actuellement votre enfant.

Je dois maintenant commencer ma collecte de données sur la lecture. Pour ce faire, il me faut passer dans certaines classes pour observer comment les enseignants enseignent la compréhension en lecture aux élèves. Avec l'appui de la Commission scolaire Chemin-du-Roy, la classe de votre enfant a été sélectionnée à cette fin. Toutefois je tiens à préciser que j'aurai à observer uniquement l'enseignant.

À cet effet, j'ai l'honneur de solliciter votre consentement de me voir entrer dans la classe de votre enfant, le 2009, pour y assister à la leçon qui sera donnée par son enseignant. Silencieuse et non active, ma présence ne troublera en rien l'ordre de la classe.

Merci de votre collaboration.

Justin Nsambay

S.V.P. : À RETOURNER À L'ÉCOLE DÈS LE 2009

- J'accepte que l'étudiant-chercheur Justin Nsambay assiste à la leçon de français dans la classe de mon enfant.
- Je refuse que l'étudiant-chercheur Justin Nsambay assiste à la leçon de français dans la classe de mon enfant.

Signature du parent : Date :

ANNEXE 5

Canevas des entrevues avec les enseignantes

Canevas de la première entrevue avec les enseignantes

Thème : Expérience passée et présente de l'enseignante comme lectrice et comme enseignante de la lecture.

1. Quel sens accordez-vous à la lecture dans la vie d'une personne en général et dans votre vie en particulier?
2. Selon vous, qu'est-ce que l'apprentissage de la lecture développe chez l'élève?
3. Lorsque vos élèves lisent un texte, quels genres de problèmes d'incompréhensions rencontrent-ils? Que faites-vous pour y remédier?
4. Quelles sont pour vous les stratégies de lecture les plus importantes à développer chez vos élèves de 2^e cycle? Pourquoi?
5. Quelles sont les plus difficiles à enseigner? Pourquoi?
6. Dans le Programme de formation de l'école québécoise, « inférer des éléments d'information implicites à partir de divers indices » est une des stratégies liées à la compréhension en lecture.
 - D'après vous, en quoi consiste cette stratégie?
 - Comment tenez-vous compte de cette stratégie dans votre enseignement?
 - Comment l'enseignez-vous?
 - Comment évaluez-vous son degré d'acquisition auprès de vos élèves?
7. Quand vous enseignez à inférer, d'où vous viennent vos idées? De vos études? De vos lectures pédagogiques? De votre expérience? De vos ateliers de formation continue?

Canevas de la deuxième entrevue avec les enseignantes

Thème : Enseignement de stratégie lecture.

Inférer des éléments d'information implicites à partir de divers indices

1. À la suite de votre leçon sur la stratégie de lecture liée aux inférences, quel est votre degré de satisfaction? Pourquoi?
2. Identifiez un moment critique lors de cette leçon et expliquez de quelle façon vous l'avez réglé.
3. Quelle part accordez-vous à votre expérience dans le règlement de ce moment critique?

Le savoir d'expérience

1. Quelle importance accordez-vous à votre « expérience » dans la réussite de vos élèves en lecture? Pourquoi?
2. Donnez un exemple d'une difficulté d'incompréhension des élèves que vous avez résolue en ayant recours à votre expérience d'enseignant(e) de français.

ANNEXE 6

Le matériel didactique

Le journal intime

Coralie écrit tous les soirs dans son journal intime. Elle y inscrit tout ce qu'elle a vécu dans la journée.

Cher journal,

Aujourd'hui, c'était une journée difficile. D'abord, mon cadran n'a pas sonné. Je n'ai pas eu le temps de prendre ma douche avant d'aller à l'école. Madame Élise était fâchée, car je n'ai pas remis mon devoir de français. Ensuite, pour dîner... Malheur! Dans ma boîte à lunch, j'avais du ragoût !

Pendant le cours d'éducation physique, je me suis blessée à la cheville. En rentrant à la maison, j'ai gardé David. Il a été un vrai petit monstre. J'ai dû le dire à maman. En plus, j'ai raté mon émission de télévision favorite. J'espère que demain tout ira mieux !

Questions sur le texte

1. Pourquoi Coralie n'a-t-elle pas pris sa douche avant d'aller à l'école ?
2. Qui est madame Élise ?
3. Selon toi, pourquoi dit-elle « malheur! » lorsqu'elle parle de son dîner ?
4. Qui est David ?
5. Que veut-elle dire lorsqu'elle dit que David a été un vrai petit monstre ?
6. Comment te sens-tu quand ta journée se déroule mal ?

Réponses aux questions sur le texte et types d'inférences

1. Pourquoi Coralie n'a-t-elle pas pris sa douche avant d'aller à l'école ?

R/ Elle n'a pas eu le temps de le faire, son cadran n'a pas sonné.

Type d'inférence : **Inférence logique**

2. Qui est madame Élise ?

R/ C'est la professeure de français de Coralie.

Type d'inférence : **Inférence pragmatique (faible)**

3. Selon toi, pourquoi dit-elle « malheur ! » lorsqu'elle parle de son dîner ?

R/ Elle n'aime pas le ragoût.

Type d'inférence : **Inférence pragmatique**

4. Qui est David ?

R/ Le petit frère de Coralie. Elle l'a gardé en l'absence de leur mère.

Type d'inférence : **Inférence pragmatique**

5. Que veut-elle dire lorsqu'elle dit que David a été un vrai petit monstre ?

R/ Il n'a pas été gentil envers elle.

Type d'inférence : **Inférence pragmatique**

6. Comment te sens-tu quand ta journée se déroule mal ?

R/ Je suis triste et tannée de ma journée.

Type d'inférence : **Inférence créative**

La forêt des Matatouis

Texte

Un arbre tombe...

- Voilà, dit papa d'un ton satisfait. Ce gros sapin fera l'affaire. Qu'en penses-tu, Martin?

Je rejette la tête en arrière, pour mieux voir. C'est qu'on n'est pas très grand à sept ans.

- Il est énorme, fais-je, impressionné.

- J'aurai suffisamment de bois pour terminer ta cabane. Tu pourras jouer dedans dès demain.

Mon père ébouriffe mes cheveux blonds de la main. Moi, je souris à pleines dents, je vais enfin avoir ma cabane!

Papa me fait signe de m'éloigner de l'arbre, je recule et je m'assois sur un tapis de mousse.

Mon père cale ses protège-oreilles sur sa tête. Il ramasse sa scie mécanique et tire la corde de démarrage. Le moteur rugit aussitôt.

La lame de l'outil attaque l'écorce rugueuse. Du bran de scie éclabousse les vêtements de papa. L'entaille s'étend bientôt d'un côté à l'autre.

L'arbre bouge un peu. C'est le signal qu'attendait mon père. Il arrête le moteur de la scie. Puis il pousse le tronc du pied.

Un craquement se fait entendre. L'immense sapin s'incline. Ses branches supérieures s'accrochent dans les autres arbres. Puis son propre poids l'entraîne. Il tombe...

Soudain, une longue plainte jaillit du ciel. Une plainte à faire dresser les cheveux sur la tête...

Vert sur vert

Nous sommes de retour chez nous. Mon père travaille depuis une bonne demi-heure à la construction de ma cabane. Il dépose tout à coup son rabot sur le chevalet.

- Ouf! s'exclame-t-il. Quelle chaleur! Vivement une bonne limonade!

Papa s'engouffre dans la maison. Moi je reste derrière à fixer les épiluchures de sapin, distrait, je pense encore au bruit étrange que j'ai entendu tantôt près de l'arbre.

Mon chien Billy se met subitement à japper. Il poursuit un écureuil jusqu'à l'orée du bois.

Je me lance à ses trousses.

- Billy reviens ici tout de suite!

Billy est assis au pied d'un érable. Il attend que l'écureuil descende.

- C'est mal d'effrayer ces petites bêtes, Billy. Laisse-les tranquilles.

Tout à coup, j'entends un drôle de bruissement. On dirait le vent entre les branches. Sauf que, aujourd'hui, il n'y a pas de vent.

Billy dresse les oreilles. Puis il écrase son nez fouineur au sol.

- Tu as entendu quelque chose, toi aussi, Billy?

Je rampe lentement en direction du bruit. J'arrive bientôt au bord d'une pente abrupte.

J'écarte les herbes qui m'empêchent de voir. Mes yeux s'agrandissent alors démesurément.

Ils sont une vingtaine, là, en bas de la côte. Et ils sont... et ils sont tout verts.

Culbute

J'ouvre bêtement la bouche, étonné et apeuré.

Les bonhommes verts sont plus courts que pattes que Billy. Et drôlement chevelus.

Des herbes recouvrent leur corps en entier. Ils se confondent presque avec la verdure environnante.

- Tranquille, Billy. Ce sont des amis.

Les créatures se rassemblent, sans me quitter des yeux. Puis elles commencent toutes à parler en même temps... d'une voix semblable à un gargouillis.

Je saisis quelques mots de leur conversation.

- Il n'a pas l'air méchant, fait l'une d'elles.

- Et s'il détruisait notre maison? demande une autre.

Je prends la parole.

- Je ne suis pas méchant, je vous assure. Et je ne viens pas non plus briser vos maisons.

Les bonhommes me dévisagent un moment en silence. Puis l'un d'eux s'avance vers moi. Leur chef, sans doute.

- Tu l'as pourtant fait tantôt, dit-il, sévère.

- Mais non...

- Mais si. Toi et ton semblable avez abattu le grand sapin. Et par votre faute, Houclink va mourir maintenant...

La fleur de guérison

Je fronce les sourcils.

- Qui est Houclink? Et pourquoi va-t-il mourir?

Les bonhommes font cercle autour de moi.

- Houclink est un des nôtres.

Vous avez coupé l'arbre qu'il habitait. Il est tombé.

- Seule la lobélie cardinale peut le guérir affirme le chef. Il n'y a plus de lobélies cardinales, fait-il gravement.

Elles ont toutes été cueillies...

Surprise!

Nous quittons la forêt, la mort dans l'âme.

Nous longeons une terre bien entretenue. Puis la maisonnette du fermier. Je m'immobilise, juste devant la fenêtre de la cuisine.

Un vase trône sur une table, dans la cuisine du fermier. Un vase rempli de fleurs rouges. Des... des lobélies cardinales.

- C'est pour une bonne cause! fais-je en enjambant le rebord de la fenêtre.

Je saisis une poignée de fleurs. Un cri de joie fuse alors de ma bouche:

- Victoire!

Je dévale follement la pente, entraîné par mon élan. Le peuple matatoui est attroupé au pied du chêne.

Je dépose les fleurs sur la poitrine de Houclink. Délicatement.

Les paupières du blessé se soulèvent.

- Eh bien, fait-il. Qu'est-ce que vous avez tous à pleurer? Il y a quelqu'un de mort?

Mon beau sapin...

- Alors? demande papa. Tu l'aimes?

Je fais le tour de ma cabane, en connaisseur.

- Ça oui! Elle... elle est magnifique.

- Je vais faire une promenade en forêt, dit-il. Tu viens avec moi?

Nous nous engouffrons dans la forêt du Nord.

- Il est superbe, ce sapin, apprécie papa. Je crois bien que je le couperai en décembre. Ce sera notre arbre de Noël.

- Heu..., fais-je dans un soupir. Et si on achetait un arbre artificiel?

Larouche, N. (1997) *La forêt des Matatouis*. Laval : Éditions HRW.

Questions

1^{re} PARTIE – UN ARBRE TOMBE

1. Quelle est l'idée principale de cette première partie ? Surligne la bonne réponse :
2. Relis le dernier paragraphe de cette première partie. Selon toi, que va-t-il se passer maintenant?

2^e PARTIE – VERT SUR VERT

1. On dit que le jeune garçon entend un drôle de bruissement, semblable au bruit du vent dans les arbres. Pourquoi ce bruit ne lui semble-t-il pas normal ?
2. Trouve une expression dans le texte qui indique que le jeune garçon est totalement ahuri en voyant ce qui se présente à lui.

3^e PARTIE – CULBUTE

1. Pourquoi les bonshommes verts sont-ils venus trouver le jeune garçon ?
2. Selon toi, que va-t-il se passer maintenant ?

4^e PARTIE – LA FLEUR de GUÉRISON

1. Qui est Houclink ?
2. Selon toi, qu'est-ce qu'une lobélie cardinale ?

5^e PARTIE – SURPRISE !

1. « Nous quittons la forêt, la mort dans l'âme. » Remplace l'expression en gras par une expression équivalente. Surligne la bonne réponse :
2. Est-ce que Houclink sera sauvé ? Transcris la phrase du texte qui contient la réponse.

6^e PARTIE – MON BEAU SAPIN...

1. Selon toi, pourquoi le jeune garçon suggère-t-il à son père d'acheter un arbre artificiel ?

La forêt des Matatouis

Réponses et types d'inférences

1^{re} PARTIE – UN ARBRE TOMBE

1. Quelle est l'idée principale de cette première partie ? Surligne la bonne réponse :

- a) Papa me fait signe de m'éloigner de l'arbre.
- b) **Un arbre est abattu.**
- c) Un craquement se fait entendre.

Type d'inférence : **Identification de l'idée principale**

2. Relis le dernier paragraphe de cette première partie. Selon toi, que va-t-il se passer maintenant ?

Réponse personnelle. Les élèves devraient toutefois faire un lien avec la longue plainte qui se fait entendre.

- La personne qui était dans l'arbre abattu va se plaindre pour le geste de méchanceté de celui qui a abattu l'arbre et détruit son habitation;
- Les autres Matatouis vont sortir de leurs habitations pour venir au secours de leur frère qui a perdu sa maison.

Type d'inférence : **Formulation d'hypothèse**

2^e PARTIE – VERT SUR VERT

1. On dit que le jeune garçon entend un drôle de bruissement, semblable au bruit du vent dans les arbres. Pourquoi ce bruit ne lui semble-t-il pas normal ?

R/ Parce qu'il n'y a pas de vent.

Type d'inférence : **Inférence logique**

2. Trouve une expression dans le texte qui indique que le jeune garçon est totalement ahuri en voyant ce qui se présente à lui.

R/ Mes yeux s'agrandissent alors démesurément.

Type d'inférence : **Inférence pragmatique**

3^e PARTIE – CULBUTE

1. Pourquoi les bonshommes verts sont-ils venus trouver le jeune garçon ?

R/ Pour défendre leur ami Houclink qui va mourir.

Type d'inférence : Inférence logique

2. Selon toi, que va-t-il se passer maintenant ?

Réponse personnelle. Les élèves devraient cependant faire le lien avec la dernière phrase et parler de la mort ou de la survie de Houclink.

Type d'inférence : **Anticipation**

4^e PARTIE – LA FLEUR de GUÉRISON

1. Qui est Houclink ?

R/ Le petit bonhomme vert tombé de l'arbre lorsque celui-ci a été abattu.

Type d'inférence : Inférence logique

2. Selon toi, qu'est-ce qu'une lobélie cardinale ? (Question non traitée lors de la lecture)

R/ C'est une fleur rouge qui peut guérir Houclink/ C'est une fleur de guérison

5^e PARTIE – SURPRISE !

1. « Nous quittons la forêt, la mort dans l'âme. » Remplace l'expression en gras par une expression équivalente. Surligne la bonne réponse :

- a) envahis par la peur de mourir
- b) envahis par une grande tristesse**
- c) transportés par une grande joie.

2. Est-ce que Houclink sera sauvé ? Transcris la phrase du texte qui contient la réponse.

R/ Oui. Les paupières du blessé se soulèvent.

6^e PARTIE – MON BEAU SAPIN...

1. Selon toi, pourquoi le jeune garçon suggère-t-il à son père d'acheter un arbre artificiel ?

R/ Parce qu'il ne veut plus faire du mal aux petits bonhommes verts en brisant leurs maisons, les sapins.