

Université de Montréal

**Expérimentation d'un enseignement réciproque pour améliorer la formulation  
d'inférences en compréhension de la lecture d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire en contexte  
montréalais**

Par

Danielle Tousignant

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de Ph. D.  
en Sciences de l'éducation  
option Didactique

avril, 2018

© Danielle Tousignant, 2018

## RÉSUMÉ

Ce n'est que depuis quelques décennies que la compréhension en lecture fait l'objet de recherches expérimentales afin de savoir ce qu'implique comprendre un texte en termes d'apprentissages et ce qu'il faut mettre en place pour l'enseigner. Jusqu'à présent, la recension d'écrits cible l'inférence comme étant l'une des composantes qui exerce un rôle déterminant pour permettre à un élève du primaire d'avoir accès au sens d'un texte. Elle se manifeste par le biais des liens à établir entre les informations fournies par un texte, ce que l'on appelle une inférence de cohésion, mais aussi entre ces informations et ce que l'élève en connaît, soit une inférence d'élaboration. Pour plusieurs élèves, répondre à une question inférentielle représente un réel défi et il importe d'étudier les dispositifs d'enseignement susceptibles de pallier cette difficulté. C'est l'objectif de la présente recherche, qui consiste en l'expérimentation d'un dispositif, soit l'enseignement réciproque, dans le but d'améliorer la formulation d'inférences de cohésion et d'élaboration auprès d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Les élèves participant à cette recherche sont pour la plupart arrivés depuis peu au Québec et détiennent le statut d'immigrants récents. Certains d'entre eux conjuguent à ce statut d'immigrant, une réalité économique précaire. Tous sont considérés comme aptes à suivre le programme de la classe ordinaire, classe dans laquelle se déroule l'intervention. Accompagnés de 6 enseignants, les 113 élèves qui forment l'échantillon de cette recherche ont été répartis en 3 groupes selon 3 conditions expérimentales. Le groupe A expérimentent un enseignement réciproque visant à travailler l'inférence de cohésion et d'élaboration. Dans le groupe B, les enseignants offrent l'enseignement des stratégies propres à l'enseignement réciproque et aux deux catégories d'inférences ciblées, mais dans le contexte d'un enseignement de type magistral. Le groupe C correspond au groupe contrôle. Deux mesures de cueillette de données sont utilisées afin de vérifier des effets potentiels liés à l'enseignement réciproque, soit un test de compréhension en lecture et un entretien d'explicitation. Principalement, nous avons utilisé une *Anova* pour les analyses statistiques. Les résultats obtenus montrent que le test de compréhension en lecture ne révèle pas de différence significative entre les élèves des groupes A et B quant aux inférences évaluées. Par contre, on constate une différence significative entre les résultats des élèves du groupe A et ceux du groupe C en ce qui a trait à la formulation d'inférences de cohésion. Les entretiens d'explicitation effectués auprès des 16 élèves ciblés indiquent que les élèves du groupe A formulent davantage d'inférences de cohésion que ceux des autres groupes. Dans le cas de l'inférence d'élaboration, les résultats sont davantage mitigés : les élèves du groupe A formulent davantage ce type d'inférences que les participants des autres groupes, mais ceux du groupe B présentent un écart plus grand entre les formulations émises au prétest et celles énoncées au post-test. Finalement, les élèves du groupe A mentionnent davantage de stratégies propres à l'enseignement réciproque que les autres élèves. En conclusion, bien que cette recherche apporte des éléments d'information en lien avec le rôle de l'enseignement réciproque dans le développement de la compréhension en lecture et de l'inférence, davantage de recherches s'avèrent nécessaires afin de contribuer à améliorer les interventions à mettre en place en classe ordinaire pour contribuer au développement des habiletés en lecture des élèves du primaire.

Mots clés : compréhension en lecture; inférence; enseignement réciproque; classe ordinaire.

## ABSTRACT

It is only since the last few decades that reading comprehension has been the topic of experimental research in order to understand what learning to read means and what needs to be put in place to teach reading comprehension. So far, the literature has targeted inference as one of the components that plays a critical role in enabling a primary school student to have access to the meaning of a reading. The production of an inference manifests itself through the links to be established between the information provided by a text, what is called a cohesive inference, but also between this information and what the student knows about it, that is to say an inference of elaboration. For many students, answering an inferential question represents a real challenge and it is important to study the teaching practices that can overcome this difficulty. This objective is at the heart of the present research, which concerns the experimentation of a teaching device, namely the reciprocal teaching, with the aim of improving the formulation of inferences of cohesion and elaboration among students from elementary cycle 3. The students participating in this research have mostly arrived in Quebec recently and hold the status of recent immigrants. Some of them combine this immigrant status with a precarious economic reality. All are considered to be able to follow the regular program of the ordinary class, the class in which the experiment takes place. Accompanied by 6 teachers, the 113 students who form the sample of this research were divided into 3 groups according to 3 experimental conditions. Group A consists of two classes that are experimenting the reciprocal teaching aimed at working on the cohesion and elaboration inference. Group B consists of two classes in which teachers offer the teaching of strategies specific to reciprocal teaching and the two categories of targeted inferences, but in the context of a lecturing type of teaching. Group C includes two classes that make up the control group. Two measures of data collection are used to verify potential effects related to reciprocal teaching, namely a reading comprehension test and an interview. Mainly, we used *Anova* for statistical analysis. The results obtained show that the reading comprehension test does not reveal any significant difference between the participants of groups A and B with respect to the inferences evaluated. On the other hand, there is a significant difference between the results of the students in group A and those of group C with respect to the formulation of cohesion inferences. The interviews conducted with the 16 targeted participants indicate that students in group A elaborate more cohesive inferences than those in other groups. In the case of the inference of elaboration, the results are more mixed: the students of the group A formulate more this kind of inferences than the participants of the other groups, but those of the group B present a larger gap between the inferences formulated in the pre-test and those enunciated in the post-test. Finally, students in group A mentioned more strategies that are related to reciprocal teaching than the other students. In conclusion, although this study provides some information related to the role of reciprocal teaching in the development of reading comprehension and inference, more research is needed in order to propose efficient interventions to be implemented in regular classrooms in order to contribute to the development of students reading competency.

Key words: reading comprehension; inference; reciprocal teaching; ordinary class.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>X</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>XIII</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>XV</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Introduction</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 Le contexte pratique de la recherche</b> .....	<b>7</b>
1.2.1 Les performances de l'élève québécois et montréalais en compréhension de la lecture	7
1.2.2 La classe ordinaire.....	10
1.2.3 Les pratiques d'enseignement exemplaires en compréhension de la lecture .....	11
1.2.4 L'état de l'enseignement de la compréhension en lecture au Québec.....	12
1.2.5 Le contexte pratique de la recherche : synthèse .....	17
<b>1.3 Le contexte théorique de la recherche</b> .....	<b>18</b>
1.3.1 La vision simple de la lecture.....	18
1.3.1.1 <i>La reconnaissance des mots</i> .....	19
1.3.1.2 <i>La compréhension linguistique</i> .....	20
1.3.1.3 <i>Les opérations de traitement de l'information écrite</i> .....	21
1.3.2 L'inférence .....	23
1.3.3 Le contexte théorique de la recherche : synthèse .....	25
<b>1.4 Question générale de recherche</b> .....	<b>25</b>

<b>CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Introduction.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Le développement de la compréhension en lecture .....</b>	<b>30</b>
2.2.1 Les grands courants pédagogiques.....	30
2.2.2 L'apprentissage de la compréhension en lecture .....	35
2.2.2.1 <i>Le modèle interactif étendu</i> .....	36
2.2.2.2 <i>Le modèle de construction-intégration</i> .....	39
2.2.3 Le développement de la compréhension en lecture : synthèse.....	42
<b>2.3 L'inférence.....</b>	<b>43</b>
2.3.1 La définition de l'inférence.....	43
2.3.2 Les classes d'inférence .....	44
2.3.2.1 <i>Le modèle constructionniste de Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994)</i> .....	45
2.3.2.2 <i>L'hypothèse minimaliste (McKoon et Ratcliff, 1994)</i> .....	47
2.3.2.3 <i>Le modèle de Kintsch (1978, 1988, 1998)</i> .....	50
2.3.2.4 <i>Les autres appellations d'inférences</i> .....	52
2.3.3 Le développement de l'inférence.....	54
2.3.3.1 <i>Le développement de l'inférence chez le jeune enfant</i> .....	54
2.3.3.2 <i>Le développement de l'inférence chez l'élève du primaire</i> .....	55
2.3.4 Les difficultés dans la formulation de l'inférence .....	60
2.3.4.1 <i>L'inférence et la compréhension en lecture</i> .....	61
2.3.4.2 <i>L'inférence, les connaissances générales et la mémoire</i> .....	64
2.3.4.3 <i>L'inférence, le vocabulaire et la mémoire</i> .....	66
2.3.4.4 <i>L'inférence et la gestion de la compréhension</i> .....	67
2.3.5 L'évaluation de l'inférence.....	68
2.3.5.1 <i>Les mesures d'évaluation effectuées durant et après la lecture</i> .....	68
2.3.5.2 <i>Le protocole verbal</i> .....	73
2.3.5.3 <i>L'entretien d'explicitation</i> .....	76
2.3.6 L'inférence: synthèse .....	77

<b>2.4 L'enseignement de la compréhension en lecture.....</b>	<b>79</b>
2.4.1 La compréhension en lecture par un enseignement explicite de stratégies.....	80
2.4.1.1 <i>L'enseignement explicite.....</i>	<i>80</i>
2.4.1.2 <i>L'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture .....</i>	<i>81</i>
2.4.1.3 <i>Les typologies de stratégies de compréhension en lecture et leur application .....</i>	<i>83</i>
2.4.2 L'enseignement de la compréhension en lecture par l'imprégnation.....	88
2.4.3 L'enseignement de la compréhension en lecture par l'enseignement réciproque.....	91
2.4.3.1 <i>La validation de l'enseignement réciproque par Palincsar et Brown .....</i>	<i>94</i>
2.4.3.2 <i>L'enseignement réciproque en classe ordinaire .....</i>	<i>97</i>
2.4.4 L'enseignement de la compréhension en lecture: synthèse .....	99
<b>2.5 L'enseignement et les programmes d'entraînement de l'inférence .....</b>	<b>101</b>
2.5.2 L'enseignement de l'inférence : synthèse .....	106
<b>2.6 Synthèse du cadre théorique et questions spécifiques de recherche .....</b>	<b>108</b>
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>112</b>
<b>3.1 Introduction.....</b>	<b>112</b>
<b>3.2 Les participants.....</b>	<b>112</b>
3.2.1 Les écoles .....	112
3.2.2 Les enseignants .....	113
3.2.3 Les élèves .....	117
<b>3.3 Les instruments de mesure et les procédures d'administration .....</b>	<b>119</b>
3.3.1 Le test de compréhension en lecture .....	120
3.3.2 Le protocole verbal.....	122
<b>3.4 L'intervention.....</b>	<b>125</b>
3.4.1 Le matériel utilisé lors de l'intervention.....	126
3.4.2 Les rencontres de préparation avec les enseignants.....	127
3.4.3 La description des trois conditions expérimentales.....	128

<b>3.5 Le déroulement de l'intervention .....</b>	<b>131</b>
3.5.1 Le déroulement pour chaque groupe .....	132
<b>3.6 L'analyse des données.....</b>	<b>138</b>
3.6.1 Le test de compréhension en lecture .....	138
3.6.2 L'entretien d'explicitation.....	139
<b>3.7 Conclusion .....</b>	<b>141</b>
<b>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>142</b>
<b>4.1 Introduction.....</b>	<b>142</b>
<b>4.2 Les résultats au test de compréhension en lecture.....</b>	<b>142</b>
4.2.1 Les résultats au test de compréhension en lecture.....	142
4.2.2 Les résultats au test de compréhension en lecture selon chaque type d'inférence .....	146
4.2.3 Synthèse de l'analyse quantitative .....	149
<b>4.3 Les résultats à l'entretien d'explicitation.....</b>	<b>150</b>
4.3.1 L'analyse qualitative des verbalisations des 16 élèves .....	154
4.3.1.1 <i>L'inférence de cohésion</i> .....	154
4.3.1.2 <i>L'inférence d'élaboration</i> .....	161
4.3.1.3 <i>Les verbalisations liées aux quatre stratégies de l'enseignement réciproque</i> .....	168
4.3.2 Synthèse de l'analyse qualitative.....	171
<b>4.4 Synthèse de la présentation des résultats.....</b>	<b>172</b>
<b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>174</b>
<b>5.1 Introduction.....</b>	<b>174</b>
<b>5.2 La compréhension en lecture : bilan des résultats obtenus.....</b>	<b>176</b>
5.2.1 Compréhension en lecture, enseignement réciproque, enseignement magistral et groupe contrôle.....	176

5.2.3 Inférences de cohésion et d'élaboration en enseignement réciproque, en enseignement magistral et pour le groupe contrôle.....	180
5.2.3.1 <i>L'inférence de cohésion</i> .....	180
5.2.3.2 <i>L'inférence d'élaboration</i> .....	182
5.2.4 Synthèse de l'analyse quantitative.....	184
<b>5.3 La discussion de l'entretien d'explicitation.....</b>	<b>185</b>
5.3.1 L'inférence de cohésion.....	186
5.3.2 L'inférence d'élaboration .....	189
5.3.3 Les stratégies de l'enseignement réciproque dans les verbalisations .....	194
<b>5.4 Synthèse générale .....</b>	<b>195</b>
<b>5.5 Limites de la recherche.....</b>	<b>197</b>
<b>5.6 Retombées didactiques et perspectives de recherche .....</b>	<b>199</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>202</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>206</b>
<b>APPENDICE A.....</b>	<b>222</b>
<b>APPENDICE B.....</b>	<b>231</b>
<b>APPENDICE C.....</b>	<b>233</b>
<b>APPENDICE D.....</b>	<b>235</b>
<b>APPENDICE E.....</b>	<b>438</b>
<b>APPENDICE F .....</b>	<b>489</b>
<b>APPENDICE G .....</b>	<b>493</b>



**APPENDICE H .....496**

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau I</b>	Pourcentages d'élèves selon les quatre seuils de performance du PIRLS (2011) ....	8
<b>Tableau II</b>	Processus activés par le lecteur (Irwin, 1986) .....	38
<b>Tableau III</b>	Classification des inférences selon Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994) ..	45
<b>Tableau IV</b>	Classification des inférences selon McKoon et Ratcliff (1992).....	48
<b>Tableau V</b>	Classification des principales inférences recensées .....	53
<b>Tableau VI</b>	Résultats obtenus pour les inférences de cohésion et d'élaboration en fonction des tranches d'âge étudiées (Barnes, Dennis et Haefele-Kalvaitis, 1996, p. 224).....	58
<b>Tableau VII</b>	Résultats des trois groupes selon les types de questions et le mode d'intervention (Cain et Oakhill, 1999) .....	63
<b>Tableau VIII</b>	Indices de lisibilité des textes de Lavigne (2008) .....	71
<b>Tableau IX</b>	Exemples de stratégies cognitives de compréhension.....	84
<b>Tableau X</b>	Résultats au prétest et post-test de la recherche de Turcotte <i>et al.</i> (2015).....	87
<b>Tableau XI</b>	Études de validation de l'enseignement réciproque de 1982 à 1987 .....	96
<b>Tableau XII</b>	Description des enseignants participants .....	114
<b>Tableau XIII</b>	Description des élèves selon le lieu de naissance,.....	118
<b>Tableau XIV</b>	Types de questions et leur emplacement dans le test de Lavigne (2008).....	121
<b>Tableau XV</b>	Résultats au prétest des élèves sélectionnés pour le protocole verbal .....	122
<b>Tableau XVI</b>	Déroulement de l'intervention .....	131
<b>Tableau XVII</b>	Séquence hebdomadaire de travail du groupe A.....	132
<b>Tableau XVIII</b>	Calendrier du groupe A .....	134
<b>Tableau XIX</b>	Calendrier du groupe B.....	136

<b>Tableau XX</b> Calendrier du groupe C .....	137
<b>Tableau XXI</b> Grille de classification des verbalisations .....	140
<b>Tableau XXII</b> Résultats moyens des élèves des groupes A, B et C au test de compréhension en lecture.....	143
<b>Tableau XXIII</b> Résultats à l'analyse de variance en fonction de l'interaction entre le temps et les groupes .....	144
<b>Tableau XXIV</b> Comparaison des résultats moyens au test de compréhension en lecture en fonction des groupes .....	145
<b>Tableau XXV</b> Résultats moyens des élèves des groupes A, B et C .....	146
<b>Tableau XXVI</b> Résultats à l'analyse de variance en fonction des questions (littérales, d'inférence de cohésion et d'élaboration).....	147
<b>Tableau XXVII</b> Comparaison des groupes pour les inférences de cohésion .....	148
<b>Tableau XXVIII</b> Compilation des points accordés par les juges au prétest et au post-test 1	151
<b>Tableau XXIX</b> Nombre d'inférences de cohésion formulées entre le prétest et le post-test 1 pour chaque élève .....	152
<b>Tableau XXX</b> Nombre d'inférences d'élaboration formulées entre le prétest et le post-test 1 pour chaque élève .....	153
<b>Tableau XXXI</b> Exemples d'inférences de cohésion pour le texte 1 .....	155
<b>Tableau XXXII</b> Exemples d'inférences de cohésion pour le texte 2.....	157
<b>Tableau XXXIII</b> Exemples d'inférences de cohésion pour le texte 3 .....	160
<b>Tableau XXXIV</b> Exemples d'inférences d'élaboration pour le texte 1 .....	162
<b>Tableau XXXV</b> Exemples d'inférences d'élaboration pour le texte 2 .....	164
<b>Tableau XXXVI</b> Exemples d'inférences d'élaboration pour le texte 3.....	167

**Tableau XXXVII** Compilation des quatre stratégies de l'enseignement réciproque..... 169

## LISTE DES FIGURES

<b>Figure 1</b> Le modèle interactif résumé par Giasson (2011).....	37
<b>Figure 2</b> Le modèle de construction-intégration de Kintsch (1978, 1988, 1998) .....	41

*« Celui qui enseigne touche à l'éternité et ne sait  
jamais où s'arrête son influence » Henry Adams*

*À Martin, Mathieu, Mikaël  
Laurence et Naomi*

## REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche doctorale prend fin, alors que s'achève une passionnante carrière comme enseignante. Sans autre ambition que celle d'améliorer sérieusement mon enseignement de la lecture pour mes chers élèves, j'ai mené, un jour à la fois, ce titanesque projet, accompagnée par des personnes exceptionnelles.

Parmi elles, il y a ma directrice de thèse, Rachel Berthiaume. Armée de sa rigueur intellectuelle, passionnée par la recherche, elle s'est maintes fois penchée sur les nombreux écrits (Oh! combien imparfaits) que je lui faisais parvenir. Demeurant positive et constructive, pas à pas, elle a su me guider vers l'aboutissement que représente ce texte. Merci Rachel.

Il y a aussi les membres du jury composés de Ahlem Ammar, Daniel Daigle, Monique Noël-Gaudreau et Catherine Turcotte. Merci de votre précieux temps consacré à l'évaluation de ce projet. Merci aussi à Miguel Chagnon et Nathalie Loye pour leurs judicieux conseils en matière d'analyse statistique, à Nicole Gaboury, incroyablement efficace à tous moments, à Marie Luquette pour son œil méthodologique et particulièrement à Amélie Bourcier, patiente, minutieuse et rigoureuse dans la révision complète du texte.

J'ai reçu de la commission scolaire pour laquelle je travaille et, entre autres, de Claire Stabile et Brigitte Coulombe, un appui très apprécié sans oublier les enseignants et les élèves qui ont participé à l'expérimentation.

Des membres de ma famille ont généreusement relu mes textes ou écouté mes présentations y apportant, chacun à leur façon, leur grain de sel: ma mère, Mariette, ma marraine, Claire, mon neveu, Jérémy, ma bru, Myriam et particulièrement ma nièce, jeune femme passionnée, Clara Élodie, qui m'a tellement encouragée dès le début de cette aventure.

Une attention toute spéciale est consacrée à mes chers enfants, présents en ce monde. Naomi qui constamment me fait sourire de ses mots doux et Mikaël qui, avec humour et confiance, me remet en piste comme il sait si bien le faire.

Bien sûr, il y a toi, l'Homme de ma vie. Patient, à l'écoute, constructif, critique, nuancé, rationnel, toujours présent et encourageant, merci Martin.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Pour plusieurs élèves du primaire, l'apprentissage de la lecture se fait progressivement, au fil de leurs années scolaires. Pour d'autres, les opérations et les processus à activer pour comprendre un texte ne s'installent pas aussi facilement et ils peinent, de manière persistante, à comprendre ce qu'ils lisent. Ces difficultés à comprendre un texte risquent d'entraver leur motivation à lire et d'hypothéquer la suite de leur parcours scolaire. En effet, la lecture représente la porte d'entrée de plusieurs autres matières scolaires ainsi qu'une avenue pour apprendre par soi-même, telle une forme d'autodidaxie. Lorsqu'il est privé de cet accès à l'information, un élève se trouve isolé d'un savoir qui lui serait, pourtant, si profitable. En ce sens, s'intéresser de près à la compréhension de la lecture revêt toute son importance.

La présente recherche doctorale porte sur la compréhension en lecture et, plus précisément, sur l'inférence comme vecteur déterminant de l'accès au sens d'un texte. En effet, la maîtrise des processus inférentiels représente l'un des défis qui s'imposent à l'élève devant une lecture. Celui-ci doit être en mesure d'effectuer des liens dans son texte entre des informations adjacentes ou éloignées. Il doit aussi pouvoir effectuer d'autres liens entre ce que le texte raconte et ce qu'il connaît du sujet.

Afin de permettre le développement de la capacité à faire des inférences auprès d'un élève, l'enseignant du primaire peut mettre en place, dans sa classe, des dispositifs d'enseignement. L'un d'eux, l'enseignement réciproque, a fait ses preuves auprès de clientèles particulières du secondaire comme dispositif pour enseigner la compréhension en lecture. Toutefois, il a été peu expérimenté auprès d'élèves du primaire dans leur contexte d'apprentissage, soit la classe ordinaire. L'intérêt de cette recherche repose aussi sur ce contexte. Considérant que la majorité des élèves du primaire du Québec évoluent dans une classe ordinaire, il semble pertinent de s'attarder à des dispositifs d'enseignement de la compréhension en lecture dans ce type de classe. Dans le cadre de l'expérimentation propre à la présente recherche, il s'agit, pour la plupart, d'élèves qui cumulent une réalité économique précaire et un statut d'immigrant récent.

Cette étude doctorale se divise en cinq chapitres. Le premier dresse la problématique de la recherche. Il se divise en deux grandes sections, l'une aborde le contexte pratique, l'autre, le



contexte théorique de notre recherche. Dans le contexte pratique, nous traitons, dans cet ordre, de la performance de l'élève québécois en compréhension de la lecture, de la classe ordinaire, des pratiques d'enseignement dites exemplaires et de l'état actuel de l'enseignement de la compréhension en lecture au primaire. Nous débutons en faisant état des performances de l'élève québécois, puis montréalais, en compréhension de la lecture. Ceux-ci se distinguent de clientèles québécoises parce que Montréal contient plusieurs zones de défavorisation ainsi que plusieurs quartiers peuplés d'élèves qui viennent d'arriver au Québec et qui sont qualifiés d'immigrants récents. Ces élèves nécessitent un accompagnement approprié pour développer leur compréhension de la lecture, car le français n'est pas leur langue habituelle de communication. Après un séjour en classe d'accueil durant lequel ils apprennent le français, ces élèves poursuivent leur parcours scolaire en classe ordinaire, classe dont nous décrivons la composition. En effet, au Québec, la classe dite « ordinaire » se compose d'élèves aux profils d'apprenants variés. L'enseignant doit composer avec cette réalité et tenter d'offrir un enseignement inspiré de pratiques exemplaires. Toutefois, il semble exister des écarts entre ce que proposent ces pratiques exemplaires d'enseignement de la compréhension en lecture et ce qui se fait réellement dans les classes. La dernière sous-section dresse un portrait partiel de cette situation, car, au Québec, nous disposons de peu d'études qui en font la description.

Le contexte théorique de la problématique circonscrit ce que signifie lire et surtout comprendre ce qu'on lit. La théorie de la vision simple de la lecture sert de trame théorique pour nous guider dans cette explication. Parmi les composantes qui sous-tendent le développement de la compréhension en lecture, on retrouve, entre autres, l'inférence. Celle-ci détient un rôle majeur dans l'accès au sens d'une lecture et représente l'un des apprentissages les plus difficiles à enseigner aux élèves du primaire. En effet, ce sont généralement les questions inférentielles qui posent le plus problème lors des évaluations en lecture. La deuxième section du contexte théorique de la problématique se concentre donc sur l'inférence.

Le cadre théorique constitue le deuxième chapitre. Il y est notamment question du développement de la compréhension en lecture et des modèles développementaux les plus actifs dans la recherche actuelle. Bien qu'il en existe plusieurs, nous avons limité notre recension au modèle interactif et au modèle de construction-intégration. La description de chacun d'eux illustre la

complexité de la compréhension d'une lecture et le rôle déterminant qu'y joue l'inférence. Les autres sections traitent spécifiquement de cette dernière. Nous abordons dans cet ordre, une définition de l'inférence, une typologie des catégories d'inférences pour, par la suite, nous concentrer sur l'aspect développemental de celle-ci et les difficultés qui y sont associées. Nous terminons avec l'évaluation de l'inférence. La suite du cadre théorique est consacrée principalement à l'enseignement de la compréhension en lecture en général et de l'inférence en particulier. Actuellement, la tendance pour enseigner la compréhension en lecture se partage entre les tenants d'une approche cognitiviste centrée sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension et ceux adeptes d'une approche par l'imprégnation ou centrée sur un contenu notionnel à acquérir. De ces deux grandes tendances en enseignement découlent des dispositifs applicables auprès des élèves en salle de classe. Parmi ces dispositifs, notre choix s'est arrêté sur l'enseignement réciproque, enseignement qui a fait ses preuves dans le développement de la compréhension en lecture de clientèles d'élèves à risque au secondaire. Cet enseignement combine un enseignement explicite de quatre stratégies métacognitives de compréhension en lecture avec une approche centrée sur les interactions entre pairs et sur la discussion collaborative pour permettre à l'élève de mieux comprendre ce qu'il lit. Le concept de réciprocité se manifeste dans le partage de l'animation des stratégies par les élèves lors de discussions collaboratives. Nous terminons ce volet du cadre théorique à propos de l'enseignement en nous concentrant sur l'inférence. Étant donné que la recension des écrits fait état principalement de programmes d'entraînement pour faire progresser l'élève dans sa formulation d'inférences, nous décrivons quelques-uns de ces programmes d'entraînement. Nos questions spécifiques de recherche sont ensuite présentées.

Le chapitre 3 décrit la méthodologie de cette recherche doctorale. Nous avons opté pour un design quasi-expérimental selon la formule classique prétest, intervention, post-test et post-test différé. Pour ce faire, nous avons recruté six classes du troisième cycle et les avons réparties en trois groupes selon trois conditions expérimentales que nous décrivons en détail. Précisons ici que le groupe A contient deux classes et expérimente un enseignement réciproque ainsi que l'enseignement de deux types d'inférences, soit l'inférence de cohésion et l'inférence d'élaboration. Le groupe B comprend deux classes et les enseignants transmettent les mêmes stratégies et les deux types d'inférences, mais selon un enseignement plus magistral. Les deux dernières classes forment le groupe contrôle (le groupe C), dans lequel les élèves lisent les mêmes textes

que ceux proposés aux groupes B et C, mais ne font que des tâches individuelles de lecture. Le test de compréhension en lecture et l'entretien d'explicitation auxquels nous avons recours sont également détaillés, tout comme les procédures d'administration de ces outils. Ensuite, le déroulement de l'intervention en classe est détaillé; il y est notamment question du matériel utilisé, des rencontres d'information pour les enseignants et du déroulement pas à pas de cette intervention. Enfin, nous décrivons les analyses statistiques auxquelles nous avons eu recours pour les résultats obtenus.

Le chapitre quatre présente l'ensemble des résultats obtenus selon ces deux modes de cueillette de données. Nous avons opté pour une présentation qui suit l'ordre des trois questions spécifiques de cette recherche. Ainsi, la première section analyse les données des groupes A, B et C, seulement pour la compréhension de la lecture. Il s'agit ici de vérifier s'il y a une différence entre le groupe A et les groupes B et C quant à l'amélioration de la compréhension en lecture, dans le temps. La deuxième section expose les résultats des trois groupes, mais cette fois-ci, pour chaque type d'inférence. À nouveau, il est question de vérifier si les groupes se distinguent dans le temps, mais en fonction de la formulation d'inférences. Dans la troisième section, nous effectuons une description des verbalisations obtenues suite aux entretiens d'explicitation, tout d'abord pour l'inférence de cohésion, ensuite pour l'inférence d'élaboration et finalement pour la manifestation de stratégies propres à l'enseignement réciproque.

Le chapitre cinq discute les principales conclusions en se référant aux données fournies dans le cadre théorique. Afin de maintenir une certaine cohérence, la présentation suit la formule du chapitre quatre, soit selon les trois questions spécifiques de la recherche. Conséquemment, il est question des trois groupes qui sont discutés tout d'abord pour la compréhension en lecture, ensuite pour l'inférence de cohésion et finalement pour l'inférence d'élaboration. Dans ces deux premières sections, ce sont principalement les résultats obtenus par le test de compréhension en lecture qui sont discutés. Viennent ensuite toutes les informations que les entretiens d'explicitation ont pu fournir pour chaque type d'inférence et pour les stratégies de l'enseignement réciproque.

Une conclusion générale fait office de synthèse à ce projet de recherche doctorale. Les données obtenues dans cette recherche permettront, nous le souhaitons, de mieux comprendre

comment aider un élève du primaire dans le développement de sa capacité inférentielle et, conséquemment, dans sa compréhension d'une lecture.

# CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

## 1.1 Introduction

Pour certains individus, l'apprentissage de la lecture s'est installé sans heurts, progressivement, jusqu'à être qualifié de lecteur expert (Institut de la statistique, 2003). Pour d'autres, ce parcours est semé d'embûches et il est possible qu'une fois l'âge adulte atteint, certains peinent encore à comprendre ce qu'ils lisent (Corbeil, 2006; Desrosiers *et al.*, 2015 ). En effet, cet accès au sens d'une lecture, c'est-à-dire sa compréhension, qui apparaît si accessible pour le lecteur expert, représente en fait un apprentissage complexe (Écalle et Magnan, 2010; Oakhill, Cain et Carsten, 2015) et tributaire de processus cognitifs ainsi que de variables relatives à la personnalité de l'apprenti lecteur, à son environnement et au type de lectures à effectuer (Deschênes, 1988; Irwin, 1986). L'objectif de ce chapitre, qui constitue la problématique sous-jacente à notre projet de recherche, consiste à décrire l'état actuel de l'apprentissage et de l'enseignement de la compréhension en lecture.

La première section dresse un portrait du contexte pratique de notre recherche doctorale. Nous faisons état de la performance de l'élève québécois en compréhension de la lecture et, par la suite, de l'élève montréalais ainsi que du contexte dans lequel tous ces élèves apprennent à lire, c'est-à-dire la classe ordinaire. Ensuite, nous expliquons l'état actuel de l'enseignement de la compréhension en lecture dans les écoles primaires du Québec. Nous débutons en faisant état de ce qui est recommandé par la recherche comme type d'enseignement afin d'assurer le développement optimal de l'élève en compréhension de la lecture. Puis, nous expliquons quelques recherches effectuées au Québec qui décrivent l'état de l'enseignement de la compréhension en lecture et les principales difficultés lui étant reliées. Essentiellement et de manière générale, il semble exister un décalage entre ce que la recherche propose comme pratique d'enseignement de la compréhension en lecture à privilégier et ce qui est effectivement enseigné au Québec.

Dans la deuxième section, nous décrivons le contexte théorique qui met en évidence la complexité que représente l'apprentissage de la compréhension en lecture. Nous amorçons par la théorie de la vision simple de la lecture de Gough et Tunmer (1986) et Hoover et Gough

(1990), qui sert de trame théorique pour expliquer, sur le plan cognitif, ce que doit activer le lecteur expert pour accéder au sens de sa lecture. Ces chercheurs résument en deux composantes l'ensemble des variables qui influent sur la compréhension en lecture. Il s'agit de la reconnaissance des mots et de la compréhension linguistique. Bien que la reconnaissance des mots soit essentielle pour accéder au sens d'une lecture, nous la décrivons très brièvement, puisque le sujet de cette recherche concerne davantage la compréhension. Dans la théorie de la vision simple de la lecture, la compréhension est principalement dépendante des opérations reliées à la composante de la compréhension linguistique, c'est-à-dire la connaissance de la structure du récit, la gestion de la compréhension et l'inférence (Oakhill et Cain, 2012). Une description de ces opérations nous amène ensuite à considérer la place déterminante qu'occupe l'inférence, qui est au cœur de notre recherche, pour comprendre un texte. Pour conclure cette problématique, une question générale de recherche est présentée.

## **1.2 Le contexte pratique de la recherche**

Dans la première sous-section de ce chapitre, nous comparons les résultats de l'élève québécois à ceux d'élèves du Canada et d'élèves provenant de pays francophones. Cela permet de constater que l'élève québécois offre une performance en compréhension de la lecture dont l'analyse diffère selon la population avec laquelle on le compare. Par la suite, nous précisons cette analyse en se limitant à l'élève québécois montréalais, qui est le sujet de cette recherche, et dont le contexte d'apprentissage se distingue par rapport à l'ensemble du Québec. Ayant en tête les résultats de cet élève, nous décrivons ensuite le contexte dans lequel il évolue, c'est-à-dire la classe ordinaire, et l'état de l'enseignement de la compréhension en lecture dans cette classe au 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

### **1.2.1 Les performances de l'élève québécois et montréalais en compréhension de la lecture**

Parmi les enquêtes internationales qui évaluent les apprentissages scolaires des élèves, on retrouve le Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (dorénavant, PIRLS) qui s'adresse à des élèves de niveau 4<sup>e</sup> année de plus de 45 pays. Ce programme évalue le niveau de lecture des élèves, tous les cinq ans. D'après les résultats de 2011, résumés dans le tableau I

et classés selon quatre seuils de performance, la majeure partie des élèves québécois se situe au niveau du troisième seuil, soit l'avant-dernier.

**Tableau I** Pourcentages d'élèves selon les quatre seuils de performance du PIRLS (2011)

<b>Les quatre seuils du PIRLS</b>	<b>Canada</b>	<b>Québec</b>
1- Seuil international avancé	13 %	7 %
2- Seuil international élevé	38 %	36 %
3- Seuil international intermédiaire	35 %	42 %
4- Seuil international bas	12 % *	13 % *

\* Le 2 % restant ne se classe dans aucun seuil.

On constate, à l'aide de ce tableau, que, comparativement à l'ensemble du Canada, le Québec dispose de moins d'élèves qui se situent au niveau du premier seuil (soit celui qui caractérise les élèves très performants en lecture) et davantage d'élèves qui se situent au niveau du troisième seuil (soit celui qui caractérise les élèves moins performants). Ces résultats expliquent l'avant-dernière position du Québec parmi les provinces canadiennes pour ce qui est des apprentissages scolaires. Par ailleurs, si on compare les résultats du Québec à ceux obtenus par d'autres communautés francophones internationales, on constate que celui-ci se situe au 25<sup>e</sup> rang mondial (Labrecque, Chuy, Brochu et Houme, 2012). En effet, le Québec se classe mieux que la France (qui est située au 29<sup>e</sup> rang) et que la Belgique francophone (qui est située au 32<sup>e</sup> rang) (Schillings, Hindryckx, Dupont, Matoul et Lafontaine, 2012). Malgré cela, une analyse des résultats du Québec aux trois dernières passations du PIRLS (2001, 2006 et 2011) témoigne de la stabilité des résultats des élèves québécois (Labrecque *et al.*, 2012; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011), dans la mesure où une grande proportion des élèves peinent à atteindre l'un des seuils supérieurs à l'épreuve de compréhension du PIRLS. Soulignons également que les questions qui nécessitent de réaliser une inférence, qui est au cœur de notre recherche, demeurent parmi les moins bien réussies (Labrecque *et al.*, 2012; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011). En conséquence, il semble important de s'attarder de plus près à la maîtrise du processus inférentiel en situation de compréhension de la lecture chez les élèves du primaire.

D'autres recherches, cette fois-ci québécoises, fournissent le rendement des élèves selon la réalité de la clientèle montréalaise, qui diffère de celle de l'ensemble du Québec étant donné son importante proportion d'élèves provenant de milieux socioéconomiquement défavorisés et ceux issus de l'immigration. Il en sera question, de façon plus détaillée, dans les paragraphes suivants.

La réalité montréalaise est spécifique, entre autres, sur le plan de la réussite scolaire. Selon Tétreault et Desrosiers (2012), si le taux de réussite à l'épreuve ministérielle de lecture en 6<sup>e</sup> année du primaire se situe en moyenne à 74,7 %, il chute à 58,6 % en milieu défavorisé. Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, la proportion de familles les plus défavorisées en fonction du revenu au Québec se situe à Montréal. Selon ce même comité, parmi les élèves d'immigration récente, c'est-à-dire des élèves nés à l'étranger et dont les deux parents sont aussi nés à l'étranger, 52,8 % vivent dans des zones défavorisées de Montréal (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2016).

Spécifiquement quant au lien avec le statut d'immigrant, le Programme pancanadien d'évaluation du rendement en lecture (dorénavant PPCE) (2007) souligne que l'emploi du français à la maison contribue à l'amélioration du rendement en lecture (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2009) (dorénavant CMEC). Selon le CMEC (2009), « [...] l'incidence du statut d'immigrant sur le niveau de compétence en lecture montre des différences faibles, mais statistiquement significatives, les élèves nés au Canada ayant des niveaux plus élevés » (p. 25)<sup>1</sup>. Aux difficultés concernant la langue parlée à la maison s'ajoute un parcours scolaire parfois marqué par la guerre, des tensions politiques, une inaccessibilité à l'école ou des méthodes d'enseignement très différentes de celles du Québec (Armand, 2005; Armand, Maynard, Saboundjian et Venne, 2014). Si l'élève provenant d'un milieu immigrant réussit à s'améliorer au fil de son parcours scolaire (Chamberland et Mc Andrew, 2011), cette amélioration ne semble pas suffisante pour assurer sa réussite aux tests de rendement en lecture tels que ceux réalisés par le CMEC (Chamberland et Mc Andrew, 2011; Tétreault et Desrosiers, 2012). Sans ces ré-

---

<sup>1</sup> Il y a toutefois des projets de recherche faits actuellement à Montréal qui favorisent une insertion scolaire de l'élève immigrant par l'entremise de l'usage de sa langue maternelle dans des créations littéraires, une forme d'approche plurilinguistique (voir, entre autres, les travaux d'Armand, 2005, 2008).



ussites dans les débuts de leur parcours scolaire, certains groupes d'élèves d'immigration récente<sup>2</sup> accèdent difficilement à des études supérieures souvent garantes d'une augmentation de la qualité de vie (Conseil supérieur de l'Éducation, 2010).

Bien que les enjeux liés à la réussite scolaire des élèves du Québec soient les mêmes que pour ceux issus d'immigration récente, ces derniers doivent composer avec des défis supplémentaires liés à leur maîtrise de la langue ou à leur connaissance du système scolaire québécois (Kanouté et Lafortune, 2011). Ainsi, l'atteinte d'un niveau de littératie qui permet une insertion socioprofessionnelle ne se fait pas sans la mobilisation de ressources particulières pour l'élève immigrant (Kanouté et Lafortune, 2011). En effet, comme nous venons de le mentionner, une forte proportion des élèves d'immigration récente se retrouve en zone défavorisée de Montréal (Chamberland et Mc Andrew, 2011). Ces zones de population montréalaise conjuguent « [...] défavorisation et immigration, ce qui entraîne une demande de ressources coordonnées de la part des milieux pour relever les défis de la réussite scolaire » (Kanouté et Lafortune, 2011, p. 88).

En ce qui concerne les ressources existantes dans le milieu scolaire, l'élève qui ne maîtrise pas le français à son arrivée au Québec commence son parcours en classe d'accueil (Kanouté, Gosselin-Gagné, Guennouni Hassani et Girard, 2016). Par la suite, cet élève poursuit ses études dans une classe ordinaire. Dans la section suivante, nous décrivons la composition de ce type de classe.

### **1.2.2 La classe ordinaire**

La grande majorité des élèves du Québec fréquente une classe dite « ordinaire » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006, 2010). Depuis la réforme de l'an 2000, celle-ci a subi des modifications quant aux élèves qui la composent. Par exemple, des élèves qui présentent un handicap physique ou mental, un problème de comportement ou une difficulté d'apprentissage peuvent y être intégrés (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2010). Ce nouveau principe d'intégration provient d'un mouvement amorcé il y a plus de 40 ans et

---

<sup>2</sup> Selon une étude de Chamberland et McAndrew, le pays d'origine est un facteur explicatif de la réussite scolaire. L'élève provenant d'Europe et d'Asie a une probabilité plus grande de réussite scolaire comparativement à celui provenant d'autres régions du globe (Chamberland et Mc Andrew, 2011).

fondé, entre autres, sur le fait qu'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (dorénavant, ÉHDAA) progresserait davantage dans une classe ordinaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2010). Depuis 2003, le nombre d'ÉHDAA fréquentant les classes ordinaires du primaire et du secondaire a augmenté de 20 % (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2010). Avant la réforme de 2000, plusieurs de ces élèves suivaient leur programme scolaire dans une classe à effectif réduit appelée « classe spécialisée » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2010). La classe ordinaire, particulièrement à Montréal, accueille également l'élève immigrant après un séjour en classe d'accueil. Ce dernier arrive avec un bagage linguistique parfois incomplet au niveau de la maîtrise du français, bien que riche quant à son apport culturel (Armand *et al.*, 2014). La classe ordinaire se compose donc d'élèves aux profils d'apprenants très variés. C'est dans ce contexte que la majorité des élèves du Québec apprend à comprendre un texte. C'est également dans ce milieu que les enseignantes et les enseignants doivent mettre en application certaines pratiques d'enseignement afin de soutenir cet apprentissage. Parmi les pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture, certaines permettraient plus que d'autres un développement optimal de l'élève et obtiennent ainsi le qualificatif d'exemplaire ou d'efficace. Dans la prochaine section, nous définissons ce que signifie une pratique d'enseignement exemplaire, spécifiquement en compréhension de la lecture.

### **1.2.3 Les pratiques d'enseignement exemplaires en compréhension de la lecture**

Collins Block, Oakar et Hurt (2002) se sont attardés à décrire, de manière générale, les six caractéristiques d'une pratique d'enseignement exemplaire. Selon ces chercheurs, un pédagogue dont l'enseignement est qualifié d'exemplaire 1) s'adapte aux multiples situations présentes dans sa classe, 2) utilise une variété de stratégies, 3) diversifie ses approches pédagogiques, 4) établit et maintient de bonnes relations avec ses élèves et offre 5) des interventions individuelles de qualité 6) ainsi qu'un environnement physique de classe riche et stimulant. Si l'on associe ces pratiques d'enseignement exemplaires à la compréhension en lecture, on constate, non seulement, que l'utilisation de la stratégie apparaît comme l'une des caractéristiques, mais, également, qu'il est recommandé d'appliquer diverses approches pédagogiques en classe.

Sur ce sujet, plusieurs recherches empiriques proposent des dispositifs d'enseignement qui soutiennent la progression des élèves afin de mieux comprendre un texte (Bissonnette,

Richard, Gauthier et Bouchard, 2010; Collins Block et Mangieri, 2009; Pressley, 2006). L'enseignement explicite et l'enseignement réciproque reçoivent l'aval de plusieurs chercheurs comme étant des dispositifs efficaces, entre autres, pour la lecture (Bissonnette *et al.*, 2010; Collins Block et Mangieri, 2009; Duffy, 2002; Moore, 1988; Palincsar et Brown, 1984; Pressley, 2006; Rosenshine et Meister, 1994). En classe, ces dispositifs d'enseignement se traduisent par l'utilisation du modelage, du guidage, de la pratique autonome, de la discussion collaborative de lectures entre les élèves, de l'accompagnement par étayage de l'enseignant, de la diversité des modes de regroupement (classe entière, sous-groupes, individuel) et par les nombreuses rétroactions de qualité fournies par l'enseignant. Outre ces enseignements, lorsque l'enseignant agit comme modèle de lecteur en parlant de ses lectures, en lisant avec les élèves et en créant un environnement littéraire de classe riche et varié, il contribue à l'amélioration de la lecture pour ses élèves (Allington, 2009; Cunningham et Allington, 2011; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2005; Morin, Nootens et Montésinos-Gelet, 2011). Ces recommandations sont-elles déjà présentes quelques années plus tôt, alors que le ministère de l'éducation du Québec revoit ses documents prescriptifs? Et qu'en est-il dans les salles de classe? Il en est question à la prochaine section.

#### **1.2.4 L'état de l'enseignement de la compréhension en lecture au Québec**

Dans son Programme de formation de l'école québécoise (ou PFEQ) (2000), le Ministère de l'Éducation du Québec (dorénavant MEQ) définit et clarifie les composantes liées à la compétence de la lecture de manière générale. Celles-ci incluent des manifestations propres aux stratégies et aux capacités de l'élève à réagir, utiliser l'information d'un texte et évaluer sa lecture (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Un document publié ultérieurement et intitulé « Progression des apprentissages au primaire » (MELS, 2009)<sup>3</sup>, précise les stratégies et les connaissances à développer afin d'habiliter l'élève en lecture (Progression des apprentissages au primaire, MELS, p. 67 à 76). Cette volonté ministérielle de mettre l'accent sur l'enseignement de stratégies pour favoriser le développement de la compréhension en lecture est convergente avec l'abondante documentation scientifique qui a été publiée sur ce sujet depuis les quarante

---

<sup>3</sup> Ce document provient du même ministère, mais son appellation a changée. Il s'agit du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS).

dernières années (Bianco *et al.*, 2013; Bissonnette *et al.*, 2010; Collins Block, Parris, Reed, Whiteley et Cleveland, 2009; Duffy, 2002; Gaonac'h et Fayol, 2003; Kendeou, van den Broek, Helder et Karlsson, 2014; Pressley, 2006). Ces recherches montrent, par exemple, qu'un enseignement axé sur l'utilisation d'une variété de stratégies enseignées à l'aide de diverses approches pédagogiques contribue au développement de la compréhension en lecture (Collins Block, Oakar et Hurt, 2002). Malgré ces constats théoriques et l'accent mis sur l'enseignement de stratégies au sein des prescriptions ministérielles, des recherches récentes dressent un portrait mitigé quant à l'application de ces directives. Les prochains paragraphes expliquent celles que nous avons consultées. Nous présentons, dans un premier temps, les recherches de Martel et Lévesque (2009) et de Thériault et Laurin (2016) qui ont procédé à une analyse de pratiques déclarées par le biais de questionnaires. Dans un deuxième temps, il sera question des études menées par Morin, Nootens et Montesinos-Gelet (2011) ainsi que par Turcotte, St-Laurent et Giasson (2004) qui ont eu recours à des observations directes pour recueillir leurs informations.

*Martel et Lévesque (2009; 2010; 2012)*

En premier lieu, Martel et Lévesque (2009, voir également 2010 et 2012) effectuent une étude qui s'intéresse aux pratiques déclarées des enseignants de tous les niveaux du primaire du Québec. Ces chercheurs compilent les réponses de 413 questionnaires<sup>4</sup> envoyés par voie postale. Le questionnaire comporte 50 items concernant divers thèmes pour lesquels les enseignants encerclent leur préférence sur une échelle de Likert à quatre réponses. Parmi ces thèmes, on retrouve celui des stratégies de lecture principalement enseignées et des pratiques pédagogiques utilisées à cet effet (comme, par exemple, l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque). Les enseignants du 3<sup>e</sup> cycle qui répondent au questionnaire déclarent enseigner un très grand nombre de stratégies de lecture dans des contextes variés et stimulants. Cependant, les résultats montrent également que les enseignants disent délaissier certaines stratégies, comme « anticiper la suite du texte, résumer, surmonter les obstacles de compréhension et évaluer l'efficacité des stratégies retenues en cours de lecture » (Martel et Lévesque, 2009, p. 68). Martel et Lévesque rapportent aussi que les enseignants semblent éprouver des difficultés à enseigner

---

<sup>4</sup> 1229 questionnaires ont été envoyés : le taux de participation est de 33,6 %, ce qui représente un taux satisfaisant selon les chercheurs concernés (Martel, Lévesque et Aubin-Hort, 2012).

l'inférence. Quant aux pratiques d'enseignement, les enseignants déclarent utiliser l'enseignement explicite, quoiqu'à contrario, ils affirment délaisser le modelage, qui fait pourtant partie de la séquence de ce type d'enseignement. En ce qui concerne l'enseignement réciproque, dont la philosophie pédagogique émane du socioconstructivisme et qui priorise les interactions entre pairs et le travail en sous-groupes (Rosenshine et Meister, 1994), il appert que ce dispositif d'enseignement est très peu appliqué. Les résultats démontrent que les pratiques collaboratives (discussion et travail en sous-groupes) associées à cet enseignement soient délaissées par près du trois quarts des enseignants interrogés.

Martel et Lévesque (2009) concluent cette étude en soulignant que, de manière générale, les enseignants manifestent une attitude positive à l'égard de l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture, mais qu'ils manquent de connaissances pour mettre en application des dispositifs d'enseignement dont la valeur pour assurer la progression des élèves en lecture a été démontrée. Il s'agit, par exemple, de diminuer les séances avec le groupe-classe dans un enseignement de type plus magistral pour privilégier le guidage en sous-groupe, d'instaurer des séances de discussion collaborative entre pairs et de former les enseignants au sujet d'apprentissages plus complexes tels que l'inférence. Les auteurs précisent que la cueillette d'autres informations obtenues par de l'observation directe d'enseignement en salle de classe serait souhaitable pour confronter les données de leur questionnaire (Martel *et al.*, 2012).

#### Thériault et Laurin (2016)

Ce manque de connaissances relatif à l'enseignement de stratégies apparaît aussi dans les conclusions de l'étude de Thériault et Laurin (2016). Cette recherche-action a été menée auprès de 13 enseignants de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui souhaitent parfaire leur enseignement de la lecture. Nous disposons des données recueillies lors de la première journée de développement professionnel, alors que les enseignants remplissent un questionnaire composé de questions ouvertes sur leur pratique actuelle d'enseignement de la lecture. Le questionnaire comporte trois sections : la première s'intéresse aux stratégies que ces enseignants enseignent, la deuxième au matériel utilisé et aux types de regroupements des élèves lors de ces enseignements (par exemple : groupe-classe, dyade, individuel...), et la troisième aux forces et aux difficultés que ces enseignants rencontrent dans leur quotidien de classe. Principalement,

ces enseignants utilisent des stratégies de préparation à la lecture, mais peu de stratégies durant et après la lecture sont mises en place (Thériault et Laurin, 2016). Majoritairement, ils se servent de manuels de lecture pour enseigner les stratégies à l'ensemble du groupe-classe à nouveau selon un type d'enseignement plus magistral (plutôt que de placer les élèves en sous-groupes ou individuellement). Finalement, si les enseignants ayant participé à cette recherche expriment leur inconfort à enseigner les stratégies de lecture, contrairement à ceux ayant pris part à l'étude de Martel et Lévesque (2009), ils rejoignent ceux-ci dans la mesure où ils éprouvent un inconfort avec l'enseignement explicite de stratégies.

*Morin, Nootens et Montesinos-Gelet (2011)*

Les deux études qui suivent ont eu recours à des observations directes en classe effectuées par une tierce personne, le plus souvent un chercheur. Dans le cadre de la première, celle de Morin et ses collaboratrices (2011), 22 enseignants du premier cycle ont été choisis pour leur application de pratiques exemplaires dans leur enseignement de la lecture et de l'écriture, l'objectif de la recherche étant de mettre en relation ces pratiques avec les résultats de leurs élèves à différentes tâches de lecture et d'écriture. En ce qui a trait aux activités qui ont une incidence sur la compréhension, les chercheuses notent que 87 % des enseignants observés soutiennent leurs élèves par un enseignement de stratégies de compréhension, 78 % enseignent explicitement des notions de vocabulaire et 65 % font un usage de la littérature jeunesse dans diverses situations d'enseignement. Elles constatent aussi la présence de différents modes de regroupement (en entretien, en tandem ou individuel). Les observations obtenues doivent être considérées avec prudence, puisque cette recherche se limite à des enseignants sélectionnés justement pour leurs pratiques exemplaires (Morin *et al.*, 2011).

*Turcotte, St-Laurent et Giasson (2004)*

La deuxième recherche, réalisée par Turcotte, St-Laurent et Giasson (2004), concerne 18 enseignants de première année observés à quatre reprises. Contrairement à l'étude précédente, rien n'indique dans la description de l'échantillon que les enseignants observés aient été préalablement sélectionnés selon des critères précis. La compilation des observations révèle la présence de trois pratiques dominantes parmi les six observées : donner de l'information abstraite ou des directives sans explication (28,53 %), l'étayage pour soutenir, aider et superviser

l'élève pendant qu'il essaie de réaliser une tâche (30,75 %) et le questionnement sans demander d'élaboration, c'est-à-dire fermé sur des informations littérales (33,88 %). Le modelage, l'enseignement explicite et la discussion entre pairs sont quasi absents avec respectivement 3,35 %, 2,14 % et 1,34 % des observations. Ces résultats diffèrent de ceux qu'obtiennent Morin, Nootens et Montesinos-Gelet en 2011, dans la mesure où leurs enseignants utilisent quotidiennement une variété de pratiques pédagogiques pour enseigner la compréhension en lecture à l'aide, entre autres, de stratégies.

En ce qui concerne les stratégies, si l'on résume les principales informations qui émanent de ces études, force est de constater la variabilité dans les observations et les commentaires obtenus. Ainsi, Martel et Lévesque (2010, 2012) notent que les enseignants disent enseigner une variété de stratégies de compréhension, quoiqu'ils délaissent des stratégies cognitives complexes, les stratégies métacognitives et l'enseignement de l'inférence. Thériault et Laurin (2016), quant à eux, retrouvent principalement des stratégies de prédiction effectuées avant la lecture. Le portrait est tout aussi variable pour les pratiques d'enseignement exemplaires. L'équipe de Morin *et al.* (2011) constate la présence du modelage, de l'articulation de la lecture-écriture et de l'étayage, mais ces chercheuses n'observent que des enseignants sélectionnés justement pour la qualité de leur enseignement. Du côté de Turcotte *et al.* (2004), seul l'étayage, reconnu comme pratique exemplaire, se retrouve en tête de liste des pratiques observées. Par contre, ces chercheuses constatent que le questionnement fermé et l'information donnée sans explication figurent parmi les trois pratiques les plus fréquentes, bien qu'elles ne détiennent pas le statut de pratique exemplaire (Collins Block *et al.*, 2002). Martel et Lévesque (2009) notent la faible popularité du modelage et de tout ce qui concerne les pratiques collaboratives de l'enseignement réciproque. Il en va ainsi pour le modelage ou la discussion entre pairs qui sont quasiment absents des observations de Turcotte *et al.* (2004), alors que ces pratiques figurent comme des exemples à privilégier pour favoriser le développement de la compréhension en lecture et de l'enseignement en général (Collins Block *et al.*, 2009; Hattie, 2009). Quant aux types de regroupement prévu lors d'un enseignement, Morin *et al.* (2011) constatent, chez leurs enseignants experts, la présence d'entretiens individualisés de lecture ou de travail en tandem, alors que c'est l'enseignement en grand groupe de type magistral qui prime dans les observations de Thériault et Laurin (2016).

Bref, à partir des recherches analysées jusqu'à présent et malgré les différences dans les méthodologies utilisées, on constate que les résultats obtenus divergent au point d'être parfois contradictoires. Selon Turcotte, Giguère et Godbout (2015), il existe toujours un décalage entre ce que la recherche propose comme pratique d'enseignement exemplaire et ce qui existe majoritairement en salle de classe, soit la prédominance d'un enseignement livré à l'ensemble du groupe-classe de manière magistrale. En effet, les pratiques exemplaires d'enseignement de la compréhension en lecture, telles que déclinées précédemment, trouvent encore peu d'écho dans plusieurs classes du primaire, comme le montrent, de manière générale, les résultats des études québécoises précédemment citées. Comment expliquer que ces enseignements, jugés efficaces, ne soient pas davantage mis en application en salle de classe? À ce sujet, plusieurs chercheurs mentionnent les demandes fréquentes de formation des enseignants, notamment quant aux processus relatifs à la compréhension en lecture et aux dispositifs susceptibles de les mettre en application en salle de classe (Duffy, 2003; Duke et Block, 2012; Turcotte, 2010). Au Québec, Van Grunderbeeck *et al.* (2003), dont la recherche s'adresse à des enseignants du secondaire, parlent d'une difficulté pour ces enseignants à expliquer les stratégies de compréhension et leur utilité. Conséquemment, ils ne les modélisent pas, s'y sentant peu compétents (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2003). L'écart semble donc persister entre ce que certains enseignants appliquent et ce que les données issues de recherches empiriques proposent comme pratiques d'enseignement exemplaires.

### **1.2.5 Le contexte pratique de la recherche : synthèse**

En résumé, la performance de l'élève québécois francophone du primaire en compréhension de la lecture s'avère plus faible que celle de l'élève anglophone du reste du Canada, mais plus forte que celle d'un élève francophone de France ou de Belgique. C'est dans les milieux défavorisés et/ou allophones que la performance en lecture aux examens du MELS connaît la plus forte baisse (Desrosiers et Tétreault, 2012). D'ailleurs, Montréal compte plusieurs zones qui conjuguent défavorisation et immigration récente. De plus, bien que les enseignants disposent de documents ministériels qui font état de ce qui devrait être enseigné en lecture, en particulier en lien avec les stratégies, et de plusieurs exemples de pratiques d'enseignement recon-



nues comme étant exemplaires à appliquer avec les élèves, les pratiques d'enseignement ne semblent pas toujours relever de ce que la recherche propose, justement comme pratiques exemplaires. Par exemple, peu de place est accordée aux pratiques collaboratives inhérentes à l'enseignement réciproque telles que la discussion entre les pairs et avec l'enseignant ou le travail de guidage en sous-groupes selon les difficultés des élèves, alors que l'enseignement en grand groupe prédomine avec une approche magistrale. L'enseignement explicite d'apprentissages, tel que l'inférence, est souvent délaissé. Pourtant, la compréhension en lecture représente un apprentissage complexe pour lequel un enseignement spécifique s'avère nécessaire (Écalle et Magnan, 2010; Oakhill *et al.*, 2015). C'est ce dont il sera question dans la prochaine section, alors que nous présentons le contexte théorique sous-jacent à la présente recherche.

### **1.3 Le contexte théorique de la recherche**

Afin d'expliquer ce que signifie comprendre un texte, nous recourons à la théorie de la vision simple de la lecture. Cette théorie comporte deux composantes, la reconnaissance des mots et la compréhension linguistique. Puisque cette recherche concerne la compréhension, nous détaillons la composante de la compréhension linguistique (sans pour autant dénigrer le caractère essentiel de la reconnaissance) en insistant davantage sur l'inférence, étant donné le rôle déterminant qu'elle joue dans la compréhension d'une lecture (Carlson, van den Broek, *et al.*, 2014; Giasson, 2011).

#### **1.3.1 La vision simple de la lecture**

Les chercheurs à l'origine de la vision simple de la lecture (*Simple View of Reading*) (Gough et Tunmer, 1986; Hoover et Gough, 1990) regroupent l'ensemble des processus cognitifs impliqués dans l'acte de lire selon deux composantes (ce qui justifie leur utilisation du terme *simple*). Ils stipulent que la lecture experte est le produit de l'interaction de la reconnaissance des mots et de la compréhension linguistique. La reconnaissance des mots consiste en la capacité d'identifier les composantes d'un mot (par exemple, les syllabes qui le constituent) afin d'accéder à son sens, alors que la compréhension linguistique réfère à la compréhension orale de ces mots dans des phrases ou des textes (Oakhill *et al.*, 2015). Gough et Tunmer (1986) et Hoover et Gough (1990) expliquent que les deux composantes agissent de manière différente l'une de l'autre, mais qu'elles demeurent toutes deux nécessaires à l'obtention d'une lecture experte et

qu'elles doivent interagir entre elles. Afin d'illustrer cette assertion, ils utilisent l'équation suivante : l'interaction de la reconnaissance des mots (RM) et de la compréhension linguistique (CL) permet l'atteinte de la lecture experte (L), donc  $RM \times CL = L$ . Les chercheurs démontrent ainsi la nécessité et la complémentarité de ces deux composantes pour atteindre une lecture experte. Les prochains paragraphes examinent plus en détail les deux composantes de cette théorie.

### **1.3.1.1 La reconnaissance des mots**

La reconnaissance des mots ne constitue pas un apprentissage naturel (Morais, Pierre et Kolinsky, 2003) parce que l'écrit repose sur un code composé de symboles (Gombert, 2003). Essentiellement, l'élève apprend à faire correspondre ces symboles (des graphèmes) avec les sons qu'ils produisent (des phonèmes). Lorsque l'élève saisit cette mécanique de la lecture, c'est-à-dire, dès qu'il reconnaît « [...] les unités phonologiques des mots, les phonèmes et les syllabes » (Desrochers, Carson et Daigle, 2012, p. 7), il devient apte à reconnaître de manière autonome une grande quantité de mots (Desrochers, Carson et Daigle, 2012; Oakhill *et al.*, 2015). Bien que ce travail de reconnaissance des mots ne représente pas le même défi pour chacun, certains bénéficiant de plus de facilité que d'autres, une chose demeure certaine, tous doivent y accéder. En effet, on compare la reconnaissance des mots à une forme d'obstacle, un passage obligé pour comprendre un écrit (Kamhi, 2007; Morais *et al.*, 2003). Protopapas et ses collègues (2012) la surnomment « la composante dépendante de l'écrit » (p. 218) parce que ses opérations relèvent spécifiquement de l'écrit (Daigle, Ammar, Bastien et Berthiaume, 2010; Morais *et al.*, 2003; Protopapas, Simos, Sideridis et Mouzaki, 2012; Sprenger-Charolles et Colé, 2006). Ces opérations doivent être maîtrisées (Ecalte, Magnan et Bouchafa, 2008; Gaonac'h et Fayol, 2003; Hoover et Gough, 1990; Kamhi et Catts, 2005), car, sans cette maîtrise, voire cette automatisation, la charge cognitive qu'elles nécessitent entrave l'activation des processus liés à la compréhension et ralentit ainsi l'accès au sens (Perfetti et Rieben, 1989). Dans les prochains paragraphes, il sera question de la seconde composante de la vision simple de la lecture, soit la compréhension linguistique.

### 1.3.1.2 La compréhension linguistique

De manière générale, un enfant comprend ce qu'on lui demande ou raconte sans pour autant avoir reçu d'enseignement formel (Ecalte *et al.*, 2008; Oakhill *et al.*, 2015). L'enfant amorce donc son parcours scolaire en ne sachant pas reconnaître les mots, mais en possédant des connaissances qui lui permettent de comprendre ce qu'on lui dit (Oakhill *et al.*, 2015). Ce qui appartiendra au monde scolaire consiste à le rendre conscient des opérations qui permettent d'améliorer sa compréhension d'un message écrit (Fayol, David, Dubois et Rémond, 2000) et, selon Oakhill *et al.* (2015), par l'intermédiaire, entre autres, de l'enseignant qui lui montrera formellement comment comprendre ce message. Bien que les actions nécessaires à la compréhension d'un message écrit et oral semblent similaires, il existe une sorte de décalage entre elles (Cain, 2010; Oakhill *et al.*, 2015). Premièrement, un élève se retrouvant seul devant un texte ne peut interagir avec lui, tout comme l'auteur d'un livre ne peut réagir lorsqu'un élève, par un geste ou une expression du visage, ne comprend pas son message (Oakhill *et al.*, 2015). Deuxièmement, les intonations et les expressions propres au discours oral sont absentes à l'écrit, ce qui rend la compréhension du message écrit plus laborieuse (Bidaud et Megherbi, 2005). L'élève doit maîtriser la ponctuation ou la structure du texte pour y discerner des questions ou des indices indiquant, par exemple, que le personnage parle ou réfléchit (Bidaud et Megherbi, 2005). Troisièmement, le choix des mots à l'écrit diffère de ceux utilisés à l'oral. Selon Bidaud et Megherbi (2005), « [...] nous utilisons davantage de mots rares à l'écrit qu'à l'oral » (p. 21). Quatrièmement, l'élève et l'auteur n'évoluent pas nécessairement dans le même contexte lorsque l'un écrit et l'autre lit. Par exemple, des écarts de temps et de lieux nécessitent un effort pour contextualiser la lecture. L'auteur doit décrire suffisamment ce qu'il souhaite faire comprendre et l'élève, quant à lui, doit devenir habile pour inférer les indices laissés par l'auteur (Oakhill *et al.*, 2015).

Bref, comprendre un discours à l'oral et à l'écrit présente des défis différents. Cependant, à l'écrit, l'élève bénéficie de la permanence de la trace écrite (Fayol, 2004). L'écrit devient une chose que l'on observe et conserve (Pierre, 2003a). L'élève peut relire un passage, revenir en arrière, arrêter sa lecture, y laisser des traces. En d'autres termes, l'élève peut effectuer un travail pour saisir le sens de sa lecture et construire un modèle de situation (Kintsch et Van Dijk 1978,

1988). La création de ce modèle nécessite plusieurs opérations qui relèvent de la reconnaissance des mots et de la compréhension linguistique (Gough et Tunmer, 1986; Hoover et Gough, 1990). Ces opérations font l'objet de la section suivante.

### **1.3.1.3 Les opérations de traitement de l'information écrite**

Certaines des opérations, dites de bas niveau, agissent sur la reconnaissance des mots (par exemple, les règles de correspondance entre les graphèmes et les sons) (Gough et Tunmer, 1986), alors que d'autres agissent sur le développement de la compréhension linguistique. Trois opérations qualifiées de haut niveau sous-tendent, quant à elles, la compréhension linguistique. Il s'agit de la connaissance des structures de textes, de la gestion de la compréhension et de l'inférence (Bianco, 2014; Oakhill *et al.*, 2015). À cela, il faut ajouter le vocabulaire et la fluidité, qui exercent aussi une influence déterminante (Beck, McKeown et Kucan, 2003; Yaghoub Zadeh, Farnia et Geva, 2012). Nous définissons maintenant chaque opération, pour nous attarder davantage, à la fin, sur l'inférence, qui est au cœur de la présente recherche.

Premièrement, une connaissance des diverses structures de textes guide l'élève, car elle lui permet de savoir ordonner l'information, de l'organiser ou même de la placer dans des graphiques (Silva et Cain, 2015). Au Québec, il est principalement question de textes littéraires et de textes courants (Giasson, 2011). La structure narrative du texte littéraire ne varie pas beaucoup (situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement et situation finale) et demeure plus facilement accessible (Cain, 2003; Vadasy et O'Connor, 2011). La seconde pose davantage problème (Marin, Crinon, Legros et Avel, 2007). En effet, il existe une variété de structures de textes courants et un même texte peut en intégrer plus d'une. Par exemple, on retrouve des structures qui fonctionnent de manière circulaire, par hypothèse, par description ou de manière plus analytique (Marin *et al.*, 2007).

Deuxièmement, gérer sa compréhension consiste à poser un regard critique sur sa façon de comprendre un texte. Il est aussi question de s'interroger sur le niveau de difficulté d'un texte (Oakhill, Hartt et Samols, 2005). Duffy (2003) compare la gestion de la compréhension à une discussion avec soi-même durant laquelle on se questionne sur notre compréhension. L'élève en situation de gestion de compréhension doit être conscient qu'il peut adapter sa vitesse de lecture

selon le niveau de difficulté du texte et qu'il peut s'arrêter devant un mot inconnu ou une incohérence. Cela implique d'être conscient de ses bris de compréhension et de se donner des moyens pour y remédier (Duffy, 2003).

Troisièmement, plusieurs chercheurs s'entendent pour accorder au vocabulaire un rôle déterminant dans l'accès au sens d'une lecture (Beck *et al.*, 2003; Schmitt, Jiang et Grabe, 2011; Stanovich, 1986). Silva et Cain (2015) mentionnent que pour effectuer une lecture avec aisance, un élève doit connaître la signification de 90 % des mots du texte. D'autres chercheurs raffinent cette donnée en la liant au niveau de compréhension requis. Si, par exemple, 60 % de la compréhension est requise, alors l'élève doit connaître 95 % des mots. Par ailleurs, dans le cas d'un niveau de compréhension à 70 %, alors le nombre de mots à connaître passe de 98 % à parfois 99 % (Schmitt *et al.*, 2011). Ces chercheurs démontrent ainsi une forte relation entre connaître de plus en plus de mots et comprendre de mieux en mieux un texte. Or, pour enrichir le vocabulaire, il est recommandé, entre autres, de lire. En effet, selon Stanovich (1986), plus un élève lit, plus il apprend de nouveaux mots, ce qui facilite sa lecture et l'encourage à lire davantage, augmentant toujours sa banque de mots connus. Par contre, un élève en difficulté qui connaît peu de mots peine à lire un texte et se décourage (Cain et Oakhill, 2011). Il lit donc moins de textes et apprend ainsi encore moins de mots, ce qui, évidemment, n'améliore pas sa lecture (Cain et Oakhill, 2011; Stanovich, 1986). Stanovitch (1986) appelle « l'effet Mathieu » (p. 380) ce cercle vicieux-avantageux en référence à un verset biblique stipulant que les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent. Finalement, il est instructif de noter qu'il existe différents degrés de connaissance d'un mot. Cain (2010) ainsi que Tannenbaum et ses collègues (2006) établissent l'existence de deux dimensions du vocabulaire : l'étendue et la profondeur. La quantité des mots connus représente l'étendue. La profondeur s'apparente aux connaissances autour d'un mot précis. Ils stipulent que la quantité des mots connus obtient la plus forte corrélation avec la compréhension en lecture. Il est donc plus avantageux, selon ces auteurs, de connaître beaucoup de mots plutôt que d'en savoir quelques-uns de manière approfondie. Mentionnons que le vocabulaire ne détient pas de statut clairement établi dans la théorie de la vision simple de la lecture. Plusieurs chercheurs se demandent d'ailleurs si le vocabulaire soutient le développement de la compréhension linguistique ou s'il est plutôt lié à la composante de la reconnaissance des mots (Farrell, Davidson, Hunter et Osenga, 2010; Kirby et Savage, 2008; Ouellette et

Beers, 2010; Protopapas *et al.*, 2012; Tannenbaum, Torgesen et Wagner, 2006; Tilstra, McMaster, van den Broek, Kendeou et Rapp, 2009). Nonobstant ces considérations théoriques, le vocabulaire demeure un fort prédicteur de la compréhension en lecture (McKeown et Beck, 2011).

La quatrième opération du traitement de l'information écrite est la fluidité. On la définit comme étant la lecture orale rapide et précise de mots isolés ou de textes (Snow, 2002; Yaghoub Zadeh *et al.*, 2012). Les chercheurs qui viennent d'être cités précisent qu'une lecture fluide consiste également à faire varier l'intonation ou l'expression de la voix lors de la lecture. Tout comme le vocabulaire, la fluidité fait l'objet de recherches quant à sa place dans la théorie de la vision simple de la lecture. Elle est actuellement envisagée comme un pont qui relie les deux composantes : une lecture fluide passant nécessairement par une reconnaissance immédiate de mots et menant à l'accès au sens d'un texte (Tilstra *et al.*, 2009; Yaghoub Zadeh *et al.*, 2012).

Finalement, l'inférence joue un rôle crucial dans la compréhension d'une lecture (Bianco, 2014; Cain et Nash, 2011; Cain et Oakhill, 1999, 2007; Fayol, 2004; Kintsch et Rawson, 2005). Bien que les autres opérations exercent aussi un rôle important, nous concentrons notre étude sur l'inférence, considérant l'effet dominant qu'elle exerce sur la compréhension d'une lecture et la difficulté qu'elle représente pour plusieurs élèves, entre autres, ceux du 3<sup>e</sup> cycle du primaire auxquels nous nous intéressons dans la présente recherche.

### **1.3.2 L'inférence**

L'accès à la compréhension d'une lecture nécessite, d'une part, de créer des liens entre les informations d'un texte et, d'autre part, d'intégrer des informations nouvelles apportées par ce texte à celles déjà connues par l'élève (Paris et Lindauer, 1976; Rossi et Champion, 1999). Ces deux actions (créer des liens dans le texte et intégrer de nouvelles informations) dépendent en grande partie de la formulation d'inférences (Graesser, Singer et Trabasso, 1994; Kintsch, 1988; Singer, 2007). Cette dernière requiert, de la part de l'élève, d'introduire des éléments d'information en respect avec le texte lu afin de combler les vides laissés par l'auteur (Giasson, 2011). Oakhill et ses collègues (2015) postulent que l'inférence dépasse le texte, car l'élève y intègre constamment de nouvelles informations. Selon les chercheurs qui viennent d'être mentionnés, l'inférence est perçue comme un ajout pour compléter le texte à l'aide des connaissances

personnelles de l'élève. Pour d'autres (voir les travaux d'Ehrlich et Megherbi, 2004 et de Cain et Nash, 2011), elle consiste en un travail sur le contenu même du texte pour en assurer la cohérence. Par exemple, l'inférence anaphorique clarifie le lien entre un pronom et son antécédent, tandis que l'inférence lexicale détermine la signification d'un mot par son contexte. Bref, l'inférence concerne une analyse effectuée à la fois sur la structure externe du texte par l'ajout de compléments d'informations provenant des connaissances personnelles de l'élève et sur la structure interne du texte pour assurer la cohérence entre les idées émises par l'auteur.

Le caractère essentiel de l'inférence est partagé par plusieurs chercheurs qui affirment qu'elle joue un rôle déterminant dans l'accès au sens d'une lecture (Cain, Oakhill et Lemmon, 2004; Dupin de Saint-André, 2011; Elleman, 2017; Irwin, 1986; Rossi et Champion, 1999; Silva et Cain, 2015). Lors d'examens, les questions qui nécessitent une inférence demeurent les plus difficiles pour l'élève régulier et celui en difficulté (Bianco *et al.*, 2013; Cain, 2003; Cain et Oakhill, 2006; Cain, Oakhill et Bryant, 2004; Labrecque *et al.*, 2012; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011). Selon Bianco *et al.* (2013), l'expert est un lecteur stratège qui formule des inférences, comparativement à l'élève en difficulté qui formule surtout des paraphrases. Celui-ci croit que l'information demeure disponible seulement dans le texte et, conséquemment, il ne réalise pas la nécessité de formuler des inférences pour mieux le comprendre. Par exemple, dans la phrase suivante, *Mathilde mit le poulet au four et partit faire quelques courses. En route, elle tomba en panne et dut faire appel à une dépanneuse*, l'élève qui paraphrase se limitera à décrire la situation alors qu'il faut aussi considérer la conséquence du poulet brûlé, conséquence émise par une inférence. Heureusement, plusieurs recherches soutiennent l'aspect développemental de l'inférence qui démontre que l'élève évolue dans sa capacité à formuler correctement des inférences et que cette évolution a une incidence directe sur la performance générale en lecture (Elleman, 2017; Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén et Niemi, 2012; Lynch et van den Broek, 2007; Silva et Cain, 2015). Toutefois, cette évolution ne suit pas le même rythme pour tous. Plusieurs élèves stagnent dans leur compréhension à cause de difficultés avec l'inférence, bien qu'ils aient atteint le 3<sup>e</sup> cycle du primaire (10 à 12 ans) (Hulme et Snowling, 2011), d'où la nécessité d'enseigner explicitement ce qu'est une inférence et comment en formuler. Or, selon Kispal (2008), il est étonnant de constater que l'inférence fait rarement l'objet d'un enseignement spécifique et encore moins qui se déroule dans le contexte authentique

de la classe ordinaire. Elleman (2017) renchérit en stipulant que les pratiques d'enseignement de l'inférence en classe demeurent, à ce jour, autant méconnues (p. 773). Étant donné que la formulation d'inférences joue un rôle déterminant dans l'accès au sens d'une lecture, il apparaît essentiel de l'enseigner (Silva et Cain, 2015).

### **1.3.3 Le contexte théorique de la recherche : synthèse**

La compréhension linguistique d'un écrit nécessite un enseignement au même titre que la reconnaissance des mots afin que l'élève devienne un lecteur. Plusieurs opérations sous-tendent le développement de la compréhension linguistique et expliquent les difficultés que peut rencontrer un élève. Il s'agit principalement de la connaissance des structures du récit, de la gestion de la compréhension, du vocabulaire, de la fluidité et de l'inférence. L'inférence retient notre attention dans le cadre de cette recherche doctorale étant donné l'effet déterminant qu'elle exerce sur la compréhension en lecture ainsi que les défis qu'elle représente pour l'élève du primaire, en particulier au 3<sup>e</sup> cycle. Pour parvenir à surmonter ces défis, celui-ci bénéficierait-il d'un enseignement particulier? Existe-t-il un dispositif d'enseignement de la compréhension en lecture qui lui permettrait d'améliorer sa capacité à formuler des inférences? Il serait pertinent d'étudier ces dispositifs et de vérifier lesquels peuvent permettre une amélioration de la capacité à formuler une inférence. C'est dans ce contexte que se situe la présente étude.

### **1.4 Question générale de recherche**

En résumé, l'élève québécois francophone performe moins bien que son collègue anglophone en compréhension de la lecture, et généralement encore moins bien lorsqu'il est issu d'un milieu allophone ou défavorisé comme c'est souvent le cas à Montréal. De plus, certaines pratiques d'enseignement reconnues comme étant efficaces pour enseigner la compréhension en lecture, telles que le modelage, la discussion collaborative entre pairs et avec l'enseignant, l'inférence, les stratégies complexes comme le résumé et les stratégies métacognitives sont quasi absentes des salles de classe. La tendance générale semble être l'enseignement magistral avec la totalité du groupe-classe. Pourtant, la compréhension en lecture représente un apprentissage complexe dont le développement est assuré par des opérations de traitement de l'information, telles que l'inférence, et à l'aide de pratiques d'enseignement exemplaires. Or, aucune recherche



menée en sol québécois ne s'est intéressée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'inférence auprès des élèves du 3<sup>e</sup> cycle évoluant en classe ordinaire dans le contexte socioéconomique particulier de certaines zones montréalaises spécifiquement marquées par la défavorisation et/ou l'immigration. C'est dans ce contexte que nous posons la question générale de recherche suivante :

**Comment peut-on enseigner l'inférence en compréhension de la lecture dans le contexte d'une classe ordinaire du primaire?**

Cette question générale nous amène maintenant à définir le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce travail.

## CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

### 2.1 Introduction

La question générale qui sous-tend notre recherche porte sur l'enseignement de l'inférence en compréhension de la lecture dans le contexte d'une classe ordinaire du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Cette question implique de s'intéresser à l'apprentissage et à l'enseignement de la formulation de l'inférence en compréhension de la lecture. Conséquemment, le présent chapitre, qui constitue le cadre théorique de cette recherche doctorale, s'intéresse, dans un premier temps, à l'apprentissage de la compréhension en lecture et, de manière plus spécifique, à celui de l'inférence, pour ensuite s'attarder à leur enseignement respectif.

En ce qui a trait à l'apprentissage, nous amorçons le cadre théorique par un survol des grands courants pédagogiques. Les penseurs, les philosophes et les psychologues à l'origine de ces courants font évoluer les idées concernant l'apprentissage de l'élève et, conséquemment, comment un enseignant peut faciliter cet apprentissage par son enseignement. Principalement, nous abordons le rôle consacré à l'élève dans son apprentissage, rôle qui se modifie au fil de l'évolution de trois grands courants pédagogiques. Ainsi, nous décrivons les courants comportemental, cognitif et humaniste. Nous verrons qu'au travers de ces courants, l'élève est passé d'un être passif à un acteur engagé et en contrôle de son apprentissage (Trabasso et Bouchard, 2002). Ce changement de paradigme entraîne une effervescence dans les recherches sur la lecture, alimentée principalement par les chercheurs en psychologie cognitive. Ceux-ci travaillent à circonscrire ce que signifie apprendre à comprendre un texte et comment faciliter son apprentissage.

D'autres chercheurs schématisent les aspects théoriques du développement de la lecture et proposent des modèles. Bien qu'il en existe actuellement plusieurs, nous avons choisi de présenter dans la deuxième section, les deux modèles les plus fréquemment mentionnés dans les recherches pour leur apport didactique. Il s'agit du modèle interactif étendu et du modèle de construction-intégration. D'ailleurs, chacun d'entre eux consacre à l'inférence une part déterminante dans l'accès au sens d'une lecture. Nous consacrons la section suivante à l'inférence.

En effet, la troisième section cerne plusieurs aspects relativement à l'inférence. Nous débutons par une définition de l'inférence et une explication de ses principales catégories. S'il existe un consensus entre les chercheurs pour définir ce qu'est une inférence, il en va autrement pour la catégoriser. Toutefois, à partir des nombreuses appellations attribuées à diverses inférences, il est possible de dégager deux grandes tendances : l'inférence qui assure la cohésion interne d'une lecture et qui agit sur les éléments présents dans le texte et celle qui consiste à élaborer ce que le texte peut signifier en intégrant les connaissances personnelles du lecteur.

Ensuite, nous abordons l'aspect développemental de l'inférence. Débutant avec les recherches empiriques qui s'attardent à l'inférence travaillée dans la petite enfance et au préscolaire, alors que l'enfant se fait lire des histoires, nous poursuivons avec le travail inférentiel que l'élève du primaire effectue davantage par lui-même alors qu'il apprend à lire. Nous sommes alors à même de constater que l'inférence n'agit pas de manière unique sur la compréhension en lecture, mais qu'elle interagit avec d'autres variables.

La sous-section suivante traite justement de variables qui interfèrent dans le développement de la compréhension en lecture et de la capacité inférentielle d'un élève. Bien que ces variables contribuent généralement au développement de la compréhension en lecture, elles permettent aussi d'expliquer une part importante de ce qui ralentit, chez l'élève, la création d'un modèle de situation d'une lecture. Cette partie envisage donc principalement les variables sous l'angle des difficultés qu'elles engendrent. Ces variables sont les connaissances personnelles de l'élève, la mémoire, le vocabulaire et la gestion de la compréhension qui seront présentées dans cet ordre.

Pour terminer le volet de l'inférence, nous nous intéressons à l'évaluation spécifiquement de la formulation d'inférences. Les chercheurs utilisent diverses tâches évaluatives effectuées soit durant la lecture, soit après celle-ci. Nous en expliquons quelques-unes pour, par la suite, nous intéresser aux mesures qui relèvent d'un protocole verbal. Le protocole verbal consiste en l'analyse des verbalisations d'un individu pour y détecter, par exemple, dans le cas qui nous intéresse, la présence de formulation d'inférences. À l'image des tâches évaluatives sur l'inférence, ces verbalisations peuvent être effectuées en cours de lecture ou après.

La suite du cadre théorique se concentre l'enseignement de la compréhension en lecture. Si les grands courants pédagogiques marquent l'évolution de la conception de ce qu'est un élève et de son apprentissage en général, ils exercent aussi leur influence sur l'évolution de l'enseignement de la lecture et de sa compréhension. En fait, l'intérêt pour l'enseignement de la compréhension en lecture s'est considérablement accéléré depuis environ 40 ans (Potocki, Bouchafa, Magnan et Ecalle, 2014; Trabasso et Bouchard, 2002). Sous l'impulsion de ce dynamisme scientifique naissent quelques enseignements qui demeurent toujours d'actualité. Il s'agit de l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture et de l'enseignement par l'imprégnation (ou centré sur un contenu notionnel). Nous les expliquons dans cet ordre dans la quatrième section.

Chacun de ces enseignements donne lieu à la création de dispositifs applicables auprès d'élèves, dont celui de l'enseignement réciproque, dont il est principalement question à la fin de cette quatrième section. Ce dispositif conjugue des éléments propres à l'enseignement explicite et à l'imprégnation. Il y aborde notamment l'enseignement explicite de quatre stratégies de compréhension pratiquées à l'aide de séances de discussion collaborative afin de maintenir l'engagement de l'élève, comme le suggère l'enseignement par l'imprégnation.

Dans la cinquième section, nous traitons de l'enseignement de l'inférence envisagé davantage sous l'angle des programmes d'entraînement. Bien qu'il existe plusieurs programmes d'entraînement à la formulation d'inférences, très peu ont été réalisés dans le contexte authentique de la classe ordinaire, encore moins l'ont été avec l'enseignant titulaire de la classe comme responsable de l'application du programme d'entraînement. Par ailleurs, à notre connaissance, aucun n'a été expérimenté en utilisant l'enseignement réciproque comme cadre pour améliorer la formulation d'inférences. L'analyse de ces programmes d'entraînement permet d'établir des liens entre ce que propose un entraînement inférentiel en tant que tel et ce qui constitue le dispositif de l'enseignement réciproque. Il s'agit ici d'envisager comment l'enseignement réciproque pourrait soutenir le développement de l'inférence en classe ordinaire. Une synthèse, présentée à la sixième section, ainsi que les questions spécifiques de la recherche concluent le cadre théorique.

## 2.2 Le développement de la compréhension en lecture

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire qui évoluent en classe ordinaire. Pour bien comprendre la complexité des apprentissages que doivent réaliser ces élèves, il importe de s'intéresser tout d'abord au concept d'apprentissage de manière générale. En effet, saisir comment un élève apprend à comprendre un texte équivaut à saisir une forme d'architecture de la pensée humaine (Perfetti, Landi et Oakhill, 2005). Bien des chercheurs depuis Platon se captivent pour l'apprentissage en général, mais c'est à partir des années 1970, par l'intermédiaire de la psychologie cognitive, que l'on constate une intensification de la recherche précisément sur l'apprentissage de la lecture et de la compréhension en lecture (Pearson, 2009; Potocki *et al.*, 2014; Trabasso et Bouchard, 2002). Dans la présente section, nous effectuons un bref survol de trois grands courants pédagogiques qui assurent les fondements d'enseignements actuellement en place dans les écoles. Cela permettra de constater que l'évolution de la pensée au sujet de la compréhension en lecture suit celle des grands courants pédagogiques. Il s'agit du béhaviorisme, du cognitivisme et de l'humanisme. Nous concluons en parlant de Piaget et Vygotsky, tous deux issus du cognitivisme, étant donné que leur influence sur l'apprentissage de la lecture demeure toujours notable à ce jour (Vienneau, 2005).

### 2.2.1 Les grands courants pédagogiques

Vienneau (2005) définit un courant pédagogique comme un « paradigme éducationnel ou un modèle général de l'école qui s'inspire d'une certaine philosophie » (p. 56). D'après les chercheurs consultés, les principaux courants pédagogiques sont issus de trois grandes écoles de pensée en psychopédagogie, soit le béhaviorisme, le cognitivisme et l'humanisme (Altet, 2013; Gauthier et Tardif, 2012; Vienneau, 2005). Bien que le concept de pédagogie remonte à l'époque des Grecs et des Romains, ce sont des penseurs ou des innovateurs du vingtième siècle (outre Platon et Rousseau) qui représentent les principales sources d'inspiration philosophique des courants pédagogiques (Gauthier et Tardif, 2012). On retrouve, durant cette riche époque révolutionnaire pour l'apprentissage, une vision centrée sur les savoirs (le béhaviorisme) et d'autres sur l'enfant (le cognitivisme et l'humanisme) (Altet, 2013).

Le béhaviorisme représente la science du comportement dans laquelle on tente de conditionner les gestes d'un individu à l'aide d'un stimulus qui amène une réponse encouragée par

un renforcement positif (stimulus-réponse-renforcement). La modélisation, qui s'accomplit lorsque l'enseignant modélise les gestes et paroles qu'il souhaite retrouver chez ses élèves pour un comportement ou une formulation langagière précise, relève initialement de la pensée comportementale (Vienneau, 2005). Les grands noms de cette école de pensée sont Pavlov, Skinner et Bloom<sup>5</sup>. Skinner (1904-1990) propose un enseignement programmé dans lequel l'élève s'avère être un simple exécutant. De sa vision découle la pédagogie par objectifs de Bloom (1913-1999) qui agit dans un désir d'efficacité et de conformité à la demande économique d'une société moderne (Altet, 2013). La célèbre taxonomie de Bloom marque une époque durant laquelle l'enseignant morcèle le contenu de son enseignement et en valide l'effet sur l'élève par de nombreuses évaluations.

Le cognitivisme, quant à lui, consiste en un modèle de traitement de l'information qui s'intéresse à la façon dont les entrées sensorielles (que les behavioristes appellent des stimulus) se transforment, se codent et sont utilisées par l'apprenant (Reid et Stone, 1991). À la ligne stimulus-réponse-renforcement, les cognitivistes ajoutent un organisme pensant entre le stimulus et la réponse (Vienneau, 2005). Les concepts de stratégies cognitives et métacognitives, de capacité d'attention, de capacité de transfert, de mémoire à court et à long terme et d'activation des connaissances antérieures sont propres aux cognitivistes.

Parmi les premiers cognitivistes, Dewey<sup>6</sup> (1859-1952) propose son idée d'apprendre en faisant, qui est liée à la motivation, à la signification et aux liens avec la réalité du milieu. Ensuite, Claparède (1873-1940) suscite le questionnement chez l'apprenant. Pour lui, l'enfant doit comprendre le sens de ce qu'il fait. Il met ainsi l'accent sur les stratégies cognitives et l'engagement de l'élève. Freinet (1896-1966) applique, dans sa classe, ces idées de construction des savoirs à l'aide d'activités d'écriture. Il enseigne à des enfants marqués par la guerre de 1914-1918 et veut en faire des êtres critiques, qui trouvent foi en ce que l'école peut leur donner. Par l'écriture libre, les élèves expriment leurs émotions et peuvent même les partager, via l'imprimerie. Avec Freinet, le travail fait en classe sort des murs de l'école et devient signifiant pour l'élève (Freinet,

---

<sup>5</sup> Pavlov, I. P. *Conditioned reflexes* (1927); Skinner, B. F. *L'Analyse expérimentale du comportement* (1969); Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objectives* (1956).

<sup>6</sup> Dewey, J. *The School and Society* (1900); Freinet, C. *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne* (1956); Montessori, M. *Pédagogie scientifique* (1958).

1964). Celui-ci, peu importe sa classe sociale, a désormais accès à la connaissance (Pierre, 2003b). Montessori (1870-1952) travaille aussi directement avec des enfants. Cette chercheuse innovatrice allie des idées théoriques issues de sa formation médicale (pensons, entre autres, à l'observation scientifique) à des activités pratiques mises en place dans ses écoles (les écoles Montessori). On la considère comme la fondatrice des sciences de l'éducation (Gauthier et Tardif, 2012).

Finalement, l'école de pensée humaniste se consacre à la personne et à son développement intégral. Il n'est plus seulement question de sa cognition, mais aussi de son état affectif, émotif, spirituel et, dans certains cas, sociopolitique. Ainsi, la motivation intrinsèque, la responsabilisation, l'expression créatrice, l'autonomie, l'empathie représentent des concepts-clés des humanistes avec, à leur tête, Neill, Rogers, Maslow, Freire ou Steiner<sup>7</sup>.

Neill (1883-1973), en tant qu'humaniste, apporte une tout autre vision par sa pédagogie empreinte de liberté et semblable à celle proposée deux cents ans auparavant par Rousseau (et son *Émile*). Neill postule qu'un apprentissage ne peut se réaliser en dehors de la première volonté de l'enfant. Dans cette même voie de non-directivité, Rogers (1902-1987) distingue apprentissage et enseignement. Il établit également qu'un enseignement donné par un enseignant ne peut convenir à un apprenant dont le style cognitif diffère probablement de celui de cet enseignant (Gauthier et Tardif, 2012). Selon lui, le véritable apprentissage existe en chaque individu : il suffit de mettre en place un environnement souple, riche et ouvert pour que chacun, mu par son désir naturel d'apprendre, évolue.

Actuellement, les courants humaniste et béhavioral exercent nettement moins d'influence dans les écoles (Gauthier et Tardif, 2012). Les principaux détracteurs d'une vision mécanique ou libertaire de l'apprentissage proposent une formule à mi-chemin entre une centration sur l'élève et une exclusivité aux savoirs. Issus de la psychologie cognitive, Piaget et Vygotsky proposent plusieurs théories développementales qui marient une vision très organisée de l'apprentissage avec un rôle important accordé à l'élève et à l'enseignant (Reid et Stone, 1991). Il

---

<sup>7</sup> Neill A. L. *Summerhill School : A New View of Childhood* (1970); Rogers C. *Liberté pour apprendre* (1972); Maslow, A. *Motivation and personality* (1954); Freire, P. *Pédagogie des opprimés* (1969); Steiner, R. *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie* (1981).

s'agit du constructivisme, dominé par Piaget, qui propose des théories développementales de la construction des connaissances, et du socioconstructivisme, inspiré par Vygotsky, qui ajoute l'importance des interactions avec les pairs dans cette construction des connaissances.

Le premier constructiviste, Piaget (1896-1980), marque ce courant, entre autres, par son concept de stades de développement (sensorimoteur, opérations formelles, etc.), mais aussi, par ses théories développementales de construction des apprentissages, tributaires de trois facteurs : la maturation, autant que biologique et que neuropsychique, l'expérience empirique et les interactions avec l'environnement. À chaque stade de son développement, l'enfant vit des déséquilibres cognitifs qui suivent une séquence d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration (Reid et Stone, 1991). Pour passer d'un stade de développement à un autre, l'enfant dépend des facteurs mentionnés précédemment. À la même époque, mais dans un autre pays, évolue un scientifique dont les idées rejoignent celles de Piaget sauf en ce qui concerne la relation entre le développement et l'apprentissage.

Vygotsky (1896-1934) croit lui aussi au potentiel développemental de l'enfant et il s'intéresse principalement aux relations entre la pensée et le langage. Selon lui, le langage représente l'outil culturel qui influence le développement de la pensée (Vygotsky, 1997). Or, ce langage se développe par les nombreuses interactions avec l'adulte qui agit comme transmetteur de connaissances et d'un passé historico-culturel. De plus, l'enfant, dès son plus jeune âge, est un être sociable qui recherche les interactions avec l'adulte. Par son implication, l'adulte modifie le développement de l'enfant, qui n'est plus essentiellement tributaire des stades de développement, tel que le propose Piaget. Si l'on se réfère à la ligne d'intervention initiée par les behavioristes et expliquée précédemment, Vygotsky ajoute l'adulte qui permet d'obtenir le résultat suivant : stimulus (l'entrée sensorielle du langage)-adulte-organisme pensant-réponse. Cet adulte doit savoir à quel moment intervenir pour maximiser son action, ce que Vygotsky appelle la zone proximale de développement. Cette zone débute au moment où l'élève a besoin de soutien, ce que l'enseignant lui offre projetant vers demain le développement de l'enfant (Reid et Stone, 1991). Dans cette zone proximale de développement, l'enfant n'est pas prêt à évoluer par lui-même, la médiation de l'adulte s'avère nécessaire et crée une accélération du processus développemental (Gauthier et Tardif, 2012; Vienneau, 2005). Ce n'est plus le développement qui assure



l'apprentissage, comme le souligne Piaget, mais l'inverse, grâce à l'aide apportée. Bruner (1915-2016) reprend le concept de médiation par l'adulte, qu'il appelle étayage, comme un véritable « dispositif de soutien à l'apprentissage » (Vienneau, 2005, p. 162).

Les concepts importants de Vygotsky concernent la sociabilité de l'homme, les interactions sociales comme source de développement et la médiation de l'adulte pour accélérer les processus d'apprentissage. Bien que n'ayant vécu que jusqu'à l'âge de 38 ans, Vygotsky produit une quantité impressionnante de recherches qui obtiennent une résonance de plus en plus accrue au Québec. En effet, le Programme de formation de l'école québécoise (2000) comporte des idées constructivistes et socioconstructivistes relatives à la construction des savoirs par les interactions avec l'environnement et les pairs, mais aussi des concepts chers aux cognitivistes en général, tels que les stratégies cognitives et métacognitives, la résolution de problèmes ou les capacités de transfert des apprentissages (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000).

Si, à différentes époques, l'accent a été mis tour à tour sur l'élève ou sur les savoirs, on assiste actuellement à un équilibre entre chacun. En ce sens, l'évolution de la pensée en lecture suit celle des grands courants pédagogiques. Nous sommes passés d'un apprentissage centré sur le code de l'écrit, avec les modèles ascendants, à celui centré sur le sens de l'écrit des modèles descendants, vers un équilibre entre les deux, et, finalement, à une vision socioconstructiviste de l'apprentissage de la lecture (Pierre, 2003b). Les modèles ascendants dirigent la relation du texte vers l'élève, ce dernier se concentre sur ce qui est écrit et n'active pas de processus critiques ou stratégiques qui lui soient propres. Le lien avec le courant béhavioral et la centration sur le contenu ou les savoirs domine les modèles ascendants. Les modèles descendants partent de l'élève, de ce qu'il est et connaît, pour ensuite construire un sens avec ce qui est écrit. La tendance du courant humaniste à considérer l'élève comme source première et ultime de son apprentissage se retrouve dans ces types de modèles. Le Québec verra cette tendance s'accroître dans les années 1970 avec le concept de *whole language*, délaissant ce qui concerne un enseignement centré sur le code (Pierre, 2003b). Actuellement, les chercheurs établissent une relation de complémentarité plutôt que d'opposition entre ces deux types de modèles (Grabe et Stoller, 2011). Cet équilibre nécessaire entre les deux modèles exige une part active de l'élève, un engagement

de sa part pour construire sa compréhension tout en demeurant fidèle à ce qui est écrit. Il implique une aide appropriée de l'enseignant, qui devrait connaître ce que signifie apprendre à lire. C'est ce dont il sera question dans les prochains paragraphes.

### 2.2.2 L'apprentissage de la compréhension en lecture

On doit à la psychologie cognitive des années 1970 l'amorce d'une étude plus rigoureuse du langage et de la lecture marquée, entre autres, par la théorie des schémas de Rumelhart (1981) (selon Pearson, 2009). Cette théorie participe à la structuration des connaissances humaines dans des schémas faisant place à une nouvelle conception de l'élève : ce dernier est dorénavant perçu comme un agent actif qui construit sa compréhension. Cette théorie ouvre aussi la porte à une vision constructiviste de la compréhension en lecture et à la démonstration que cet apprentissage évolue par les nombreuses interrelations entre plusieurs composantes (Pearson, 2009). Cain (2010) abonde en ce sens, affirmant que comprendre un texte ne représente pas une seule habileté, mais un amalgame d'habiletés, de connaissances et de stratégies imbriquées dans un tissu d'interrelations. Quelques modèles illustrent la complexité de l'apprentissage de la lecture. Cependant, puisque la recherche sur la compréhension en lecture est relativement nouvelle, aucun modèle ne fait l'objet d'un consensus auprès des chercheurs; au contraire, le débat se poursuit quant au modèle le plus susceptible de traduire de la complexité de cet apprentissage (McNamara et Magliano, 2009).

C'est le cas du premier modèle en compréhension de la lecture, le modèle de construction-intégration de Kintsch<sup>8</sup> (1978, 1988, 1998) (McNamara et Magliano, 2009). Kintsch jette les bases d'une schématisation de l'accès au sens d'une lecture. Par la suite, plusieurs autres chercheurs suivent ses traces et proposent à leur tour divers modèles pour tenter de circonscrire et de préciser les variables impliquées dans ce processus si complexe qu'est la compréhension (voir, entre autres, le *Landscape model* de van den Broek et Kendeou (2005), le *Structure building model* de Gernsbacher (1990), le *Constructionist model* de Grasser, Singer et Trabasso (1994) et le *Direct and inferential mediation model* de Cromley et Azevedo (2007)). Dans les

---

<sup>8</sup> Ce chercheur a collaboré avec Van dijk pour la révision de la première version du modèle de 1978, c'est pourquoi il est fréquemment question du modèle de Kintsch et Van dijk. Dans le cadre de cette recherche, parce que nous considérons les trois versions du modèle, soit 1978, 1988 et 1998, nous citons l'auteur principal, Kintsch.

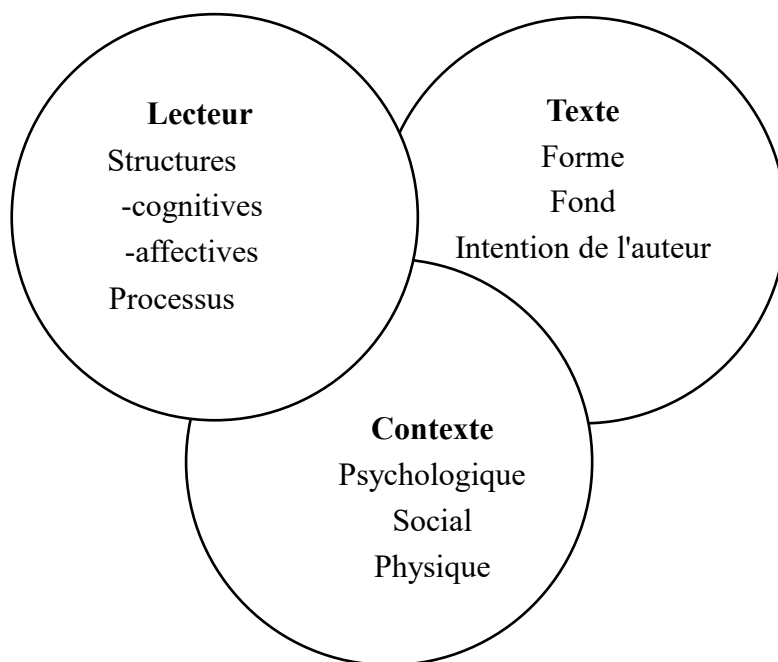
limites de cette recherche, nous choisissons de présenter deux modèles pour les raisons suivantes. Premièrement, nous décrivons le modèle interactif étendu, ainsi nommé par Giasson (2011). Il s'agit d'un modèle didactique qui permet d'avoir une vue d'ensemble de ce qu'implique comprendre un texte et illustre la complexité de cet apprentissage. Il est actuellement difficile d'affirmer qui en est l'auteur, car trois chercheurs, à des lieux et des années différents, utilisent des concepts similaires. La synthèse que nous décrivons provient des travaux de Deschênes (1988), d'Irwin (1986) et de Snow (2002). Deuxièmement, nous décrivons le modèle de Kintsch qui illustre le comportement du lecteur adulte. Ce modèle, qui demeure d'actualité, est le précurseur en matière de compréhension de la lecture et ses concepts sont fréquemment repris dans d'autres modèles (McNamara et Magliano, 2009). S'ils sont présentés dans cet ordre, c'est que le modèle interactif étendu analyse trois variables relatives au développement de la compréhension en lecture. Il s'agit du texte, du lecteur et du contexte. Le modèle de construction-intégration explore seulement deux de ces trois variables, soit le texte et le lecteur.

#### **2.2.2.1 Le modèle interactif étendu**

Irwin (1986), Deschênes (1988) et Snow (2002) considèrent la présence de trois variables dans le développement ou dans l'apprentissage de la compréhension en lecture : le texte, le contexte et le lecteur<sup>9</sup>. Généralement schématisé par un diagramme de Venn, ce modèle retient l'attention par l'énumération de ce qu'inclut chacune des variables. Il offre ainsi un portrait relativement exhaustif de ce qu'implique apprendre à comprendre un texte.

---

<sup>9</sup> Nous utilisons le terme « lecteur » pour la description de ce modèle en remplacement de celui d'« élève » afin d'être fidèle à la terminologie des chercheurs.



**Figure 1** Le modèle interactif résumé par Giasson (2011)

Concernant la variable « texte », Deschênes (1988) distingue la forme, le fond et l'intention de l'auteur. Dans sa forme, un texte varie par exemple en nombre de mots, en longueur de phrases ou quant à sa présentation visuelle. Le fond réfère à la sémantique du texte concrétisée par la quantité de mots rares, la difficulté de la syntaxe des phrases et la structure du texte (dialogue, récit, etc.). Finalement, dans l'intention, l'auteur organise le texte en choisissant la structure la plus pertinente pour véhiculer les connaissances qu'il a l'intention de transmettre à son lecteur.

La variable « contexte », quant à elle, se subdivise en trois: le contexte psychologique (l'intérêt du lecteur, sa motivation), le contexte physique (la qualité des documents écrits, le confort physique de la classe) et le contexte social (les interactions avec l'enseignant et les pairs) (Deschênes, 1988; Giasson, 1990). Snow (2002) ajoute un contexte d'environnement qui considère la famille (la présence de livres, les habitudes de lecture, le niveau de scolarité des parents, etc.), l'école (la place du livre dans la classe, le type d'enseignement proposé, etc.), la culture (la

fréquentation de la bibliothèque municipale, la visite de musée, etc.) et le niveau socioéconomique dans lequel évolue l'élève.

Finalement pour la variable « lecteur », Irwin (1986) explique que celui-ci peut activer un ensemble de processus, résumés dans le tableau II, pour accéder au sens d'une lecture.

**Tableau II** Processus activés par le lecteur (Irwin, 1986)

<b>Processus</b>	<b>Habilités à développer</b>
<b>Microprocessus</b> Axés sur la compréhension de la phrase	Reconnaissance de mots; Lecture par groupe de mots; Microsélection.
<b>Processus d'intégration</b> Axés sur les relations entre les phrases et les relations à l'intérieur d'une phrase	Identification des liens entre les phrases; Identification des anaphores et des connecteurs; Utilisation d'inférences pour saisir la cohérence de la phrase ou du paragraphe.
<b>Macroprocessus</b> Axés sur l'organisation et la synthèse des informations du texte	Sélection des idées principales; Composition de résumés; Utilisation de la structure du texte créée par l'auteur pour faciliter la compréhension.
<b>Processus d'élaboration</b> Axés sur l'interprétation qui dépasse le sens du texte	Création d'images mentales; Production d'inférences et de prédictions; Intégration avec les connaissances antérieures.
<b>Processus métacognitifs</b> Axés sur la gestion de la compréhension du texte	Gestion de la compréhension (pertes de compréhension); Utilisation de stratégies de révision (surlignage, révision, prise de notes).

Ces processus agissent de manière simultanée ou en parallèle selon les besoins qu'impose la lecture. Premièrement, les microprocessus permettent d'intervenir localement sur le morcellement de la phrase, dans une lecture littérale du mot à mot. Deuxièmement, les processus d'intégration travaillent les liens entre les mots de la phrase lus dans les microprocessus, mais aussi entre les phrases. Pour y parvenir, le lecteur formule des inférences basées sur des informations présentes dans le texte. Elles permettent de créer une cohérence interne au texte. Troisièmement,

les macroprocessus servent à dégager l'idée principale d'un texte afin d'obtenir un résumé cohérent et respectueux du message de l'auteur. Quatrièmement, les processus d'élaboration projettent le lecteur dans une interprétation du texte en fonction de ses connaissances personnelles. À nouveau, les inférences sont sollicitées afin d'effectuer des liens entre ce que le lecteur connaît et ce que le texte lui apprend. Cinquièmement, les processus métacognitifs rendent possibles l'analyse critique de la compréhension et la validation de ce que le lecteur retient de sa lecture.

En bref, le modèle interactif étendu présente une vision relativement exhaustive, quoique peu détaillée, de ce qu'inclut l'apprentissage de la compréhension de la lecture. En effet, les auteurs n'expliquent pas en profondeur comment s'opère le passage de l'information lue vers la création d'une nouvelle structure cognitive chez l'élève. Pour répondre à la question du transfert de ce qui est lu vers l'intégration ou, en d'autres termes, vers ce que fera l'élève de l'information lue, plusieurs chercheurs réfèrent encore aujourd'hui au modèle de Kintsch (1978, 1988, 1998) appelé « construction-intégration » (voir McNamara et Magliano, 2009). À l'image du courant cognitiviste, qui conçoit l'élève comme un agent actif qui construit sa compréhension, Kintsch propose un modèle dans lequel il est justement question de construction, mais cette fois-ci, seulement de la relation entre le lecteur et le texte.

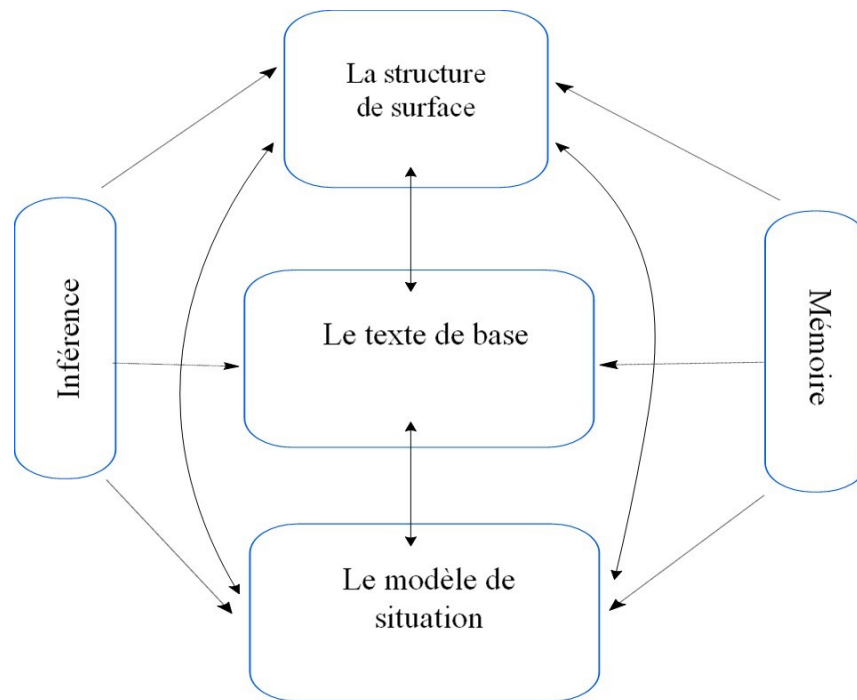
#### **2.2.2.2 Le modèle de construction-intégration**

Le modèle de construction-intégration permet de comprendre comment un lecteur s'approprié le sens d'un texte, c'est-à-dire qu'il en illustre la « machine cognitive » (Kintsch, 1988, p. 181). L'auteur explique que le modèle opère avec une variété de niveaux imbriqués les uns aux autres qui interagissent, en parallèle ou en séquence, sans suivre un ordre établi, puisqu'ils suivent le chemin de la compréhension propre à chacun (Kintsch, 1998). Dans ce modèle, comme ce fût le cas dans le modèle interactif, on considère l'apprentissage de la compréhension à travers une dynamique d'interrelations. C'est pourquoi Kintsch (1988, p. 164) utilise les termes « construction-intégration » qui nécessitent une implication active et consciente du lecteur vers la construction et l'intégration du sens d'un texte dans une action de constante relecture (Paris et Hamilton, 2009). Le modèle opère à travers trois structures : la structure de surface, le texte de base et le modèle de situation.

La structure de surface concerne la reconnaissance des mots, essentielle à l'établissement des deux autres structures. Le chercheur établit que pour comprendre, le lecteur doit impérativement pouvoir faire une lecture adéquate d'un texte et en obtenir une compréhension littérale. Sans dénigrer l'importance de cette structure de surface, puisque cette recherche concerne la compréhension, nous examinons principalement la structure du texte de base pour en arriver, ultimement, à la structure du modèle de situation. Le modèle de situation sera créé avec la base du texte à partir de laquelle le lecteur peut interpréter l'information lue et y ajouter ses connaissances personnelles.

Pour produire un texte de base, le lecteur effectue un travail sur la plus petite partie : l'atome de sens. Celui-ci se lie à d'autres atomes par des nœuds, comparables aux liens que les mots entretiennent entre eux. Par exemple, dans la phrase *La pluie tombe sur le toit.*, « pluie » entretient des liens avec « tombe » et « toit », alors que « toit » n'a qu'un lien avec « pluie », car le toit ne tombe pas. L'atome qui obtient le plus de nœuds détient le statut de prédicat. Les autres atomes de sens qui gravitent autour du prédicat s'appellent « arguments ». Dans notre phrase, « pluie » serait le prédicat. Un prédicat avec ses quelques arguments forme une proposition, une unité de sens. Tout au long de sa lecture, le lecteur accumule ainsi de petites propositions. L'ensemble de ces propositions forme le texte de base qui procure une compréhension locale et se limite à saisir le sens des phrases et les liens qu'elles entretiennent entre elles.

La compréhension du texte de base sera appuyée par l'utilisation de macrorègles telles que l'effacement d'une information jugée inutile ou la généralisation des informations lues en éliminant les redondances (Kintsch, 1998). Le texte de base obtenu suite à l'application de ces macrorègles, fait émerger un modèle de situation, objectif ultime de la lecture. Constamment, dans ce modèle de construction-intégration, le lecteur revient sur la structure de surface pour, par exemple, vérifier la présence d'un mot, ou sur le texte de base pour chercher la signification de ce mot, d'où la présence des nombreuses flèches dans la figure 2 qui illustre ce modèle.



**Figure 2** Le modèle de construction-intégration de Kintsch (1978, 1988, 1998)

Tout au long de ce travail de construction-intégration, deux processus interviennent pour traiter l'information lue. Le processus inférentiel s'active à la demande consciente du lecteur devant un bris de compréhension. Toutefois, ce processus inférentiel est lent et coûteux sur le plan cognitif : il nécessite que le lecteur fasse des liens entre ce qui vient d'être provisoirement rangé dans la mémoire de travail et ce qui est stocké en mémoire à long terme. En complément, le processus de la mémoire gère les informations que le lecteur peut récupérer automatiquement et ne nécessite pas le même investissement cognitif de la part du lecteur. Kintsch (1998) consacre à l'inférence un rôle actif, généré consciemment à la suite d'un bris de compréhension<sup>10</sup>. On constate que l'inférence, qui agit fréquemment tant dans le modèle de construction-intégration que dans le modèle interactif étendu, illustre l'importance de cette variable dans le développement de la compréhension en lecture.

<sup>10</sup> La section sur l'inférence détaille davantage le volet inférentiel du modèle de Kintsch (1978; 1988, 1998).



### 2.2.3 Le développement de la compréhension en lecture : synthèse

Nous avons présenté une description des grands courants pédagogiques concernant la place que chacun consacre à l'élève dans son apprentissage. Allant d'un conditionnement de l'apprentissage centré sur les savoirs, tel que le préconisent les behavioristes, à une liberté d'apprentissage presque totale des humanistes, le pendule pédagogique a oscillé entre ces extrêmes. Depuis près de 40 années, ce pendule se positionne sur un équilibre entre la part consacrée aux savoirs et celle octroyée à l'individu, donnant ainsi naissance à une vision cognitivo-constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage, toutes deux issues principalement de la psychologie cognitive. Les cognitivistes s'intéressent au traitement de l'information. Ils consacrent une part active et engagée à l'apprenant et une autre, tout aussi importante, au transmetteur, généralement l'enseignant. L'aboutissement de ces courants pédagogiques permet maintenant de considérer l'élève comme un agent actif, responsable de son apprentissage, et d'accorder à l'enseignant le rôle d'un professionnel qui crée un environnement propice à l'apprentissage.

Analyser comment un apprenant traite l'information pour la comprendre donne lieu à la création de différents modèles dont le précurseur s'appelle le modèle de construction-intégration. Celui-ci fait état du chemin parcouru par une nouvelle information lue avant d'être intégrée dans la structure mentale déjà existante d'un élève entraînant l'élaboration d'un nouveau modèle de situation de ce qui a été lu. Les chercheurs insistent sur l'aspect non linéaire du chemin que parcourt un élève pour comprendre ce qu'il lit. Il s'agit plutôt de nombreuses interactions entre plusieurs variables et de nombreux aller-retour entre différentes opérations qui tracent la voie vers la compréhension.

Dans le cas de l'apprentissage de la compréhension en lecture, nous avons souligné qu'il importe de considérer les variables présentées par l'intermédiaire du modèle interactif étendu et du modèle de construction-intégration. Nous avons également mis en lumière que, dans chacun de ces modèles, l'inférence détient une place déterminante pour permettre l'accès au sens d'une lecture. En ce qui nous concerne, ceci réitère la pertinence de s'attarder au développement de l'inférence et à son enseignement, spécifiquement pour l'élève du 3<sup>e</sup> cycle du primaire qui évolue en classe ordinaire dans le contexte socioéconomique de la réalité montréalaise. Cette classe ordinaire contient, comme mentionné dans la problématique, des élèves aux profils d'apprenant

variés, dont plusieurs éprouvent de la difficulté avec la formulation d'inférences. Afin de préciser le rôle et l'importance de l'inférence dans la compréhension en lecture, les prochaines sous-sections y sont consacrées.

## **2.3 L'inférence**

L'élève qui comprend un texte réussit à se créer une représentation mentale par exemple, des personnages, de leurs actions, de leurs sentiments mentionnés explicitement dans le texte ou inférés grâce à ses connaissances personnelles. Dans ce processus d'accès au sens d'un texte, diverses inférences ont dû être formulées, parfois durant la lecture, parfois après. Or, pour une même inférence, on retrouve dans les écrits de recherches scientifiques différentes appellations selon le chercheur consulté. Après avoir défini ce que signifie une inférence grâce à une synthèse des idées de plusieurs chercheurs, nous tenterons de clarifier pourquoi il y a tant de classes d'inférences qui, parfois, accomplissent une même fonction dans la phrase, mais sont appelées différemment. Pour y parvenir, nous dresserons un bref historique des trois principaux modèles explicatifs de la génération d'inférences chez le lecteur expert. Nous débuterons par le modèle constructionniste et l'hypothèse minimaliste que nous analyserons simultanément, car ces modèles s'opposent en plusieurs points et ouvrent la voie à des débats encore d'actualité. Le troisième modèle, celui de Kintsch (1978, 1988, 1998), dont le volet lié à la compréhension a été présenté dans la section précédente, sera repris précisément quant aux classes d'inférences.

### **2.3.1 La définition de l'inférence**

Paris et Landauer (1976) définissent l'inférence comme le processus de production d'informations nouvelles à partir du contenu d'un texte et des structures de connaissances personnelles de l'élève. Ces chercheurs positionnent l'inférence comme un processus qui ajoute de l'information au texte, mais en considérant ce que le texte contient et ce que le lecteur en connaît. Cette définition comporte l'essentiel de ce qu'est une inférence, c'est-à-dire une nouvelle information produite en conformité avec le contenu du texte, à l'aide des connaissances personnelles du lecteur dans le but d'assurer la cohérence et la continuité du texte. Rossi et Champion (1999) offrent une vision plus stratégique de l'inférence. Ils y voient un geste conscient opéré par l'élève

pour faire des liens entre les informations du texte. Ils définissent l'inférence comme « l'information que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre » (p. 494). Cain (2010) poursuit cette définition stipulant que l'élève doit dépasser l'information littérale du texte et que ceci est possible par la formulation d'inférences qui ajoutent des idées au texte de départ. Pour d'autres chercheurs, l'inférence connecte entre elles les informations du texte et construit des liens significatifs entre les éléments du texte et les connaissances personnelles de l'élève (McNamara, O'Reilly et De Vega, 2007). Elle constitue donc, à la fois, le produit, c'est-à-dire la phrase obtenue qui assure la continuité du texte ou qui pallie un manque de précision de l'auteur, mais aussi le processus, soit les actions posées pour créer et maintenir cette cohérence du texte (Giasson, 2011).

Par ailleurs, plusieurs termes sont associés à l'inférence et ils diffèrent selon le chercheur consulté. Le terme « processus », mentionné par Paris et Landauer en 1975, demeure d'actualité chez les chercheurs de langue anglaise (voir, entre autres, Carlson, van den Broek et Kendeou, 2014; Lynch et Van den Broek, 2008). Rossi et Campion (1999) parlent d'un geste conscient, ce qui amène d'autres chercheurs, cette fois-ci surtout de langue française, à stipuler que l'inférence est une stratégie (voir, entre autres, Bianco et Lima, 1999; Bianco *et al.* 2013; Turcotte, Godbout et Giguère, 2015). Retenons que l'inférence correspond à une information, prise en mémoire ou mise en relation avec des indices du texte et ajoutée au contenu explicite du texte pour le comprendre (Rossi et Campion, 1999).

### **2.3.2 Les classes d'inférence**

Soulignons d'emblée que si les chercheurs s'entendent sur les éléments définissant une inférence, il en va autrement avec les différentes classifications de l'inférence (Elleman, 2017; Kispal, 2008). Historiquement, deux tendances s'opposent quant à la classification des inférences : le modèle constructionniste de Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994) et l'hypothèse minimaliste de McKoon et Ratcliffe (1992). Nous débutons par ces deux tendances pour conclure avec les idées de Kintsch (1978, 1988, 1998).

### 2.3.2.1 Le modèle constructionniste de Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994)

Les principaux tenants de la vision constructionniste de l'inférence sont Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994). Ceux-ci considèrent l'élève en situation de lecture comme un agent actif qui construit sa compréhension à l'aide de ce que le texte lui propose, mais aussi de ce qu'il connaît du sujet lu. En conjuguant ces deux sources d'information, l'élève crée ce que les constructionnistes appellent un modèle de situation en conformité avec le modèle de construction-intégration de Kintsch (1978, 1988, 1998) expliqué précédemment. Pour construire ce modèle de situation, les constructionnistes établissent trois classes d'inférences générées durant la lecture et une classe d'inférence générée après la lecture, telles que résumées dans le tableau III.

**Tableau III** Classification des inférences selon Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994)

Moment	Classe	Inférence
Pendant la lecture	Globale	Thématique
		Réaction émotionnelle du personnage
	Locale	Référentielle
		Structure de rôle
	Explicative	Antécédent causal
		But superordonné
Après la lecture	Élaborative	Terme générique
		Instrumentale
		But et action subordonnés
		Cause-conséquence
		État

Pendant la lecture, l'élève peut générer une inférence globale, locale ou explicative. Selon la vision des constructionnistes, l'élève qui lit est en recherche de sens et tente prioritairement d'établir la cohérence globale du texte. Plus concrètement, lors de sa lecture, il formule une inférence globale qui établit des liens entre les différents paragraphes ou sections d'un texte pour en extraire les thèmes (Graesser *et al.*, 1994). Il est alors question d'inférence thématique,

qui consiste à dégager l'idée principale du texte, et d'inférence d'état, qui analyse l'état émotionnel du personnage. La cohérence locale, quant à elle, est obtenue lorsqu'un élément explicite de la lecture peut être relié à ce que l'élève possède dans sa mémoire de travail. Il peut s'agir d'une inférence référentielle qui établit des liens entre le référent et son terme de substitution (un pronom ou un synonyme) et d'une inférence de structure de rôle. Dans la structure de rôle, l'élève doit comprendre que l'auteur assigne un rôle inhabituel à un objet (par exemple, « *Elle valsait avec son balai* ou *elle s'est appuyée sur la chaise* ») (Graesser *et al.*, 1994). Afin de maintenir la cohérence locale du texte, l'élève doit, non seulement, posséder des connaissances linguistiques et grammaticales adéquates, mais encore faut-il que ce texte soit rédigé de manière à pouvoir être compris. Dans l'éventualité où le texte résiste aux capacités de lecture de l'élève, alors ce dernier se concentre sur la cohérence locale avant de prétendre pouvoir en dégager une cohérence globale, qui mène au modèle de situation. L'inférence explicative s'attarde aux liens de causalité entre des informations adjacentes ou éloignées dans le texte. Elle inclut l'inférence d'antécédent causal, qui fera le lien entre un événement problématique et son explication, et l'inférence du but superordonné, qui recherche l'explication à un but, une quête exprimée dans le texte (Graesser *et al.*, 1994).

Parmi les inférences produites après la lecture, Graesser *et al.* (1992, 1994) proposent l'inférence de classe élaborative qui poursuit deux objectifs : prédire la suite des événements et offrir des descriptions plus détaillées de ce qui a été lu. Il s'agit de l'inférence d'un terme générique lorsque l'élève fait un lien entre diverses appellations pour un même mot (par exemple, *Paris, la Ville lumière*), de l'inférence instrumentale quand l'élève peut identifier un objet qui agit intentionnellement (par exemple, *attaqué par son peigne*), de l'inférence de but et d'action subordonnée lorsque l'inférence clarifie comment se réalise une action (par exemple, *il engloutissait sa nourriture*), de l'inférence cause-conséquence quand l'élève rétablit le fil des événements de l'histoire (par exemple, *à la suite de sa rencontre avec les deux voleurs, elle devenait méfiante*) et de l'inférence d'état si l'élève peut réaliser dans quel état émotionnel se situe le personnage grâce à des indices implicites du texte (par exemple, *les mains qui tremblent, le front en sueur, les battements cardiaques qui accélèrent*). Selon les chercheurs, ces inférences, produites à la suite de la lecture, sont nettement moins susceptibles d'être générées par l'élève. Pour en arriver à cette conclusion, ils se basent sur la fréquence de formulation de ce type d'inférence

dans leur recherche et constatent que l'inférence globale, locale ou explicative apparaissent plus souvent dans les formulations que l'inférence élaborative (Graesser *et al.*, 1994).

Cette conclusion dans l'application du modèle constructionniste relativement au caractère peu fréquent de certaines inférences ouvre la porte à un débat dirigé par l'hypothèse minimaliste.

### **2.3.2.2 L'hypothèse minimaliste (McKoon et Ratcliff, 1994)**

Les chercheurs McKoon et Ratcliff (1994), à la tête de cette hypothèse minimaliste, abondent dans le même sens que les constructionnistes au sujet du caractère non essentiel de l'inférence d'élaboration, mais ces chercheurs se distinguent en ajoutant que l'inférence globale revêt elle aussi un caractère optionnel. Ils stipulent qu'il n'y a qu'une seule inférence essentielle, d'où la justification de son caractère minimaliste. Il s'agit de l'inférence qu'ils appellent « nécessaire », car elle permet la cohésion locale du texte et assure l'essentiel de la compréhension. Ces chercheurs établissent toutefois la présence d'autres types d'inférences optionnelles. La typologie d'inférences qu'ils proposent, présentée dans le tableau IV, se décline en deux grandes catégories : l'inférence essentielle et l'inférence optionnelle.

Dans la classe de l'inférence essentielle, il y a l'inférence nécessaire qui se subdivise en sous-catégories classées selon que l'inférence soit générée automatiquement ou stratégiquement. Il s'agit de l'inférence référentielle ou anaphorique, lorsqu'il faut trouver quel mot remplace un référent, pronom ou synonyme, de l'inférence relationnelle, qui relie les différentes propositions d'une phrase entre elles, et l'inférence causale locale, qui reprend le fil de cause à effet entre les phrases d'un paragraphe (McKoon et Ratcliff, 1992). Dans la phrase suivante, *Lucie rencontre ses étudiantes individuellement, ce qui permet de mieux les connaître*, l'élève infère que le référent « les » et le nom « étudiantes » représentent les mêmes personnages et que l'auteur établit une causalité entre une rencontre individuelle et la possibilité de mieux connaître ses étudiantes. Pour établir cette cohésion locale, les minimalistes expliquent que l'inférence peut être générée automatiquement, si l'information est facilement récupérable en mémoire de travail ou stratégiquement, si l'élève doit effectuer une recherche plus approfondie pour formuler son inférence. Par exemple, un lecteur expérimenté fait automatiquement le lien entre un pronom et le nom qu'il remplace alors qu'il doit parfois réfléchir davantage à certaines relations anaphoriques.

Dans la phrase suivante, *Mikaël quitte la maison tôt chaque matin. Il préfère s'entraîner avant ses cours au lieu de devoir y aller tard le soir*, le prénom « Mikaël » et le pronom « il » peuvent rapidement être reliés, alors que le pronom « y » nécessite un arrêt pour effectuer un lien avec un lieu implicite d'entraînement. L'inférence anaphorique entre « il » et « Mikaël » peut être générée automatiquement, alors que le « y » suggère un comportement plus stratégique de l'élève. Les minimalistes sont les premiers à effectuer cette distinction entre une inférence générée automatiquement ou stratégiquement (Lavigne, 2008).

**Tableau IV** Classification des inférences selon McKoon et Ratcliff (1992)

Moment	Caractère	Classe	Automatique	Stratégique
Durant la lecture	Inférence essentielle	Nécessaire	Référentielle	Relationnelle
				Cause effet
Après la lecture	Inférence optionnelle	Élaboration		Instrumentale
				Sémantique
		Catégorie		
		Globale		

Ensuite, à l'instar de leurs collègues constructionnistes, les minimalistes ne considèrent pas l'inférence d'élaboration comme essentielle à la cohésion locale, mais ils admettent tout de même l'existence de trois types d'inférences dans cette classe qui soutiennent de manière indirecte la cohésion locale. Il s'agit de l'inférence instrumentale, sémantique et de catégorie. Une inférence instrumentale relie un objet à une action, comme dans la phrase « Un crayon pour écrire », une inférence sémantique relie un mot directement à son explication comme dans « La neige accumulée forme une congère », et une inférence de catégorie relie un mot à un terme plus général, comme dans « Naomi porte cette jupe, car ce vêtement lui convient ». L'inférence globale ne serait requise que lors d'un bris de compréhension lorsque la cohésion locale d'un texte n'a pas été maintenue, contrairement à ce que supposent les constructionnistes. Afin de démontrer leurs assertions, les chercheurs effectuent quelques recherches auprès de clientèles adultes.

À titre d'exemple, McKoon et Ratcliff (1992) effectuent une expérimentation auprès de 30 sujets étudiants universitaires en psychologie. Ils leur font lire un court texte de deux paragraphes. Le premier paragraphe est identique pour tous les sujets et raconte l'histoire du meurtre d'un président (but principal) avec un fusil (but subordonné). Pour le deuxième paragraphe, ils proposent trois scénarios différents. Le premier scénario, lu par 10 étudiants, suit la logique du premier paragraphe : le meurtrier tue le président avec le fusil et s'enfuit. Les deux autres scénarios, lus chacun par 10 étudiants, diffèrent au niveau de ce qu'insinue le premier paragraphe. Ils font état d'un bris dans l'arme du crime qui oblige le meurtrier à procéder autrement, soit en changeant de position de tir (deuxième scénario) soit en utilisant plutôt une grenade (troisième scénario). La cohérence locale des trois textes est maintenue dans l'atteinte du but principal, tuer le président (McKoon et Ratcliff, 1992).

Ensuite, les chercheurs présentent un mot à la fois aux étudiants en leur demandant si ce mot était présent dans le texte qu'ils viennent de lire. Les chercheurs calculent l'exactitude et la vitesse de chaque réponse. Puisque la cohérence locale est présente dans chaque version du texte, les minimalistes croient qu'il n'y aura pas de différence entre les étudiants dans leur réponse étant donné que la cohérence globale n'est pas nécessaire à une compréhension de ce texte. Si l'on se réfère au modèle constructionniste, les étudiants qui ont lu la première version du texte dans laquelle la cohérence est plus évidente à dégager devraient obtenir des résultats supérieurs. Or, tous les étudiants obtiennent les mêmes temps de réaction et un niveau d'exactitude comparable, peu importe la version du texte, ce qui fait dire aux minimalistes que ce qui importe le plus c'est de formuler les inférences qui assurent la cohésion locale.

Ces chercheurs effectuent d'autres expérimentations dans lesquelles ils présentent des textes avec des incohérences sur le plan local et qui obligent le lecteur à inférer globalement le sens du texte. Ils appuient à nouveau leur assertion stipulant que l'inférence globale n'est générée qu'en cas d'incohérence locale. Lorsque le texte est cohérent, les inférences nécessaires s'avèrent suffisantes pour assurer la cohésion locale du texte et permettre un accès au sens (McKoon et Ratcliff, 1992).

Les minimalistes confèrent donc un rôle essentiel à certaines inférences et expliquent que d'autres revêtent un caractère optionnel. Plus précisément, les minimalistes affirment que



non seulement l'inférence élaborative, mais aussi l'inférence globale ne seraient générées qu'après la lecture et seraient facultatives à l'élaboration d'un texte cohérent nécessaire pour créer un modèle de situation. Rappelons que les minimalistes confèrent un caractère automatique principalement pour l'inférence référentielle (ou anaphorique) en opposition aux autres types d'inférence qui requièrent un comportement stratégique de l'élève.

En résumé, les constructionnistes et les minimalistes s'opposent en trois points en ce qui a trait à la cohérence locale du texte. Premièrement, quant au moment de la lecture où une inférence globale est générée : pendant, pour les constructionnistes, et après, pour les minimalistes. Deuxièmement, quant à l'inférence qui permet le plus de comprendre un texte : l'inférence globale, pour les constructionnistes, et l'inférence nécessaire axée sur la cohésion locale, pour les minimalistes. Troisièmement, quant à l'existence d'inférences que seuls les minimalistes jugent optionnelles, soit les inférences globales. Ils se rejoignent cependant sur le fait que l'inférence élaborative n'est pas toujours essentielle à la compréhension d'un texte.

Si le modèle constructionniste et l'hypothèse minimaliste agencent différemment les classes d'inférences et leur octroient des rôles et des statuts différents, le modèle de Kintsch (1978, 1988, 1998) propose une troisième classification de l'inférence basée sur de nouveaux arguments.

### **2.3.2.3 Le modèle de Kintsch (1978, 1988, 1998)**

Kintsch débute ses travaux il y a maintenant près de 40 ans. Il propose en 1978 un des premiers modèles qui décrit le parcours qui doit être suivi par une information lue pour être comprise. On lui reproche alors de ne pas considérer le lecteur dans son modèle. En effet, c'est à cette époque que l'on consacre à l'élève un rôle de plus en plus actif et engagé dans son apprentissage. Le chercheur doit revoir son modèle en considérant le lecteur (dans notre cas, un élève), ce qu'il est et les connaissances personnelles qu'il possède. Il corrige la situation, avec l'aide d'un collaborateur (Van dijk), entre 1978 et 1998, et crée le modèle de construction-intégration tel que décrit précédemment (section 2.2.2). Le rôle central de l'inférence dans ce modèle a été brièvement annoncé. Attardons-nous maintenant à ce rôle et à la conception de ce qu'est une inférence.

Selon Kintsch (1998), pour qu'il y ait inférence, il faut un bris de compréhension dans la lecture. Ce bris de compréhension devrait arrêter la lecture et obliger à la reconstruction consciente d'une nouvelle information, ce que l'auteur appelle une inférence générative. Kintsch rejette donc d'emblée toute automatisation de l'inférence, puisque celle-ci suppose pour lui un geste conscient et engagé vers le désir de comprendre ce qui est écrit (Kintsch, 1998). Toute autre génération d'information automatique ne réfère, selon Kintsch, qu'au fonctionnement normal de la mémoire de travail et n'implique en rien un réel processus inférentiel.

Ainsi, il y a inférence quand le sujet ne peut pas récupérer automatiquement l'information nécessaire. Il s'ensuit un long et coûteux processus durant lequel l'élève passe de la mémoire de travail, qui contient ce qui vient d'être lu, à la mémoire à long terme pour établir les liens nécessaires à la reconstruction de la rupture de compréhension. Dans la phrase suivante, *Avec cette tempête de neige, Martin partira plus tôt pour son travail*, l'élève doit établir les liens entre la durée plus longue du trajet lorsqu'il y a une tempête de neige ou l'obligation de déneiger la voiture et de pelleter l'entrée pour sortir la voiture, ce qui rallonge la durée du trajet avant d'accéder au lieu de travail de Martin. Kintsch (1998) ajoute qu'il faut distinguer les types d'élèves. Un élève qui n'a jamais vu de tempête de neige ne dispose pas de l'information nécessaire pour saisir à quel point celle-ci peut entraver un trajet en voiture. Ainsi, un élève qui possède des connaissances sur le sujet qu'il lit risque davantage de récupérer l'information nécessaire automatiquement comparativement à celui qui ne dispose d'aucune référence (Kintsch, 1998).

Au lieu de proposer une classification des différents types d'inférences, à l'image des constructionnistes et des minimalistes, Kintsch ne retient que l'inférence générative, mais ajoute le travail effectué par les processus de récupération automatique de l'information dans la mémoire de travail. La compréhension d'une lecture résulte d'un travail combiné entre les processus inférentiels et les processus liés à la mémoire de travail. Malgré l'intérêt des recherches de Kintsch sur l'inférence, ce sont davantage les classifications des constructionnistes et des minimalistes que reprennent plusieurs autres chercheurs, Particulièrement, deux grandes catégories d'inférences supposées autant par les minimalistes et les constructionnistes et se distinguant par

leur source d'information : il y a l'inférence qui se limite à ce que le texte apporte comme informations et celle qui nécessite d'activer les connaissances personnelles de l'élève (Graesser *et al.*, 1994; McKoon et Ratcliff, 1992).

#### **2.3.2.4 Les autres appellations d'inférences**

Aux distinctions qu'apportent les chercheurs Graesser (1994) et McKoon et Ratcliff (1992) s'ajoutent plusieurs autres appellations pour l'inférence. Tout d'abord, Cain et Oakhill (1999, 2000, 2001, 2004) rejoignent cette idée de distinguer l'inférence selon la provenance de son information et admettent la présence d'inférences nécessaires par rapport à d'autres, jugées facultatives. Selon elles, l'inférence nécessaire, aussi appelée inférence de cohésion, se limite au contenu du texte et en travaille la cohérence interne d'une manière locale, c'est-à-dire en reliant des mots, des propositions ou des phrases ou en liant des informations situées à différents endroits dans le texte. En cela, elles rejoignent l'hypothèse minimaliste. Elles incluent l'inférence causale, qui établit des liens de cause à effet entre les événements du texte, l'inférence lexicale, qui clarifie le sens d'un mot à l'aide du contexte, et l'inférence référentielle ou anaphorique entre les mots de substitution et leur référent (c'est-à-dire, les pronoms, les adverbes, les synonymes et les termes génériques). L'inférence facultative enrichit la compréhension du texte grâce aux liens que l'élève fait entre les informations prises dans la lecture et celles qu'il possède déjà. Elle travaille la cohérence externe du texte, car l'élève quitte son texte pour faire des liens avec ses propres connaissances. Elle est souvent appelée une inférence d'élaboration.

Cette catégorisation dichotomique entre inférence nécessaire, qui assure la cohésion locale, et inférence facultative, qui ajoute des compléments d'information, se retrouve sous d'autres nomenclatures dont font état quelques chercheurs (Blanc, 2009; Giasson, 2011; Lefèvre, Bruneau et Desmarais, 2012; McNamara et Magliano, 2009; Rossi et Campion, 1999). Par exemple, l'inférence logique se limite à l'information disponible dans le texte et aboutit à un résultat exact. La pragmatique varie selon le contexte (le temps, le lieu, l'instrument, etc.) et se fonde sur des probabilités que l'élève émet en se basant sur ses propres connaissances, ce qui donne lieu à plusieurs résultats possibles (voir les travaux de Rossi et Campion, 1999). L'inférence rétrograde nécessite de rechercher l'information dans des sections précédentes d'un texte, alors que l'antérograde anticipe la suite du texte et agit sous une forme prédictive. L'élève peut

soit se limiter au contenu du texte (pour la rétrograde), soit extrapoler en activant ses connaissances personnelles (pour l'antérograde) (voir les travaux de McNamara et Magliano, 2009).

Dans la littérature scientifique anglaise, on retrouve les appellations suivantes pour désigner d'autres sortes d'inférence : la référentielle (*text connective*) est une inférence qui établit des liens entre les phrases du texte, la causale (*bridging*), celle qui crée des ponts entre des informations situées à proximité ou éloignées dans le texte, et l'élaborative (*gap-filling*), celle qui incorpore des informations provenant des connaissances personnelles de l'élève au texte (Cain, 2010; Cain et Nash, 2011; Cain et Oakhill, 1999; Silva et Cain, 2015; Thurlow et van den Broek, 1997). Finalement, du côté des Français, Blanc (2009) distingue l'inférence générée durant la lecture (*on-line*) comparativement à celle formulée après (*off-line*).

Si l'on analyse globalement l'ensemble des chercheurs cités précédemment, une tendance se dégage et permet de catégoriser l'inférence en deux classes, telles que synthétisée dans le tableau V : on y retrouve l'inférence de cohésion, dont la formulation repose et se restreint au contenu du texte, par rapport à l'inférence d'élaboration, qui sort du contenu du texte

**Tableau V** Classification des principales inférences recensées

<b><u>Inférence de cohésion</u></b>	<b><u>Inférence d'élaboration</u></b>
Inférence basée sur les informations du texte; Cohérence interne du texte; Générée durant la lecture ( <i>on-line</i> ).	Inférence basée sur les informations du texte <b>et</b> les connaissances du lecteur; Cohérence externe du texte; Générée après la lecture ( <i>off-line</i> ).
<b>Exemples d'inférence de cohésion</b>	<b>Exemples d'inférence d'élaboration</b>
Causale; Lexicale; Référentielle ou anaphorique; Terme générique ( <i>instanciation</i> ); Logique; Rétrograde ( <i>bridging</i> ); Cohésion locale et globale ( <i>text connective</i> ).	Sémantique; État; Pragmatique; Antérograde; Élaborative ( <i>gap-filling</i> ); Cause-conséquence.

et nécessite l'activation et la mise en relation des connaissances personnelles de l'élève. Les termes « cohésion » et « élaboration » sont aussi ceux les plus fréquemment utilisés par différents chercheurs (Lavigne, 2008).

Dans les prochaines sections, alors que nous envisageons l'inférence sous un angle développemental, nous utilisons le terme « cohésion » pour référer à l'inférence qui permet de travailler la cohérence interne du texte et le terme « élaboration » pour référer à l'inférence qui permet à l'élève d'enrichir sa compréhension d'un texte grâce à ses connaissances.

### **2.3.3 Le développement de l'inférence**

Si les chercheurs associent l'habileté à formuler une inférence à une bonne compréhension en lecture (Elleman, 2017; Rossi et Campion, 1999; Silva et Cain, 2015), certains d'entre eux se questionnent sur le moment où cette relation s'établit et mènent des recherches sur des populations encore non scolarisées pour l'étudier. Dans les prochains paragraphes, nous examinons le développement de la capacité inférentielle chez les enfants d'âge préscolaire. Par la suite, nous examinons si l'inférence poursuit son développement au primaire, au moment où l'élève ne se fait plus autant lire de textes et doit lui-même formuler des inférences sur du matériel écrit.

#### **2.3.3.1 Le développement de l'inférence chez le jeune enfant**

Il est actuellement reconnu qu'un enfant, à partir de quatre ans, peut générer des inférences à la suite d'une lecture faite oralement (Kendeou, Bohn-Gettler, White et van den Broek, 2008; Lepola *et al.*, 2012; Lynch et van den Broek, 2007; Silva et Cain, 2015). Si on le compare avec un enfant plus vieux ou même à un adulte, on constate que le jeune enfant formule moins d'inférences et de manière peu spontanée, mais qu'il est tout de même apte à en formuler (voir les travaux de Lepola *et al.*, 2012). Afin d'illustrer cette assertion, nous présentons la recherche de Silva et Cain (2015) qui intègre les résultats des recherches précédentes menées par Cain sur le sujet. Dans cette recherche effectuée auprès d'enfants de quatre à six ans (n=82), Silva et Cain (2015) s'intéressent aux liens que l'inférence entretient avec d'autres variables de la compréhension en lecture, comme les connaissances grammaticales et le vocabulaire. Lors d'une première cueillette de données, les chercheuses évaluent individuellement chaque participant à l'aide de tâches comportant des images. Pour la tâche de vocabulaire, il faut identifier parmi quatre images celle qui correspond au mot dit par l'examineur. Pour la tâche de grammaire, quatre images sont présentées et l'examineur dit une phrase. L'enfant pointe l'image qui correspond à la phrase. Pour l'inférence, l'enfant consulte un livret qui raconte une histoire en 18 images, sans

mots. L'examineur pose ensuite neuf questions, soit cinq inférentielles et quatre littérales. Les questions inférentielles nécessitent de verbaliser une prédiction ou de dégager les émotions du personnage principal. Une année plus tard, ces mêmes enfants sont revus dans leur contexte scolaire afin d'être évalués en compréhension de la lecture. Ils passent individuellement le test Neale (version de 1997). Ils lisent des textes et répondent à des questions dont le niveau de difficulté augmente progressivement. Le nombre de réponses correctes permet de situer leur niveau en tant que lecteur.

Les résultats obtenus indiquent que les participants qui performant bien aux tests de vocabulaire et d'inférence performant tout aussi bien au test de compréhension en lecture effectué une année plus tard. Cela suggère que, dans le cadre de cette étude, la capacité inférentielle contribue à la compréhension en lecture. Les chercheuses soutiennent que la production d'inférences à partir du contexte d'un texte oral ou écrit a un effet positif sur la future compréhension en lecture (Silva et Cain, 2015). Étant donné ces résultats, nous pouvons nous questionner par rapport aux inférences formulées par ces enfants lorsqu'ils vieillissent et qu'ils lisent par eux-mêmes. Poursuivent-elles leur développement?

### **2.3.3.2 Le développement de l'inférence chez l'élève du primaire**

#### *Cain et Oakhill (2012)*

À notre connaissance, la recherche d'Oakhill et Cain (2012) représente l'une des rares recherches longitudinales menée en compréhension de la lecture. Effectuée sur une période de 4 années, elle s'adresse à 83 élèves, évalués à 3 reprises à 7, 9 et 11 ans. L'originalité de cette étude repose sur la quantité de variables mises en relation pour expliquer le développement de la compréhension en lecture, comme, par exemple, l'inférence. Les chercheuses souhaitent vérifier si les opérations liées à la compréhension linguistique (soit la gestion de la compréhension, la connaissance des structures de récit et l'inférence) apportent une contribution unique à la compréhension en lecture, c'est-à-dire indépendamment de l'effet de variables affiliées à la reconnaissance des mots. Ces variables sont, comme le rapportent les auteures, la fluidité en lecture de mots (c'est-à-dire la précision et la vitesse avec laquelle les mots sont lus), la conscience phonologique ainsi que d'autres variables comme le vocabulaire, la mémoire de travail, les connaissances grammaticales et le quotient intellectuel.

Dès le départ, les participants réalisent le test Neale (version de 1989) afin que l'évaluateur statue, entre autres, de leur niveau en compréhension de la lecture. La formule utilisée par ce test consiste à augmenter progressivement le niveau de difficulté de la lecture et des questions de compréhension. Le nombre de réponses correctes indique le niveau de lecture de l'élève. Par la suite, afin de vérifier leurs questions de recherche, Oakhill et Cain (2012) ont recours à plusieurs outils d'évaluation qu'elles administrent à chaque cueillette de données, mais dont la plupart sont modifiés à chaque temps de passation de manière à ce que ceux-ci se complexifient avec les années scolaires. Dans un premier temps, les opérations liées à la compréhension linguistique en lecture sont évaluées à l'aide des tâches suivantes. La première tâche permet d'évaluer la gestion de la compréhension et requiert de lire deux courtes phrases et de détecter les erreurs qu'elles contiennent. La deuxième tâche permet d'évaluer la connaissance de la structure du récit et se décline en deux sous-tâches, soit une tâche de reconstitution d'histoires et une tâche visant à vérifier la compréhension du titre d'une histoire. En ce qui a trait à l'évaluation de l'inférence, les chercheuses proposent trois tâches aux élèves. La première tâche consiste à écouter un texte comportant trois phrases. Ensuite, l'examineur énonce quatre phrases à l'élève et lui demande si chacune d'entre elles fait partie du texte entendu. Parmi les quatre phrases énoncées par l'examineur, deux proviennent littéralement du texte entendu, une constitue une inférence d'élaboration valide qui combine des informations du texte avec d'autres informations en lien avec celui-ci et une représente une inférence qui n'est pas valide. Les deux autres tâches se distinguent parce que l'élève lit seul de courts textes pour lesquels il doit ensuite répondre à six questions (deux littérales et quatre inférentielles). Les auteures réutilisent ici des textes qu'elles ont composés pour leur recherche de 1999. À titre d'exemple, l'élève lit l'histoire de deux enfants qui s'amuse à construire des châteaux de sable parce que l'eau est trop froide. Constatant l'heure tardive, ils rentrent chez eux en pédalant le plus vite possible afin de ne pas se faire gronder pour leur retard au souper. Les questions inférentielles d'élaboration demandent le lieu où les enfants ont joué et comment ils sont revenus à leur maison. Nulle part dans le texte, il n'est fait mention explicitement d'une plage et de vélos. L'élève doit le déduire à l'aide des informations du texte (Cain et Oakhill, 1999). Dans un deuxième temps, les variables reliées à la reconnaissance de mots sont aussi testées et analysées en profondeur quant aux liens qu'elles

partagent mais, dans les limites de cette recherche, nous ne relatons que les résultats relatifs aux composantes de la compréhension linguistique.

L'analyse des tests relativement à la compréhension linguistique permet aux chercheuses de dégager le rôle important que jouent le niveau d'habileté en production d'inférences sur la compréhension en lecture. En effet, les résultats aux tâches d'inférence sont toujours significativement corrélés à ceux obtenus en compréhension de la lecture, et ce, peu importe le temps de passation. Également, les résultats aux tâches portant spécifiquement sur l'inférence augmentent au fil des trois temps d'évaluation, ce qui soutient l'idée que l'inférence poursuit son développement durant la scolarité primaire de l'élève. En parallèle, soulignons également que les résultats obtenus au test de gestion de la compréhension sont toujours significativement corrélés à ceux en compréhension de lecture, alors que ceux en lien avec la connaissance des structures de récit obtiennent une force de corrélation plus faible avec celle-ci. Les principales conclusions dégagées par cette recherche mettent en relief le lien entre la capacité précoce à produire des inférences et le développement de la compréhension en lecture.

*Barnes, Dennis et Haefele-Kalvaitis (1996)*

Barnes, Dennis et Haefele-Kalvaitis (1996) effectuent une recherche auprès de 51 élèves âgés entre 9 et 15 ans. Leur intention est de vérifier l'effet des connaissances personnelles d'un élève sur sa capacité à comprendre un texte. Il serait logique de prétendre que, de manière générale, plus un élève grandit, plus celui-ci devrait développer des connaissances personnelles. En ce sens, les auteures établissent cinq tranches d'âge pour distinguer les participants de leur étude, soit 1) 6-7 ans, 2) 8-9 ans, 3) 10-11 ans, 4) 12-13 ans et 5) 14-15 ans, tranches entre lesquelles les chercheuses comparent leurs résultats<sup>11</sup>. Pour mener leur étude, elles créent une planète imaginaire, appelée *Gan*, et formulent 20 faits relatifs à propos de celle-ci (par exemple, les lacs sont faits de jus d'orange). Ainsi, une même quantité d'informations devrait être disponible, c'est-à-dire présente dans la mémoire des élèves au fur et à mesure qu'ils apprennent ces 20 faits. Dans un premier temps, tous les élèves sont amenés à mémoriser ceux-ci. Par exemple, on leur dit que sur cette planète, la fourrure des ours est bleue, que les lacs et les rivières sont

---

<sup>11</sup> Aucun autre critère de classement n'est mentionné, seul l'âge est pris en considération.



faits de jus d'orange, que les tortues se déplacent avec des patins... Après avoir nommé ces faits, les chercheuses testent ce que les participants ont mémorisé à l'aide d'une tâche de rappel. Par la suite, dix épisodes écrits en lien avec les informations déjà données sont lus individuellement par les élèves (par exemple, l'épisode 8 raconte l'histoire de deux personnages, Dack et Tane, qui ont cueilli des framboises; à leur retour, la température chute tellement que la route se glace et qu'il leur faut mettre leur manteau fait de fourrure d'ours; dès qu'ils mettent le pied sur le chemin glacé, ils dérapent et Dack se retrouve par terre, écrasant les framboises rangées dans son sac; Tane souhaite l'aider mais s'écrase à son tour, se retrouvant avec des traces rouges de framboises partout sur lui, le faisant ressembler à un boxeur à la suite d'un combat échoué). Après leur lecture, chaque élève lit et répond individuellement à quatre questions. Pour chaque épisode, il y a toujours 1) une question d'inférence d'élaboration, qui nécessite de faire des liens avec les 20 faits nommés (par exemple, *que sortent de leur sac les animaux pour se réchauffer?* (réponse attendue : leur manteau bleu de fourrure d'ours)); 2) une question d'inférence de cohésion, pour laquelle l'information est présente seulement dans le texte lu, mais qui nécessite de faire des liens (par exemple, *que souhaitent les personnages en constatant que la rue est gelée?* (réponse attendue : être des tortues qui se déplacent en patinant)); 3) une question littérale (par exemple, *qu'est-ce qui arrive à Dack?* (réponse attendue : il tombe sur la glace en premier)); 4) une question de logique avec les informations du texte (par exemple, *pourquoi compare-t-on Tane à un boxeur?* (réponse attendue : à cause des framboises sur lui qui ressemblent à des blessures de boxe)).

À connaissances égales, les résultats ne sont pourtant pas les mêmes entre les différents groupes d'âge. Les élèves de 6-7 ans formulent un nombre significativement inférieur d'inférences de cohésion ( $p < .001$ ) et d'inférences d'élaboration ( $p < .0001$ ) par rapport aux plus vieux de 14-15 ans qui en formulent davantage (Barnes, Dennis et Haefele-Kalvaitis, 1996). Le tableau VI résume cette augmentation dans la formulation d'inférences au fil des tranches d'âges

**Tableau VI** Résultats obtenus pour les inférences de cohésion et d'élaboration en fonction des tranches d'âge étudiées (Barnes, Dennis et Haefele-Kalvaitis, 1996, p. 224)

Tranches d'âge	Types d'inférence	
	Cohésion	Élaboration
6-7	33 %	11 %

8-9	50 %	29 %
10-11	67 %	36 %
12-13	66 %	41 %
14-15	81 %	66 %

Ces résultats montrent des différences développementales dans la capacité à inférer. Si les participants disposaient de connaissances en lien avec les thèmes abordées dans les questions de compréhension qui étaient égales au départ, les chercheuses soulèvent l'hypothèse selon laquelle la capacité à accéder aux informations et à s'en servir pour formuler des inférences peut différer selon l'âge. Les participants qui disposaient de connaissances égales n'ont peut-être pas tous su y accéder avec la même efficacité. Ce constat amène les chercheuses vers une deuxième étude.

Dans cette seconde étude, Barnes, Dennis et Haefele-Kalvaitis (1996) contrôlent l'accessibilité des mêmes vingt faits par une tâche de rappel semblable à celle utilisée dans l'étude antérieure, mais dont elles mesurent la durée. La durée prise pour rappeler l'information devient ainsi la mesure d'accessibilité des faits énoncés. Par la suite, la méthodologie de l'étude 1 est reprise auprès de participants comparables. Les résultats démontrent une relation significativement positive ( $p < .0001$ ) entre la vitesse de formulation d'une inférence, le type d'inférence et l'âge des élèves. En général, les élèves plus jeunes prennent plus de temps pour formuler un nombre d'inférences inférieurs à celui produit par les plus vieux, peu importe le type d'inférence. Plus précisément, les résultats de cette recherche démontrent une différence quant aux types d'inférences à formuler : l'inférence d'élaboration prend toujours plus de temps à être formulée que l'inférence de cohésion, peu importe la tranche d'âge. Cette différence est significative ( $p < .0001$ ) pour l'ensemble des élèves, sauf pour les plus vieux (14-15 ans). Ensuite, la relation entre la vitesse de formulation et le type d'inférence change au fil des tranches d'âges. L'inférence de cohésion prend significativement plus de temps à être formulée seulement chez les plus jeunes (de 6 à 9 ans). Pour les sujets entre 6 et 13 ans, l'inférence d'élaboration prend plus de temps à être formulée que l'inférence de cohésion. En résumé, malgré le fait qu'une même quantité d'informations soit disponible en mémoire, l'élève se distingue selon son âge de par sa capacité à accéder à cette information et la quantité d'inférences qu'il peut formuler. Selon les données

de cette recherche, au fil du développement, non seulement la quantité d'inférences varie, mais le type aussi, autant pour l'inférence d'élaboration que celle de cohésion (Barnes *et al.*, 1996).

Les recherches menées auprès d'enfants d'âge préscolaire et d'élèves du primaire que nous avons présentées soutiennent l'idée selon laquelle le développement de l'inférence est tributaire de variables qui l'accélèrent ou le ralentissent tel que les connaissances personnelles, l'accès aux informations dans la mémoire, le vocabulaire ou les connaissances grammaticales. Si l'on établit un parallèle avec la population scolaire qui nous intéresse, on peut poser le postulat selon lequel l'élève du 3<sup>e</sup> cycle du primaire a amorcé son apprentissage de l'inférence très jeune et que cet apprentissage se poursuit à cette époque de sa scolarisation, mais avec des lectures qu'il doit faire par lui-même. Or, au sein d'une même classe, certains élèves réussiront à accéder à leurs connaissances personnelles ou mémoire pour formuler des inférences, alors que d'autres éprouveront des difficultés liées à ces mêmes variables, ce qui peut nuire, entre autres, à leur accès au sens d'un texte. De plus, tel que mentionné dans la problématique, les questions d'évaluation qui nécessitent de formuler une inférence pour être répondues sont généralement les moins bien réussies. En ce sens, il est important d'examiner des recherches portant sur des populations d'élèves aux prises avec des difficultés inhérentes à la formulation d'inférences, ce dont il sera question dans la prochaine section.

#### **2.3.4 Les difficultés dans la formulation de l'inférence**

Ce sont principalement les recherches de Cain et Oakhill, menées avec d'autres collaborateurs, qui apportent de l'information sur les difficultés liées à la formulation d'inférences. Avant de les présenter en détail, précisons que dans chacune de leurs recherches, ces chercheuses emploient les deux mêmes tests. Premièrement, elles utilisent le Gate-McGinitie (McGinitie *et al.*, 1989) qui évalue l'habileté à lire et à comprendre des mots présentés individuellement, sans être insérés dans le contexte d'une phrase. Deuxièmement, on retrouve le Neale (version de 1989) (voir, par exemple, la section 2.3.3.2) qui évalue la compréhension en lecture et procure un âge de compréhension de lecture, c'est-à-dire un niveau de compréhension en lecture, mais exprimé en âge chronologique. Ensuite, pour désigner les élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension, elles utilisent le terme « faible compreneur », comme plusieurs autres de leurs collègues (voir, entre autres, les travaux de Nation, Cocksey, Taylor et Bishop,

2010; de Hulme et Snowling, 2011), en opposition avec le terme « bon compreneur ». Le bon compreneur concerne un élève qui obtient un niveau de compréhension au test Neale fidèle à son groupe d'âge, alors que le faible compreneur obtient des résultats comparables à son groupe d'âge dans des tests de reconnaissance de mots (p. ex. : le Gate-McGinitie), mais qui accuse un retard moyen de 24 mois dans son niveau de compréhension au test Neale (Cain, 2010; Hulme et Snowling, 2011; Nation, Cocksey, Taylor et Bishop, 2010; Oakhill et Cain, 2012). En comparant les résultats de ces deux types de clientèle, Cain et Oakhill sont en mesure d'expliquer les principales difficultés liées à la compréhension de la lecture, dont la formulation d'une inférence.

Nous débutons notre recension des études liées aux difficultés à formuler des inférences avec deux recherches qui décrivent les liens que l'inférence entretient avec la compréhension en lecture en général. Les autres recherches s'attardent à la relation entre l'inférence et les connaissances personnelles, la mémoire, le vocabulaire et la gestion de la compréhension.

#### **2.3.4.1 L'inférence et la compréhension en lecture**

Oakhill mène deux études, une en 1982 sur l'inférence de cohésion, et une autre en 1984 sur l'inférence d'élaboration. En 1982, elle teste 13 bons et 13 faibles compreneurs (n= 26) de sept et huit ans. Ils doivent faire un lien entre trois courtes phrases. Par exemple, l'élève lit individuellement les phrases suivantes : *The car crashed into the bus. The bus was near the crossroad. The car skidded on the ice.* (Oakhill, 1982, p. 15). Ensuite, la chercheuse propose deux conséquences à l'histoire, une possible et une impossible, comme *The car was near the crossroad* (inférence possible) et *The bus skidded on the ice* (inférence impossible) (Oakhill, 1982). Les résultats démontrent que les élèves du groupe de bons compreneurs sont plus à même de se construire un modèle cohérent de situation afin de dégager des fins impossibles aux courtes histoires lues. La chercheuse soulève l'hypothèse d'une gestion plus efficace des informations logées en mémoire et d'un accès plus rapide pour les bons compreneurs.

En 1984, elle évalue individuellement 12 faibles compreneurs et 12 bons compreneurs (n=24) afin de vérifier leur capacité à émettre des inférences d'élaboration. Les élèves, âgés de 7 et 8 ans, doivent déduire ce que le personnage principal fait à partir d'indices. Par exemple, cette phrase : *He started pedalling at school as fast as he could* (Oakhill, 1984, p. 38) sous-

entend que le personnage se rend à l'école à vélo et qu'il est possiblement en retard ou poursuivi. Elle constate que les faibles compreneurs manifestent plus de difficultés à générer l'inférence qui clarifie ce que sous-entend le verbe *pédaler*, soit l'utilisation d'un vélo (Oakhill, 1984). Par ces deux recherches, Oakhill amorce une réflexion sur la difficulté que représente l'inférence d'élaboration, entre autres, pour les faibles compreneurs.

Par la suite, Oakhill et Cain collaborent et s'interrogent sur la direction de la relation entre l'inférence et la compréhension en lecture. Est-ce le fait de mal formuler une inférence qui perturbe la compréhension, ou l'inverse, c'est-à-dire que disposer d'une mauvaise compréhension entrave le processus de formulation de l'inférence? Dans leur recherche de 1999, elles évaluent des élèves de 7 et 8 ans, toujours avec les mêmes tests. Elles les répartissent en trois groupes selon leur âge de compréhension. Elles obtiennent les groupes suivants : groupe 1) les bons compreneurs (n=24), groupe 2) les faibles compreneurs (n= 29) (les élèves de ces deux groupes ont un âge chronologique moyen de 7 ans et 8 mois) et groupe 3) des élèves plus jeunes (6 ans et 8 mois, n=27) qui ont le même âge de compréhension que les faibles compreneurs. Ce troisième groupe agit comme groupe contrôle et permet d'isoler la variable de la compréhension en lecture, puisque ces élèves disposent d'un même niveau de compréhension que les faibles compreneurs (Cain et Oakhill, 1999).

Les chercheuses composent quatre textes comportant chacun six questions, soit deux questions d'inférence de cohésion, deux questions d'inférence d'élaboration et deux questions littérales<sup>12</sup>. Chaque élève est rencontré individuellement, lit les textes à voix haute et répond oralement aux questions. L'examineur compile les réponses en fonction de trois types de catégories : 1) 1<sup>er</sup> essai, bonne réponse; 2) 2<sup>e</sup> essai avec relecture (s'il commet une erreur à son 1<sup>er</sup> essai, l'élève peut consulter à nouveau le texte et répondre de nouveau à la question); 3) 3<sup>e</sup> essai avec l'aide de l'expérimentateur (si l'élève commet une deuxième erreur, l'examineur lui indique le passage où l'inférence doit être formulée dans le cas des questions d'inférence d'élaboration seulement). Dans ce troisième contexte, l'expérimentateur pose à l'élève des questions

---

<sup>12</sup> Les textes et les questions sont les mêmes que ceux utilisés dans leur étude de 2012 et présentés à la section 2.4.2.

pour s'assurer qu'il dispose, en théorie, des connaissances nécessaires pour répondre à la question d'inférence d'élaboration qui lui est posée. Le tableau VII expose les résultats obtenus en fonction du groupe (bons compreneurs, faibles compreneurs et élèves plus jeunes du même niveau de compréhension en lecture) et du type de soutien apporté par l'examineur. Il est rassurant de constater qu'avec l'aide de l'examineur, les faibles compreneurs rejoignent presque les élèves du groupe d'élèves plus jeunes du même niveau de compréhension en lecture et comblent un écart de 32 points entre le premier essai (52 %) et le troisième (84 %).

**Tableau VII** Résultats des trois groupes selon les types de questions et le mode d'intervention (Cain et Oakhill, 1999)

Questions:	Bons compreneurs			Faibles compreneurs			Élèves plus jeunes		
	1 <sup>er</sup> essai	Avec relecture	Avec aide	1 <sup>er</sup> essai	Avec relecture	Avec aide	1 <sup>er</sup> essai	Avec relecture	Avec aide
Littérales	80 %	99 %		72 %	94 %		75 %	95 %	
De cohésion	83 %	97 %		59 %	94 %		76 %	97 %	
D'élaboration	70 %	82 %	95 %	52 %	67 %	84 %	58 %	73 %	87 %

Les chercheuses dégagent trois conclusions à partir des résultats obtenus. Premièrement, les faibles compreneurs obtiennent des résultats inférieurs aux autres groupes de participants, même comparativement aux élèves plus jeunes, et ce, en particulier pour l'inférence qui demande d'intégrer des informations personnelles au texte : l'inférence d'élaboration. Par contre, lors de la troisième tentative, lorsque l'examineur apporte de l'aide, les faibles compreneurs ne se distinguent pas des autres en ce qui a trait à leur performance. Ils disposent donc de connaissances comparables aux autres, mais ne réussissent pas à les intégrer au texte et à s'en servir pour mieux comprendre. Ces résultats suggèrent que la difficulté du faible compreneur à formuler des inférences relève plutôt d'un comportement stratégique inapproprié, le faible compreneur ne sachant pas accéder à une compréhension globale du texte ou un modèle de situation lui permettant de relier des informations entre elles afin de résoudre un bris de compréhension dans sa lecture.

Deuxièmement, les résultats des faibles compreneurs démontrent qu'avec une relecture, ils peuvent formuler des inférences de cohésion, mais qu'ils ne le font pas par eux-mêmes. C'est d'ailleurs à ce groupe que la relecture s'avère la plus profitable, leur résultat passant de 59 % à 94 % dans le tableau VII.

Troisièmement, la formulation de l'inférence de cohésion peut expliquer un bris de compréhension dû à une difficulté de repérage dans le texte. Cette difficulté se maintient pour les faibles compreneurs dans l'inférence d'élaboration et révèle un comportement non stratégique de la part de ces élèves (Cain et Oakhill, 1999). La capacité à repérer les endroits qui nécessitent de formuler une inférence pose problème aux faibles compreneurs, mais lorsqu'ils sont guidés, ils sont en mesure de formuler l'inférence appropriée.

L'intérêt de cette recherche réside dans l'accompagnement différencié au fil des épreuves qui agit comme soutien pour l'élève en difficulté. Ainsi, celui-ci parvient à résoudre, avec de l'aide, ses difficultés de compréhension pour l'inférence d'élaboration. Cela rejoint les idées de Vygotsky mentionnées précédemment quant à la participation de l'adulte comme médiateur pour faire progresser un élève dans sa zone proximale de développement. De plus, les résultats de cette recherche suggèrent qu'une difficulté à inférer peut provoquer un bris de compréhension (Cain et Oakhill, 1999). Dans le cadre de cette recherche, la direction de la relation irait de la formulation d'inférences vers la compréhension en lecture, ceci appuyé par les progrès obtenus en compréhension de la lecture lorsque les élèves en difficulté obtiennent de l'aide pour formuler une inférence. Regardons maintenant l'effet des connaissances générales et de la mémoire sur la formulation d'inférences pour mieux comprendre un texte.

#### **2.3.4.2 L'inférence, les connaissances générales et la mémoire**

En 2001, Cain, Oakhill, Barnes et Bryant (2001) reprennent la méthodologie utilisée par Barnes et ses collègues en 1996, que nous avons présentée précédemment à la section 2.4.2, pour mener une étude auprès d'élèves de 7 et 8 ans (n=26). Les deux objectifs de cette recherche consistent, d'une part, à déterminer si les difficultés liées à l'inférence d'élaboration par des élèves faibles sont dues à un déficit de connaissances générales et, d'autre part, à vérifier la rétention des informations transmises à propos de la planète *Gan* à l'aide de tâches de rappel.

Les chercheurs forment deux groupes, toujours avec les mêmes tests : 13 élèves bons compreneurs, dont l'âge de compréhension correspond à leur âge chronologique, tandis que les 13 autres forment un groupe de faibles compreneurs et accusent un retard de 24 mois au test de compréhension. Ils utilisent une version abrégée de la première recherche de 1996 (soit 12 faits plutôt que 20 concernant la planète *Gan*), suivie immédiatement d'une tâche de rappel de ce qui a été dit. Ensuite, ils racontent 6 épisodes (au lieu de 12) suivis de 4 questions et à nouveau d'une tâche de rappel, tâche qui sera reproduite une semaine plus tard (Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001).

La compilation des résultats de la tâche de rappel indique que la mémoire littérale du texte ou du contenu explicite du texte n'apparaît pas comme significativement corrélée à la production d'inférences correctes suite aux questions de compréhension du texte. Les chercheurs n'ont donc pas pu établir de liens entre la quantité d'informations rappelées et les inférences formulées. Ce que les chercheurs constatent, par contre, concerne le faible compreneur qui ne semble pas habile pour sélectionner l'information appropriée, malgré le fait que ces informations lui ont préalablement été enseignées. Cela s'accroît dans le cas de l'inférence d'élaboration où les informations enseignées par les chercheurs sont davantage sollicitées. La planète *Gan* représentant un univers nouveau, l'élève doit se souvenir des informations originales données par les chercheurs pour faire des liens (par exemple, utiliser le fait que les lacs soient en jus d'orange pour combler la soif des ours bleus). Cette recherche met en évidence la difficulté d'intégration de nouvelles informations et leur réutilisation pour la formulation d'inférences. Elle démontre aussi la précarité des résultats liés à la mémoire, puisque dans la recherche de Barnes *et al.* (1996), l'accessibilité, soit la rapidité avec laquelle une nouvelle information est rappelée, est corrélée positivement à la formulation d'inférences, alors que ce n'est pas le cas ici. Les auteurs concluent que d'autres recherches s'avèrent nécessaires quant aux liens entre la mémoire littérale ou le contenu explicite du texte et la formulation d'inférences, à l'image de la prochaine recherche qui ajoute la variable du vocabulaire à celle de la mémoire et des connaissances personnelles.



### 2.3.4.3 L'inférence, le vocabulaire et la mémoire

Dans une recherche effectuée en 2004, Cain, Lemmon et Oakhill vérifient l'habileté à utiliser le contexte d'un mot écrit pour inférer son sens. Pour ce faire, les chercheuses modifient l'emplacement d'un logatome (par exemple, *varlu*) dans un texte par rapport aux indices qui expliquent son sens. Ces indices de sens peuvent être situés près ou loin du logatome. Ainsi, les chercheuses mettent en lien la mémoire de travail (puisque l'élève doit se rappeler ce qu'il lit si l'indice expliquant le logatome est loin dans le texte) et la capacité à inférer la signification d'un mot comme variables d'influence de la compréhension en lecture. Vingt-cinq participants de neuf à dix ans ont été sélectionnés selon la même procédure adoptée par Cain et Oakhill (1991, 2001) et forment deux groupes : 12 bons compreneurs et 13 faibles compreneurs. Les chercheuses émettent l'hypothèse que les faibles compreneurs performeront moins bien lorsque les indices de signification du logatome seront éloignés dans le texte (Cain, Oakhill et Lemmon, 2004).

Deux tâches permettent de vérifier cette hypothèse. Premièrement, une tâche d'inférence consiste en la lecture de huit courts textes qui contiennent un logatome dont le sens peut être inféré par le contexte. Deuxièmement, une tâche sur la mémoire de travail consiste en la lecture de trois, quatre et ensuite cinq phrases auxquelles il manque le dernier mot. L'élève doit compléter la phrase avec un mot qui est cohérent par rapport au reste de la phrase. Après la lecture des trois phrases correspondant au premier niveau, l'élève doit redire les trois mots nommés dans la première séquence, et ainsi de suite pour les quatre phrases du deuxième niveau et les cinq phrases du dernier niveau.

Lors de la tâche d'inférence, les faibles compreneurs infèrent difficilement le sens d'un logatome d'après son contexte et cette difficulté s'accroît si les indices de signification sont éloignés du logatome à comprendre. Le bon compreneur, quant à lui, n'est pas affecté par l'emplacement des indices de signification du logatome. Les chercheuses établissent une corrélation significativement positive ( $p < .01$ ) entre les résultats à cette tâche et ceux obtenus au test Neale (version de 1989) sur la compréhension. Ainsi, un faible niveau de compréhension est corrélé avec une difficulté à inférer le sens d'un mot. Par contre, cette recherche, tout comme celle de

Cain, Oakhill, Barnes et Bryant (2001), ne démontre pas de relation significative entre les résultats obtenus à la tâche d'inférence et celle sur la mémoire de travail, ce que les auteurs interprètent comme un indice additionnel de la nécessité de poursuivre la recherche sur les liens qu'entretiennent non seulement la mémoire de travail et la capacité à inférer le sens des mots, mais également cette dernière avec les habiletés à gérer sa compréhension lors de la lecture d'un texte. C'est ce qui fait l'objet de la prochaine sous-section.

#### **2.3.4.4 L'inférence et la gestion de la compréhension**

En 2005, Hartt et Samols se joignent à Oakhill pour effectuer une recherche sur les pratiques de gestion de la compréhension de 24 élèves de 9 ans sélectionnés toujours selon la même procédure afin d'être répartis en deux groupes de 12 (bons et faibles compreneurs). En plus de vérifier comment les élèves gèrent leur compréhension, ces chercheuses expérimentent une forme de guidage en gestion de la compréhension. Elles se demandent si, avec des repères visuels placés dans un texte aux endroits où les chercheuses insèrent une incohérence ou une information vague qui nécessite une inférence, les élèves faibles compreneurs seront davantage aptes à en formuler. Pour répondre à cette question, elles proposent deux tâches. Dans la première, les élèves lisent un texte à voix haute au cours duquel chaque erreur ou hésitation est comptabilisée. Les erreurs devraient correspondre aux endroits dans le texte qui nécessitent de formuler une inférence pour clarifier le passage. L'autre consiste aussi à lire un texte, mais auquel on ajoute un repère visuel près des passages qui nécessitent qu'une inférence soit formulée. Ces deux tâches sont suivies de huit questions ouvertes. À la surprise des chercheuses, aucune des tâches n'obtient de corrélation positive avec les résultats aux questions ouvertes, autant pour les faibles que pour les bons compreneurs. Elles avancent donc l'hypothèse explicative suivante: puisqu'il s'agit d'effectuer une lecture à voix haute, les élèves se sont concentrés sur bien lire chaque mot, oubliant d'en chercher la signification pour l'ensemble du texte. Ce comportement est particulièrement présent chez le faible compreneur qui considère que bien lire consiste à décoder correctement chaque mot, la recherche de sens ne faisant pas partie de ses préoccupations lorsqu'il lit à voix haute<sup>13</sup> (Oakhill *et al.*, 2005).

---

<sup>13</sup> Cette explication provient d'un sondage effectué auprès des faibles compreneurs par Garner et Krous (1982) sur leur perception de l'acte de lire, sondage cité dans la recherche de Cain, Oakhill et Samols (2005).

En résumé, on constate à quel point les résultats des recherches sur les difficultés inhérentes à la formulation d'inférences de cohésion et d'élaboration ne permettent pas, à l'heure actuelle, de tirer des généralisations. À l'aspect développemental de l'inférence, les chercheurs mentionnent les défis liés à l'accessibilité des connaissances que possède un élève sur une lecture et aux comportements stratégiques à adopter pour réutiliser ces connaissances afin de combler un bris de compréhension. Dans chacune de ces recherches, les chercheurs utilisent des tâches afin d'évaluer la capacité inférentielle de l'élève. Dans la prochaine section, nous nous attardons précisément sur l'évaluation de l'inférence.

### **2.3.5 L'évaluation de l'inférence**

Les exemples de tâches qui mesurent la formulation d'inférences se regroupent en deux grandes catégories. Premièrement, il y a les tâches effectuées durant la lecture (mesures *on-line*) et, deuxièmement, il y a celles faites après la lecture (mesures *off-line*). Une troisième section traite spécifiquement de l'utilisation du protocole verbal qui inclut différentes mesures, certaines appliquées durant et d'autres, après une lecture.

#### **2.3.5.1 Les mesures d'évaluation effectuées durant et après la lecture**

Différentes mesures sont à la portée des chercheurs qui souhaitent évaluer la formulation d'inférences pendant la lecture. Ils peuvent, par exemple, calculer la vitesse de la lecture dans des tâches nécessitant la formulation d'inférences (voir, entre autres, les travaux de Cain et Nash, 2011; Oakhill, Hart et Samols, 2005). Thurlow et van den Broek (1997) expliquent que l'élève apte à formuler des inférences devrait ralentir aux passages qui en nécessitent la formulation. Par exemple, dans une phrase comme *Janet's dog slammed into the table in his enthusiasm. Later she surveyed the broken shards of her rare vase.*, les auteurs relèvent plusieurs inférences anaphoriques entre les pronoms et leur référent (*she* et *her* réfèrent à Janet et *his* au chien de Janet) ainsi que des inférences de causalité entre le vase qui se trouve logiquement sur la table, la table bousculée par le chien trop heureux et le vase qui se brise sur le sol (Thurlow et van den Broek, 1997, p.173) Cependant, selon ces chercheurs, rien n'indique avec certitude qu'il s'agit uniquement de l'inférence qui influe sur le temps de lecture. D'autres variables, telles que la gestion de la compréhension, l'accès à l'information en mémoire ou la capacité de concentration

peuvent intervenir et être la cause de ce ralentissement. Un autre exemple de mesure concerne l'analyse des mouvements oculaires à l'aide d'un appareil. Les chercheurs supposent que les yeux de l'élève s'attarderont davantage sur les passages nécessitant une inférence (Carlson, Seipel et McMaster, 2014).

Parmi les mesures pouvant être administrées après la lecture, il existe des tâches 1) de décision lexicale, 2) de reconnaissance de phrases, 3) d'appariement et 4) de rappel. Dans un premier temps, les tâches de décision lexicale peuvent prendre différentes formes. Cain et Nash (2011) font choisir entre deux mots celui qui s'apparente le mieux au contexte. La phrase suivante en est un exemple: *Sam walked into the lesson after/because it had started* (p. 441). Cain, Lemmon et Oakhill (2004) font définir des logatomes à l'aide du contexte; en effet, elles font varier le niveau de difficulté de la tâche en modifiant l'emplacement d'un logatome selon qu'il est près ou éloigné du contexte explicatif. Elles proposent une phrase comme *Lucy was taking her dog, Ben, to the park. First, she had to find Ben's wut* (p. 873). Un « wut » n'existe pas et son sens doit être déduit à l'aide du contexte. Parmi le deuxième type de tâches, soit celle de reconnaissance de phrases, il y a celle de L'ÉCOSSE (épreuve de compréhension syntaxico-sémantique) (Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau, 1996). Dans cette épreuve, l'élève lit une phrase, la mémorise et tourne une page pour retrouver l'image qui correspond à la phrase. Dans le cadre de la troisième catégorie de tâche, celle d'appariement, on demande à l'élève de placer ensemble deux phrases en une seule phrase cohérente, mais qui démontre une logique (par exemple : *Julie a soif. Le jus est rangé dans le réfrigérateur. = Julie boit du jus froid*). Enfin, lors d'une tâche de rappel, l'élève doit dire, à la suite de sa lecture de deux, trois et ensuite, quatre phrases, si un mot précis a été mentionné. Il peut s'agir exactement de ce mot, ce qui réfère à la mémoire de travail, ou d'un synonyme, ce qui peut indiquer une inférence. Cette tâche de rappel vise, à la fois, à s'assurer de ce que l'élève a retenu, mais aussi à identifier la présence de premiers liens logiques entre des informations (voir, entre autres, les recherches de Barnes, Dennis et Haefele-Kalvaitis, 1996; Cain et Oakhill, 2012).

Outre les diverses tâches énumérées plus haut, le chercheur peut aussi se référer à un test de compréhension en lecture qui sera maintenant décrit. Le test de compréhension en lecture se compose d'une lecture suivie d'un questionnaire, dans le cas qui nous intéresse, comportant des

questions d'inférences. Il y a nettement moins de tests évaluant l'inférence en français qu'en anglais (Potocki *et al.*, 2014). En anglais, on retrouve, par exemple, le test Neale (version de 1989) servant à évaluer la production d'inférences (voir, par exemple, Cain et Oakhill, 1999, 2004, 2011, 2012). Au Québec, à notre connaissance, nous ne disposons pas encore d'un test qui mesure les inférences et qui soit comparable, en termes de fidélité et de validité, au test Neale. Lavigne (2008) a construit pour sa thèse de doctorat un outil pertinent parce qu'il est récent et de construction québécoise. Toutefois, il ne satisfait pas aux exigences d'un test standardisé, c'est-à-dire un test normé, dont la validité et la fidélité ont été vérifiées et pour lequel les résultats peuvent être réutilisés (Cormier, Desrochers et Sénéchal, 2006; Van der Maren, 1996). Il faut donc faire preuve de prudence dans l'interprétation des résultats obtenus par ce test.

Le test de Lavigne (2008) comporte 4 textes, tous suivis de 13 questions : 3 littérales, 5 d'inférences de cohésion et 5 d'inférences d'élaboration. Toutes les questions sont à choix multiples, ce qui implique que l'inférence correcte est explicitement mentionnée parmi les choix. La question littérale sert de questions contrôle, car elle est généralement plus facile à réussir que celle sur l'inférence (Barnes *et al.*, 1996; Cain, 2010; Hansen et Pearson, 1983; Lavigne, 2008). Elle permet de situer le niveau de compréhension d'un élève : un élève moyen devrait réussir ce type de question, alors qu'elle peut poser problème à un élève qui éprouve de sérieuses difficultés de compréhension. Afin que les réponses ne soient pas le fruit du hasard, Lavigne s'assure de mélanger l'ordre d'apparition des bonnes réponses et ajoute un choix : *je ne sais pas*.

Pour valider son test, Lavigne débute en s'assurant de la lisibilité des textes, c'est-à-dire de l'adéquation entre le niveau de difficulté de lecture et le groupe d'âge auquel il s'adresse. Pour ce faire, elle utilise les cinq critères de lisibilité d'un texte établis par Henry (1975) : le nombre de phrases, le nombre de mots, le nombre moyen de mots par phrases, le nombre de mots absents de la liste de Gougenheim (1964)<sup>14</sup> multiplié par 100 et divisé par le nombre total de mots et le nombre d'indicateurs de dialogue<sup>15</sup> multiplié par 100 et divisé par le nombre total de mots. Une fois ce calcul fait, il faut le reporter à des tables de lisibilité faites par Henry qui situent qu'une zone de lisibilité devrait se situer entre 35 % et 45 %. Sous le pourcentage de 35 %, on obtient

---

<sup>14</sup> Il s'agit d'une liste de mots fondamentaux de vocabulaire (Lavigne, 2008). Lorsqu'un mot est absent de cette liste, il s'agit d'un mot peu fréquent.

<sup>15</sup> Un indicateur de dialogue peut être un tiret, un guillemet ou un prénom.

un texte trop facile, tandis qu'en haut de 45 % il apparaît trop difficile. À la lumière du tableau VIII, tous les textes élaborés par Lavigne se situent près ou dans la zone de lisibilité établie par Henry, quoique près de la zone de facilité.

**Tableau VIII** Indices de lisibilité des textes de Lavigne (2008)

Textes	1	2	3	4
Indices de lisibilité selon Henry (1965)	35,5 %	36 %	34,5 %	35,5 %

Par la suite, Lavigne effectue une pré-expérimentation auprès de 75 élèves de la 5<sup>e</sup> et de la 6<sup>e</sup> année. Cette étape lui permet de valider la fiabilité de chaque version avec le calcul du coefficient de Cronbach. Ce coefficient vérifie la cohérence interne des questions d'un test, c'est-à-dire si les questions mesurent toutes le même contenu. Le coefficient obtenu est de .85, ce qui se situe entre les barèmes de fiabilité qui oscillent entre .70 et .90<sup>16</sup>. Finalement, Lavigne effectue une analyse corrélationnelle qui vérifie la cohérence externe du test, ou en d'autres mots, s'il mesure bien ce qu'il doit mesurer. Elle utilise les résultats à son test auprès des participants de sa thèse (n= 244) et l'évaluation faite par leurs enseignants. Ceux-ci devaient donner une cote de 1 (élève en difficulté de compréhension) à 5 (élève fort en compréhension) selon leur jugement du niveau de compréhension de l'élève. Le test de Lavigne obtient à l'analyse corrélationnelle un R de Pearson de .53, soit une corrélation positive moyenne<sup>17</sup>. Ce coefficient de Pearson indique la force de l'association entre deux variables, dans ce cas-ci entre l'évaluation de l'enseignant et le résultat obtenu au test.

Quelques années plus tard, Potocki *et al.* (2014) proposent un test similaire à celui de Lavigne avec deux textes accompagnés chacun de 12 questions : 4 littérales, 4 de cohésion et 4

<sup>16</sup> Selon les données théoriques fournies par l'Université de Sherbrooke dans son site sur le traitement statistique de SPSS <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/>

<sup>17</sup> Un R de Pearson varie entre -1 (corrélation forte négative) à 1 (corrélation forte positive) selon les données théoriques fournies par l'Université de Sherbrooke dans son site sur le traitement statistique de SPSS.

d'inférences basées sur les connaissances<sup>18</sup>. Le texte A est d'une longueur de 93 mots et le B de 237 mots. Les chercheurs ont contrôlé la fréquence des mots des textes grâce à la base de données Manulex (Potocki *et al.*, 2014). Le test a été expérimenté auprès de 525 élèves de CM2 (soit l'équivalent de la 5<sup>e</sup> année). Ces derniers devaient faire une lecture silencieuse de chaque texte et répondre ensuite aux questions. Aucune limite de temps n'était imposée. Cette expérimentation permet, par la suite, aux chercheurs de calculer la consistance interne du test qui sera de .70 (alpha de Cronbach) ainsi que des corrélations (R de Pearson) entre les trois types de questions toutes significatives (.60 entre les questions littérales et les questions d'inférences de cohésion; .52 entre les questions littérales et les questions d'inférences basées sur les connaissances; .55 entre les questions d'inférences de cohésion et celles basées sur les connaissances pour une moyenne de .55). L'ensemble de ces résultats validant le test permettent aux chercheurs de considérer cet outil de mesure comme satisfaisant aux normes d'un test scientifique<sup>19</sup>. On constate que les coefficients de consistance interne et ceux de corrélation du test de Lavigne (2008), respectivement de .85 et .53, et de celui de Potocki *et al* (2014), soit de .70 et .55, oscillent dans les mêmes zones de fiabilité.

Cette présentation permet de faire le constat selon lequel malgré la variété de tâches mises à la disposition des chercheurs, aucune ne semble reconnue comme pouvant détecter avec certitude que l'élève a formulé une inférence. En effet, les tâches de décision lexicale peuvent inciter à formuler une inférence, mais elles concernent davantage l'identification de mots pris localement et peuvent ne pas permettre d'identifier une difficulté dans l'établissement de la cohérence globale du texte (Bouguyon, 2016; Potocki *et al.*, 2014). Pour les tâches de reconnaissance de phrases, Potocki *et al.* (2014) leur reprochent de ne pas permettre l'évaluation de la capacité à construire une cohérence globale du texte et le trop grand support de l'image qui risque de nuire à la détection d'inférences, l'élève effectuant davantage une tâche d'association. Toujours selon Potocki *et al.* (2014), il est possible que les consignes des tâches, les images ou les choix de réponses proposées guident l'élève vers ce qu'il doit réaliser. Quant au test de compréhension en lecture accompagné de questions inférentielles, la présence de choix de réponses

---

<sup>18</sup> Ces chercheurs n'utilisent pas le terme « élaboration » qui, selon eux, incite à considérer cette inférence comme étant optionnelle, ce qu'ils désapprouvent (Potocki *et al.*, 2014).

<sup>19</sup> Ce test n'était pas disponible au moment de la rédaction de notre thèse.

guide aussi l'élève et risque ainsi d'entraver la formulation réelle d'inférence (Potocki *et al.*, 2014). En ce sens, on peut se demander si l'élève a réellement formulé cette inférence, ou si c'est la démarche de la tâche qui l'y a incité. D'ailleurs, n'est-ce pas le caractère même de l'inférence qui limite son évaluation et sa détection? Le processus inférentiel étant par définition un processus interne de réflexion dont les manifestations ne sont pas visibles extérieurement, il est difficile de statuer avec certitude qu'une inférence a bel et bien été formulée par un élève.

C'est en considérant ces limites que plusieurs chercheurs s'intéressent au protocole verbal comme mesure de détection de la production d'inférence durant la lecture et après celle-ci. La troisième et dernière section s'intéresse justement à ce type de mesure.

### **2.3.5.2 Le protocole verbal**

L'intérêt pour cette forme d'évaluation n'est pas récent. En effet, depuis longtemps (voir, entre autres, la recension d'Ericsson et Simon, 1984), l'humain cherche à comprendre le fonctionnement de la pensée et à rendre visibles les processus mentaux. Selon Ericsson (2006), cet intérêt s'accroît vers 1900, alors que davantage de chercheurs se questionnent sur le comportement cognitif d'experts. Ils se demandent comment un joueur d'échecs peut devenir un maître à ce jeu. Pourquoi cela ne semble pas accessible à tous? Qu'est-ce qui explique que l'un réussisse de manière exemplaire à ce que l'autre effectue normalement? Afin de répondre à ces questions, les chercheurs se servent du protocole verbal pour faire parler les experts et comprendre comment ils procèdent pour exceller dans leur tâche (Ericsson, 2006).

Sur le plan de l'apprentissage, le protocole verbal met en lumière des fonctions plus complexes reliées à l'usage du langage<sup>20</sup>, consacrant une étroite relation entre le langage et la pensée (Hilden et Pressley, 2011; Klingner, Vaughn et Boardman, 2007; Reid et Stone, 1991; Vygotsky, 1997). Pour plusieurs chercheurs, le langage ne se limite pas à un simple véhicule de la pensée, mais à un agent de production d'une signification, ce qui s'inscrit dans les travaux de Vygotsky. Ce dernier explique que le langage modifie la pensée selon trois étapes. Premièrement, le processus de verbalisation (le simple fait de le dire) transforme la pensée initiale. Deuxièmement, parce que verbalisée, cette pensée devient manipulable et transformable, entre

---

<sup>20</sup> Nous utilisons « langage » au même titre que « verbalisation » pour être fidèle aux propos de Vygotsky.



autres, par les réactions qu'elle provoque chez les autres individus. Finalement, l'auteur de la pensée initiale se retrouve avec une nouvelle pensée qu'il verbalise ou pas. S'il la verbalise, le processus en trois étapes recommence (Vygotsky, 1997). Toujours selon Vygotsky, la pensée transmise par le langage devient accessible à d'autres individus et les interactions avec ces individus modifient ou valident une pensée. Le langage ou la verbalisation, en plus de transmettre une pensée et de permettre une évaluation de cette pensée, agit comme un agent de recherche de signification. D'ailleurs, quelques chercheurs considèrent le protocole verbal comme étant lui-même une stratégie de compréhension : en disant à voix haute ce qu'il effectue pour saisir le sens de sa lecture, l'élève développe sa propre compréhension (Klingner *et al.*, 2007; Laing et Kamhi, 2002).

D'un point de vue pédagogique, l'objectif d'un protocole verbal consiste à éclairer l'enseignant sur la réussite ou l'erreur de son élève, alors que, pour ce dernier, le protocole verbal lui offre l'occasion de s'auto-informer de ses démarches afin d'en devenir conscient (Balas-Chanel, 2002). Selon Balas-Chanel (2002), « ce n'est pas parce que l'élève a agi qu'il sait comment il a agi » (p. 2). Le seuil de conscience requis est en quelque sorte brusqué durant une séance de protocole verbal, alors que l'on plonge le sujet dans une remémoration de gestes pour le guider de l'implicite à l'explicite (Balas-Chanel, 2002; Forget, 2013). Cette remémoration peut être faite quelques secondes après la tâche et jusqu'à plusieurs jours plus tard, selon la technique choisie (Forget, 2013). En effet, cette verbalisation peut se réaliser simultanément à la tâche de lecture, ce qui correspond au *think aloud* ou pensée à voix haute (Ericsson, 2006), après la tâche de lecture, soit le *retrospective think aloud* (Swain, 2006), à l'aide d'un stimulus (par exemple, un extrait vidéo), ce qui correspond au *stimulated recall* (Gass et Mackey, 2000), ou à partir d'un exercice ou d'une tâche réalisée ultérieurement, ce qui s'apparente à un entretien d'explicitation (Vermersch, 2004).

Bien que le protocole verbal représente actuellement une méthode de plus en plus reconnue pour recueillir des informations sur les processus mentaux abstraits (dont l'inférence) (Gass et Mackey, 2000; Hilden et Pressley, 2011; Laing et Kamhi, 2002; Lynch et van den Broek, 2007), il importe de suivre quelques recommandations. Premièrement, il faut considérer les variations possibles lors de la passation d'un protocole verbal qui risquent d'en miner la valeur

scientifique. Il convient donc de respecter autant que possible un protocole de passation. Deuxièmement, les verbalisations doivent être codées afin de les rendre analysables et comparables; or, il existe peu de ressources théoriques afin de s'assurer d'une codification adéquate de ces informations (Hilden et Pressley, 2011). La prise en compte de précautions dans la manipulation de cette technique de collecte d'informations permet d'en augmenter la rigueur scientifique (Gass et Mackey, 2000; Hilden et Pressley, 2011). Essentiellement, il s'agit d'organiser le déroulement de la séance de protocole verbal afin de répéter les conditions de passation de la manière la plus fidèle possible avant, pendant et après la séance. Avant la séance, Gass et Mackey (2002) recommandent d'effectuer une étude pilote. Cette étude permet à l'expérimentateur de s'entraîner afin de prévenir certaines difficultés qui pourraient être rencontrées lors des vraies séances et de s'assurer d'une stabilité dans la logistique de l'application du protocole verbal. Ensuite, elles conseillent de se créer une grille dans le but de faciliter la codification des verbalisations. Cette grille peut évidemment être modifiée après les séances en fonction de certaines verbalisations imprévues. Durant la séance, l'expérimentateur dispose d'un texte de consignes qu'il mentionne au début de chaque séance. Ensuite, il adopte un ton et une attitude neutres afin de ne pas encourager ou questionner l'élève. Il prend soin de tout enregistrer et de se donner des points de repère, comme le numéro des questions. Après la séance, il est recommandé de transcrire rapidement les données recueillies, de les classer dans une grille selon ce qui a été établi avant la séance et d'y apporter au besoin les correctifs nécessaires. Ensuite, il faut confronter cette classification avec des juges indépendants à la recherche afin de s'assurer autant que possible de l'univocité du classement des verbalisations.

Dans le respect de ces conseils, les verbalisations obtenues durant la lecture ou après représentent de plus en plus une source riche en informations sur des processus difficiles à détecter par d'autres mesures, comme c'est le cas pour l'inférence (Hilden et Pressley, 2011). Bien que le protocole verbal comme mesure de cueillette de données existe dans la littérature scientifique auprès d'une clientèle adulte depuis plusieurs années, ce n'est que depuis tout récemment qu'il est utilisé pour déceler la formulation d'une inférence chez des élèves du primaire (Bianco *et al.*, 2013; Lynch et van den Broek, 2007). Par exemple, Lynch et van der Broek (2007) disent être les premiers à expérimenter un protocole verbal auprès d'élèves âgés de six ans. Ils concluent leur étude en soulignant la faisabilité d'utiliser un protocole verbal avec des élèves aussi

jeunes. Liang et Khami (2002) le font aussi auprès d'élèves de huit ans, en obtenant le même succès. Bianco et ses collaborateurs (2013) mentionnent qu'il y a très peu de recherches qui investissent le domaine de l'auto-explication<sup>21</sup> auprès d'élèves de huit à onze ans. Ces trois exemples de recherches utilisent la pensée à voix haute, soit en lisant des textes aux jeunes élèves de six ans pour qu'ils verbalisent ensuite ce que l'expérimentateur leur demande (voir Lynch et Van der Broek, 2007), soit en les laissant lire un texte par eux-mêmes, texte dans lequel ils insèrent des pictogrammes à des endroits précis indiquant qu'il faut arrêter la lecture et dire ce que l'on a compris (voir Bianco et al., 2013). Il existe aussi une autre formule qui consiste à faire verbaliser l'élève à partir d'une tâche précise, tâche qui a été effectuée dans le passé et que l'élève doit se remémorer. Il s'agit de l'entretien d'explicitation.

### **2.3.5.3 L'entretien d'explicitation**

Créé par Vermersch en 1996, l'entretien d'explicitation consiste en la verbalisation d'une action complétée dans le passé et clairement délimitée (Forget, 2013). Il s'agit de faire prendre conscience au participant de la façon dont il a procédé pour réaliser une tâche. Balas-Chanel (2002) mentionne que l'entretien d'explicitation tente de « passer d'un plan implicite, c'est-à-dire préréfléchi à un plan explicite, c'est-à-dire réfléchi pour connaître les démarches précises et individuelles [...] pour effectuer une tâche » (p. 2). L'expérimentateur qui utilise l'entretien d'explicitation comme méthode de cueillette de données se centre sur des connaissances procédurales et cherche à savoir, dans le cas d'un élève, comment celui-ci a procédé pour effectuer une tâche. Selon Forget (2013), l'expérimentateur pose des questions qui débutent par « comment », le « pourquoi » n'existant pas dans ce type d'entretien. Toujours selon Forget (2013), cette formule a le désavantage de guider la verbalisation et d'en restreindre la spontanéité. Par contre, elle offre l'avantage de réduire considérablement la quantité d'énoncés possibles à émettre et devient plus réaliste en termes de temps pour la classification et la codification des données obtenues. L'entretien d'explicitation, qui peut être basé sur les réponses à un questionnaire, répond à cette préoccupation scientifique, puisque le chercheur peut quantifier les réponses du

---

<sup>21</sup> Ces chercheurs appellent auto-explications les verbalisations obtenues lors d'une mesure de la catégorie du protocole verbal (Bianco *et al.*, 2013).

questionnaire et les mettre en lien avec les explications verbales du sujet. Aussi, comme le souligne Balas-Chanel (2002), le sujet qui se prête à un entretien d'explicitation le fait autant pour ce qu'il a réussi que pour ce qu'il a raté, le but étant de le rendre conscient de ses démarches. En ce sens, l'expérimentateur est encouragé à utiliser des questions de relance afin de soutenir l'élève dans ses verbalisations et lui permettre, du même coup, de prendre conscience de comment il procède dans l'exercice d'une tâche. Finalement, le médium utilisé réfère à une tâche effectuée ultérieurement. La distance en termes de temps peut varier entre une et plusieurs journées (Forget, 2013).

En résumé, des mesures variées permettent de supposer la présence d'une formulation d'inférence, entre autres de cohésion ou d'élaboration. Certaines s'appliquent durant la lecture et d'autres après. Le protocole verbal, selon le type choisi, s'exécute avant ou après. Parmi toutes ces mesures, aucune n'est complète en soi et aucune n'assure de la réelle formulation d'une inférence (Hilden et Pressley, 2011; Potocki *et al.*, 2014). Le protocole verbal ne fait pas non plus l'unanimité parmi les chercheurs. Certains doutent de la validité des énoncés émis par les sujets qui se prêtent à ce type de mesure (Balas-Chanel, 2002; Forget, 2013). Cependant, plusieurs conviennent que, pour augmenter la crédibilité scientifique des données obtenues par une mesure de protocole verbal, il serait préférable de le combiner à une autre mesure, par exemple, un test de compréhension en lecture avec des questions inférentielles (Hilden et Pressley, 2011). Ainsi, à une mesure de type quantitative, telle que le test de compréhension en lecture, se grefferait une mesure qualitative, comme un protocole verbal. L'entretien d'explicitation, avec comme médium de verbalisation un test de compréhension en lecture comprenant des questions de type inférentiel, répond à cette double exigence, puisque l'élève peut se baser sur un test de compréhension en lecture pour effectuer sa verbalisation.

### **2.3.6 L'inférence: synthèse**

Il a été question précédemment de la compréhension en lecture. Parmi les opérations qui sous-tendent son développement, l'inférence joue un rôle majeur. En effet, elle assure la cohésion entre les informations mentionnées dans le texte, elle clarifie les implicites et elle établit la cohérence du texte par l'ajout de compléments d'information, parachevant ce que l'auteur a omis de mentionner explicitement.

Comme mentionné dans les sections précédentes, l'inférence nécessite l'activation de plusieurs niveaux de connaissances. Il y a des connaissances linguistiques pour, par exemple, lier correctement des pronoms avec un antécédent ou pour comprendre le sens d'une conjonction utilisée comme mot de relation (mais, autant, par conséquent, etc.). Il y a des connaissances logiques pour mettre ensemble des informations éparpillées dans le texte ou qui nécessitent un lien de causalité (ce qui arrive à A est dû à l'intervention de B) ou une déduction (si A fait ce geste, B risque de...). Il y a toutes les connaissances personnelles de l'individu qui soutiennent sa compréhension grâce aux nombreux liens qu'il peut établir en cours de lecture. Quant aux connaissances lexicales, elles s'avèrent importantes pour clarifier le sens d'un mot ou d'une expression. Si les connaissances linguistiques et logiques facilitent, notamment, la formulation d'inférences de cohésion, les connaissances personnelles et lexicales permettent de formuler des inférences d'élaboration. Finalement, la mémoire de chacun entre en relation avec la capacité à inférer. Des recherches démontrent que cette capacité inférentielle est présente dès l'âge de quatre ans et qu'elle revêt un aspect développemental tout au long du parcours scolaire, mais aussi rendu à l'âge adulte. En d'autres termes, on améliore constamment sa capacité à formuler des inférences considérant, par exemple, que nos connaissances linguistiques, lexicales ou conceptuelles évoluent. Malheureusement, bien des chercheurs constatent que ce ne sont pas tous les élèves qui bénéficient d'une même capacité à inférer les informations nécessaires à la compréhension d'une lecture. Plusieurs tâches d'évaluation peuvent permettre de mettre en évidence cette difficulté, dont des mesures faites en même temps que l'élève lit ou après sa lecture. L'usage d'un protocole verbal peut aussi discerner la présence ou l'absence d'inférences. Par exemple, l'explication d'une réponse dans un entretien d'explicitation, propre au protocole verbal, peut rendre explicite la formulation d'une inférence. Or, c'est précisément ce qui nous intéresse dans cette recherche, qui porte sur la capacité de l'élève du 3<sup>e</sup> cycle à formuler des inférences de cohésion et d'élaboration pour améliorer sa compréhension d'une lecture.

Si cette capacité à émettre une inférence évolue avec l'avancée en âge, si elle n'est pas la même pour tous, si les variables qui interfèrent diffèrent d'un individu à l'autre (telles que les connaissances personnelles), comment peut-on l'enseigner pour, d'une part, s'assurer de son développement et, d'autre part, permettre à ceux en difficulté de s'y améliorer? Telle est la question qui oriente la prochaine section de ce cadre théorique.

## 2.4 L'enseignement de la compréhension en lecture

L'enseignement de la compréhension en lecture suit l'évolution des grands courants pédagogiques. On sait que la conception de l'élève « vase vide » cède la place à un apprenant actif qui construit le sens de ce qu'il lit en conjuguant les informations du texte, ses connaissances personnelles et son intention de lecture. Cette vision interactive de l'élève dans son agir de lecteur concorde avec ce que devrait être l'enseignement de la compréhension en lecture. Celui-ci n'est plus considéré comme un enseignement séquentiel d'habiletés hiérarchisées, mais comme un enseignement qui sollicite plusieurs processus agissant en interaction (Irwin, 1986; Kintsch, 1998). Déjà à son époque, Durkin (1978) considérait que l'enseignant ne pouvait se limiter à donner un texte à lire accompagnée de questions. Il devait fournir un enseignement de la compréhension en lecture fondé sur les interactions nécessaires entre les divers processus qui engendrent le sens du texte et proposer des enseignements qui développent le sens stratégique de l'élève lorsqu'il se retrouve devant une compréhension de texte (Baker, 2002; Collins Block et Pressley, 2002). En d'autres mots, on ne peut concevoir l'élève comme un agent actif et stratégique dans son apprentissage de la lecture sans lui fournir des occasions d'apprendre en conformité avec cette conception. Or, on assiste depuis près de 40 ans à une effervescence auprès de plusieurs chercheurs pour créer des enseignements conçus en cohérence avec les visées des grands courants pédagogiques (Trabasso et Bouchard, 2002).

A priori, il faut mentionner que plusieurs chercheurs démontrent que la compréhension de la lecture s'enseigne (Allington, 2009; Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, 2004; Collins Block et Mangieri, 2009; Duffy, 2003; Pressley, 2002a). Pour y parvenir, l'enseignant peut s'inspirer de deux tendances principales découlant respectivement du courant pédagogique cognitiviste et humaniste : l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture et l'enseignement par imprégnation ou centré sur un contenu (Giasson, 2011; McKeown, Beck et Blake, 2009; Trabasso et Bouchard, 2002). La distinction majeure entre ces deux tendances est que l'enseignement explicite de stratégies de compréhension encourage l'élève à réfléchir aux processus mentaux mis en œuvre quand il lit, alors que l'approche sur le contenu engage l'élève à entrer en relation avec le texte. L'attention est concentrée sur ce que l'élève fait avec l'information du texte plutôt que sur les processus qu'il active en lisant (McKeown *et al.*, 2009).

De ces deux options découlent une grande quantité de dispositifs pour enseigner la compréhension en lecture qui comportent chacun leurs forces et leurs faiblesses (Trabasso et Bouchard, 2002). Par dispositif, on entend un « ensemble cohérent de ressources matérielles et humaines, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but » (Lebrun *et al.*, 2012, p. 111). Dans le cas qui nous intéresse, ce but concerne l'apprentissage de la compréhension en lecture. Les prochaines sections abordent ces enseignements ainsi que l'un des dispositifs, soit l'enseignement réciproque.

### **2.4.1 La compréhension en lecture par un enseignement explicite de stratégies**

Enseigner la compréhension en lecture par un enseignement explicite de stratégies reçoit l'aval de nombreux chercheurs issus de la psychologie cognitive (Collins Block et Pressley, 2003; Duffy, 2002, 2003; Palincsar et Brown, 1984; Pressley, 2006) parce qu'il a été montré, lors de plusieurs recherches, qu'il permet d'améliorer la compréhension d'une lecture (Duffy, 2002; Palincsar et Brown, 1984; Pressley, 2002b; Rosenshine, 1986). Pour en arriver à cette conclusion, les chercheurs à l'origine de ces études s'inspirent du comportement du lecteur expert. Ils réalisent que celui-ci adopte un comportement actif et stratégique (Collins Block et Pressley, 2003; Pressley, 2006). Cependant, ce ne sont pas tous les élèves qui développent naturellement ce comportement (Cain, 2010), c'est pourquoi il apparaît nécessaire de l'enseigner (Duffy, 2002; Palincsar et Brown, 1984; Pressley, 2006). Dans cette section, l'enseignement explicite pris isolément est expliqué en premier. Ensuite, nous définissons le concept de stratégie généralement accolé à un enseignement explicite pour développer la compréhension en lecture.

#### **2.4.1.1 L'enseignement explicite**

C'est en considérant la capacité limitée de la mémoire de travail, l'importance de pratiquer une notion et l'intérêt de poursuivre cette pratique jusqu'à ce que l'élève devienne autonome que naît un enseignement appelé enseignement explicite (voir les travaux de Duffy, 2002, 2003; Rosenshine, 1986). L'une des bases théoriques de cet enseignement repose sur la capacité de traitement de l'information. Selon Rosenshine (1986), on ne peut traiter qu'environ sept informations à la fois dans la mémoire de travail, d'où la nécessité pour un enseignant de morceler un apprentissage nouveau ou complexe en petites unités plus faciles à retenir ou à comprendre.

Par la suite, pour que cet apprentissage puisse être transféré vers la mémoire à long terme, l'élève aura besoin de s'entraîner, avec de l'aide au début, puis de plus en plus par lui-même. La séquence traditionnellement reconnue à un enseignement explicite répond à ces exigences de traitement de l'information et se traduit par un modelage, une pratique guidée et une pratique autonome. L'enseignant, considéré comme l'expert, procède du plus simple vers le plus complexe en fournissant le maximum d'informations de manière à rendre transparent l'apprentissage à réaliser. Rosenshine (1986) explique que l'enseignant peut débiter en annonçant le but de la leçon et en demandant aux élèves ce qu'ils connaissent sur ce sujet. Ensuite, il morcèle la leçon en petites étapes et explique le plus clairement possible chacune d'elles, ce qui s'apparente à l'étape du modelage. Rapidement, il met les élèves en action en guidant leur travail. Durant cette étape, il fournit beaucoup de rétroactions aux élèves. Il poursuit la pratique jusqu'à ce qu'il constate que la majorité des élèves réalisent la tâche de manière autonome.

L'enseignant qui utilise un enseignement explicite poursuit l'objectif de rendre l'élève conscient des processus qui lui permettent de réaliser une tâche (Rosenshine, 1986), ce qui s'avère particulièrement bénéfique pour les clientèles à risque (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). Lorsqu'il est utilisé pour l'ensemble de la classe, l'enseignement explicite est recommandé quand l'enseignant débute une nouvelle notion ou qu'il souhaite détailler une procédure (Rosenshine, 1986). La stratégie de compréhension en lecture représente un exemple éloquent d'une notion à enseigner explicitement, car elle constitue souvent un nouvel apprentissage pour l'élève et elle requiert une procédure pour être appliquée. C'est pourquoi on retrouve si fréquemment les termes « enseignement explicite » et « stratégie » accolés l'un à l'autre. Dans la prochaine section, nous ajoutons le concept de stratégie à celui d'enseignement explicite. Tout d'abord, nous définissons ce qu'est une stratégie de compréhension en lecture et nous abordons ensuite quelques-unes des stratégies les plus utilisées dans les recherches pour comprendre un texte.

#### **2.4.1.2 L'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture**

Actuellement, le monde de l'éducation développe un tel engouement pour l'enseignement de stratégies que, selon les propos de Giasson (2011), on assiste à une utilisation excessive du terme. La stratégie, devenue très populaire, est perçue comme la solution miracle; cependant,



plusieurs en parlent,<sup>22</sup> mais peu savent comment la définir et l'enseigner (Duffy, 2003), si bien que l'on se retrouve avec une multitude de moyens qui portent l'appellation de stratégie (Bégin, 2008; Giasson, 2011; Palincsar et Schutz, 2011). Selon plusieurs chercheurs, une stratégie réfère à ce que met en place un individu pour résoudre un problème. Elle demande un certain niveau de conscience et s'effectue dans un but précis (Bégin, 2008; Giasson, 2011; Guthrie, Wigfield et Perencevich, 2004; Pressley *et al.*, 1992). Giasson (2011) associe la stratégie à un caractère conscient, ce qui la distingue des habiletés qui relèvent davantage d'automatismes.

Afflerbach, Pearson et Paris (2008) apportent des nuances entre une habileté et une stratégie. L'habileté habite le langage de l'enseignement depuis plus longtemps que la stratégie, qui elle n'est apparue que dans les années 1970 (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). Son apparition coïncide avec l'engouement en psychologie pour les modèles de traitement de l'information. La stratégie devient le véhicule qui permet le transfert de l'information lue de la mémoire de travail vers la mémoire à long terme. Ces chercheurs distinguent la stratégie de lecture de l'habileté en lecture en ces termes :

*Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words and construct meanings of text. Reading skills are automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved. (p. 368)*

Essentiellement, les chercheurs soulignent l'aspect conscient de la stratégie pour résoudre un problème ou modifier une compréhension, alors que l'habileté relève davantage d'un automatisme. Guthrie *et al.* (2004) précisent que ce geste conscient se manifeste parce que l'individu sait à quel moment une stratégie devient nécessaire. Par exemple, dans un texte, l'élève stratégique agit consciemment quand il constate une difficulté. Il s'arrête, conscient qu'il ne peut pas poursuivre sa lecture. Il peut alors poser un geste pour corriger cette difficulté (p. ex. : relire, poursuivre un peu sa lecture pour chercher une explication, etc.). Cela suppose qu'il connaît les différents gestes ou moyens qui peuvent l'aider et qu'il effectue le choix délibéré d'en mettre un

---

<sup>22</sup> Selon Giasson (2011), plusieurs concepteurs de manuels scolaires proposent une très grande quantité de stratégies.

précis ou plusieurs en application (Pressley *et al.*, 1992). Généralement, l'individu stratégique dispose d'un éventail de moyens qui agissent en cohérence avec une stratégie. Ils ne s'activent qu'à la demande consciente de l'individu. La possibilité d'utiliser un moyen ou un ensemble de moyens souligne l'aspect inclusif d'une stratégie (Bégin, 2008).

Ensuite, le choix d'une stratégie dépend d'un but, d'un besoin, d'un objectif (Bégin, 2008; Palincsar et Schutz, 2011). Cette poursuite d'un but (par ex. : dégager l'idée principale, effectuer une prédiction, clarifier une expression, etc.) accentue le caractère conscient de la stratégie. Un individu ne met pas en application une stratégie délibérément, à tout hasard, sans poursuivre un accomplissement quelconque; si tel était le cas, son geste deviendrait sans valeur.

Dans le cas d'une stratégie de compréhension en lecture, celle-ci conserve le caractère conscient et inclusif d'une stratégie en général, mais s'en distingue quant à son but. En effet, la stratégie de compréhension en lecture a comme but principal de rendre l'élève compétent et capable d'autorégulation (Trabasso et Bouchard, 2002). L'élève doit savoir quand et pourquoi il met en pratique une stratégie de compréhension. Cela confère un caractère opportuniste à la stratégie de compréhension: elle existe selon les besoins de l'élève ou du texte (Palincsar et Schutz, 2011). Sa fréquence d'utilisation devient ainsi dépendante des besoins du texte à lire.

Nous retenons qu'une stratégie de compréhension en lecture permet de consciemment mettre en application un ou des moyens afin d'atteindre un but précis selon un contexte d'apprentissage signifiant, comparativement à une habileté, qui relève d'un automatisme intégré à la suite d'un apprentissage répété jusqu'à être intériorisé (Afflerbach *et al.*, 2008; Giasson, 2011; Trabasso et Bouchard, 2002). Maintenant, regardons les exemples de stratégies qui existent, leur catégorisation et des recherches empiriques qui en ont expérimenté l'application.

#### **2.4.1.3 Les typologies de stratégies de compréhension en lecture et leur application**

Initialement, les recherches publiées dans ce domaine se sont limitées à l'expérimentation d'une seule stratégie et à la vérification de son impact sur la compréhension de l'élève (Pearson, 2009). Considérant les multiples variables impliquées dans la compréhension d'une lecture (mémoire, connaissances personnelles, structure de texte, vocabulaire, etc.), plusieurs chercheurs concluent qu'il serait préférable de combiner diverses stratégies et d'enseigner à l'élève à

distinguer quand appliquer telle stratégie plutôt qu'une autre (Collins Block et Pressley, 2003; Duffy, 2002; Palincsar et Brown, 1984). L'un des dispositifs précurseurs mariant plus d'une stratégie est l'enseignement réciproque de Palincsar et Brown (1984). Ces chercheuses sont parmi les premières à proposer un dispositif privilégiant un enseignement explicite combinant quatre stratégies de compréhension, soit la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé (Pearson, 2009). Par la suite, plusieurs autres chercheurs tentent d'agencer les stratégies et proposent des typologies.

La typologie qui est le plus souvent mentionnée dans les recherches regroupe les stratégies selon le moment de la lecture (avant, pendant et après) (voir Giasson, 2011; Duffy, 2002). Des exemples de ces stratégies sont présentées dans le tableau IX. Ainsi, avant la lecture, le lecteur non seulement explore, mais dès cette étape, il active ce qu'il connaît du sujet pour faciliter sa lecture. Pendant la lecture, il est question d'un travail sur les éléments du texte mais, à nouveau avec ce que le lecteur connaît déjà. Finalement, après la lecture, il s'agit de se créer un modèle de situation par le résumé et de faire des liens avec des lectures précédentes. Ainsi, un double travail s'opère constamment entre ce que fournit explicitement le texte et les ressources personnelles du lecteur. D'autres regroupent les stratégies selon leur fonction. C'est le cas de Dignath et Büttner (2008) qui proposent des stratégies de repérage (surligner), d'élaboration (résumer) et d'organisation (schématiser), ainsi que de Kelly et Clausen-Grace (2007) qui proposent cinq catégories : prédire, faire des liens, questionner, visualiser et résumer.

**Tableau IX** Exemples de stratégies cognitives de compréhension

<b>Stratégies</b>	<b>Avant la lecture</b>	<b>Pendant la lecture</b>	<b>Après la lecture</b>
Cognitives	-Activer les connaissances antérieures (inférence); -Énumérer ce qu'on ne sait pas; -Avoir une intention; -Survoler le texte.	-Clarifier les mots/expressions; -Se questionner; -Effectuer des liens avec ses connaissances (inférence); -Lier les parties du texte (inférence); -Se créer des images mentales; -Sélectionner les idées importantes.	-Résumer; -Revoir l'intention; -Faire des liens avec d'autres lectures.

Les lecteurs disposent donc de stratégies de compréhension en lecture. Il reste à savoir lesquelles enseigner et comment les intégrer à un enseignement explicite. Principalement, ce sont les travaux de Duffy et son équipe qui s'attardent à l'intervention de l'enseignant. Selon eux, l'enseignant devrait commencer par expliquer ce que signifie la stratégie choisie (connaissances déclaratives), puis enseigner comment l'utiliser (connaissances procédurales) et quand l'appliquer (connaissances conditionnelles), ce qui s'apparente à la phase du modelage de l'enseignement explicite. Duffy ne spécifie pas de stratégies explicitement liées à son dispositif, mais propose plutôt que l'enseignant dispose d'une grande latitude dans le choix de la stratégie à appliquer en fonction du texte choisi. Ce chercheur précise d'ailleurs qu'un enseignement de stratégies de compréhension en lecture ne peut suivre un déroulement rigide. Au contraire, l'enseignant qui enseigne des stratégies de compréhension en lecture s'adapte aux nombreux imprévus, mais sait aussi récupérer les occasions d'apprendre que cet enseignement suscite soit pour donner de nouveaux exemples, soit pour diversifier ses explications. Ensuite, l'enseignant propose diverses tâches aux élèves en lien avec ce qui a été expliqué et ajuste son intervention en fonction de leurs besoins. Ainsi, selon Duffy, l'efficacité d'un enseignement explicite de stratégies de compréhension repose beaucoup sur l'expertise de l'enseignant. Cette aisance ne vient pas spontanément à tous et des formations s'avèrent parfois nécessaires (Duffy, 2002, 2003).

Outre les travaux de Duffy et son équipe, plusieurs autres chercheurs expérimentent un enseignement explicite de stratégies de compréhension, et ce, dans divers contextes, à un point tel que la quantité de recherches disponibles permet d'effectuer des méta-analyses. Une méta-analyse compare des recherches qui utilisent un groupe expérimental et un groupe contrôle. On calcule la différence entre la moyenne obtenue par le groupe expérimental et celle du groupe contrôle, divisée par l'écart-type du groupe contrôle (Bissonnette *et al.*, 2010). Le résultat obtenu s'appelle l'effet d'ampleur et permet un comparatif entre des études qui utilisent des mesures variées autrement difficiles à comparer. Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) effectuent une méga-analyse qui compare les effets d'ampleur de 11 méta-analyses s'adressant à des clientèles en difficulté de plus de 30 000 élèves. Ils établissent un seuil de base de .40 comme

effet d'ampleur. Les méta-analyses en enseignement explicite obtiennent des résultats qui oscillent entre .41 et 1.18. Selon ces chercheurs « les résultats montrent que les méthodes d'enseignement structurées, telles que l'enseignement explicite, sont celles à privilégier pour l'enseignement des matières de base, particulièrement auprès des élèves en difficulté » (p. 28). Soulignons toutefois que ces recherches ne tiennent pas compte de la réalité de la classe ordinaire qui se compose non seulement d'élèves en difficulté, mais aussi d'élèves ayant d'autres profils d'apprenants.

En ce sens, Turcotte, Giguère et Godbout (2012) effectuent une recherche qui se déroule en milieu défavorisé et dont le but est d'expérimenter un enseignement explicite de stratégies en classe ordinaire en ayant recours à des textes courants. Comme mentionné dans la problématique, les élèves en milieu défavorisé sont plus à risque d'échec scolaire, entre autres à cause de leurs difficultés en lecture (voir les travaux de Desrosiers et Tétreault, 2012). Les textes courants, nettement moins utilisés au primaire, concernent pourtant une part importante des lectures effectuées éventuellement au secondaire pour apprendre par la lecture, d'où la nécessité de les aborder au primaire (voir l'étude de Cartier, 2006).

Ces chercheuses collaborent avec 20 enseignants auxquels elles offrent une formation de deux journées sur l'enseignement explicite de stratégies et sur le modèle de compréhension d'Irwin (1986). Les stratégies choisies se déclinent ainsi : prédiction, activation des connaissances antérieures, identification des structures de texte, questionnement, compréhension des mots de substitution, compréhension de mots en contexte et avec la morphologie et identification de l'idée principale explicite et implicite. Lors des journées de formation, les enseignants du groupe expérimental reçoivent un guide qui explique et détaille la teneur des stratégies et le contenu des enseignements qui y sont liés (connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles) ainsi que des activités pour faciliter cet enseignement et une banque de textes à imprimer ou à projeter sur un tableau interactif. En ce qui a trait aux participants, des élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année font partie soit du groupe expérimental (n= 273), soit du groupe contrôle (n= 101). Tous ces élèves passent une épreuve de compréhension de lecture en prétest et en post-test. Il s'agit de trois textes dont le niveau de difficulté a été contrôlé par le logiciel de lisibilité

LISI de Mernager (2012) avec une longueur variant de 548 mots (4<sup>e</sup> année) à 692 mots (6<sup>e</sup> année). Composés par les chercheuses, chaque questionnaire accompagnant les textes comprend 11 questions qui réfèrent à l'un des processus établis par Irwin (1986).

Les résultats obtenus au prétest indiquent que le groupe contrôle est nettement plus performant que le groupe expérimental. Pourtant, les chercheuses s'étaient assurées que toutes les classes provenaient de milieux similaires (indice de défavorisation de 9 sur 10) (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015). Par contre, à la suite de l'intervention, tous les groupes expérimentaux affichent des progrès significatifs entre le prétest et le post-test, tel que résumé dans le tableau X. Par exemple, les groupes expérimentaux de 4<sup>e</sup> année ont en moyenne 4,34 questions réussies de plus à la fin du projet que ceux du groupe contrôle (soit 1,61 question réussie en moyenne).

**Tableau X** Résultats au prétest et post-test de la recherche de Turcotte *et al.* (2015)

Élèves	N	Moyenne prétest	Moyenne post-test	Moyenne des progrès
4 <sup>e</sup> avec intervention	110	6,8*	11,15	4,34
4 <sup>e</sup> sans intervention	36	9,54	11,19	1,61
5 <sup>e</sup> avec intervention	89	9,1	12,13	2,98
5 <sup>e</sup> sans intervention	30	12,34	12,83	0,23
6 <sup>e</sup> avec intervention	74	8,6	12,75	4,08
6 <sup>e</sup> sans intervention	35	11,69	12,65	1,03

\*Le total est de 16 points en 4<sup>e</sup> et 18 en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année.

L'analyse de ces résultats doit cependant se faire avec prudence, car l'instrument de mesure, bien que construit avec rigueur, n'a été créé et utilisé que pour cette étude. Finalement, les chercheuses soulignent l'importance des formations et de l'accompagnement en cours d'expérimentation pour les enseignants.

En bref, l'enseignement explicite de stratégies de compréhension représente un dispositif efficace, reconnu pour faire progresser l'élève dans sa compréhension d'un texte. Les recherches actuelles tendent à proposer davantage une combinaison de stratégies plutôt qu'un enseignement qui isole une seule stratégie afin d'outiller l'élève devant la diversité de problèmes que peut

présenter une lecture. C'est le cas de l'enseignement réciproque qui propose une combinaison de quatre stratégies à enseigner explicitement. Toutefois, l'enseignement explicite ne représente pas la solution à adopter unilatéralement (Rosenshine, 1986). Comme mentionné précédemment, l'enseignement explicite en général, mais aussi pour des stratégies de compréhension en lecture, s'avère plus efficace lorsque l'enseignant aborde une nouvelle leçon ou qu'il souhaite outiller ses élèves dans l'apprentissage d'une procédure plus complexe. Dans ces contextes, l'enseignement explicite bénéficie autant aux élèves en difficulté qu'à ceux plus doués. Autrement, cet enseignement, à cause de sa séquence lente et progressive, risque de désengager les élèves les plus doués qui ont déjà compris la leçon (Rosenshine, 1986). Aussi, on reproche aux tenants de cet enseignement de choisir des textes essentiellement selon la stratégie à enseigner (Guthrie *et al.*, 2004; Palincsar et Schutz, 2011). Ainsi, le contenu du texte est considéré moins important, comparativement à la présence d'indices pour appliquer une stratégie. Cela vaut aux textes utilisés en enseignement explicite de stratégies de souvent être décontextualisées, par exemple, de ne pas être intégrées dans un thème (Palincsar et Schutz, 2011). Dans cette logique, un enseignement essentiellement de stratégies ne prend pas suffisamment en compte l'acquisition des connaissances qu'un élève acquiert en lisant, ce à quoi pallie un enseignement par l'imprégnation (McKeown *et al.*, 2009; Palincsar et Schutz, 2011).

#### **2.4.2 L'enseignement de la compréhension en lecture par l'imprégnation**

L'imprégnation, aussi appelée, l'exposition fréquente à l'écrit (Bianco, 2014), repose sur le principe que la compréhension n'est pas un processus spécifique à l'écrit, mais plutôt une « capacité générale de l'individu qui partage les mêmes mécanismes généraux d'activation des connaissances relatives à la cognition humaine » (Bianco, 2014, p. 6). Initialement, les conceptions de base de l'imprégnation relèvent des principes du courant humaniste selon lequel, au-delà du mécanisme, il faut prioriser le développement intégral par une acquisition presque naturelle de connaissances afin de susciter l'engagement et la motivation intrinsèque d'apprendre. Selon Stanovitch (1986), la lecture représente une occasion unique d'acquisition de connaissances et ne peut être limitée à l'automatisation de processus comme le proposent les cognitivistes. Dans une étude qu'il mène avec des collègues, il suit 30 élèves de 7 à 17 ans et constate que ceux qui lisent beaucoup à 7 ans obtiennent les meilleurs résultats en compréhension de la

lecture, en vocabulaire et en connaissances générales à 17 ans (Stanovich, West, Cunningham, Cipielewski et Siddiqui, 1996). Cependant, leurs résultats démontrent aussi que ce ne sont que les meilleurs élèves qui s'exposent le plus à l'écrit, puisque ceux en difficulté le fuient et lisent très peu (Stanovich, 1986). Moins ils lisent, moins ils s'améliorent (cela réfère à l'effet Mathieu expliqué précédemment). À partir de ce constat, Stanovich et son équipe proposent qu'un programme de compréhension en lecture par imprégnation soit soutenu par l'enseignement explicite de stratégies afin d'outiller l'élève en difficulté, ce à quoi adhèrent d'autres chercheurs, dont Guthrie et ses collaborateurs, qui créent un dispositif qu'ils nomment *Concept oriented reading instruction* (CORI) (Guthrie *et al.*, 2004). Ce dispositif représente un exemple éloquent de cette combinaison entre le contenu d'un texte et l'enseignement de stratégies. En effet, conçu dans une perspective d'engagement, ce dispositif combine des lectures motivantes à un enseignement de stratégies. Il priorise l'acquisition de nouvelles connaissances par des contenus notionnels en lien avec les lectures, des activités de manipulation sur le contenu sélectionné et des séances de discussion des textes entre les pairs de la classe (Guthrie *et al.*, 2004; Wigfield et Guthrie, 2000). Selon les chercheurs du programme CORI, l'apprentissage de nouvelles connaissances motive l'élève et suscite son engagement. À ce contenu, les chercheurs accolent six stratégies (activation des connaissances antérieures, questionnement, recherche d'informations, résumé, organisateur graphique et structure de texte) enseignées explicitement et pratiquées par des discussions collaboratives.

En 2008, Wigfield *et al.* comparent le programme CORI à un enseignement explicite de stratégies auprès de 315 élèves de la 4<sup>e</sup> année. Les chercheurs vérifient lequel de ces dispositifs permet le plus l'amélioration de la compréhension en lecture et facilite l'engagement de l'élève. Les élèves se répartissent selon trois conditions : cinq classes (n= 105) participent au CORI, sept classes (n= 147) à un enseignement explicite de stratégies et trois classes (n= 63) à un groupe contrôle qui n'effectue que le prétest et le post-test.

En premier lieu, tous les élèves passent le Gate-McGinitie (1983) en prétest, en classe, avec leur enseignant pour une durée de 60 minutes afin d'établir leur niveau de compréhension en lecture au début de l'expérimentation. L'analyse des résultats permet d'affirmer que les 15 groupes-classes sont statistiquement comparables (Wigfield *et al.*, 2008). À ce test standardisé



s'ajoutent d'autres tâches et mesures évaluatives administrées selon la formule prétest/post-test. Il y a une tâche sur les connaissances antérieures dans laquelle l'élève écrit tout ce qu'il connaît sur les sujets abordés durant l'expérimentation, une tâche de recherche d'informations à partir d'un texte et une tâche appelée *Multiple text comprehension* dans laquelle l'élève écrit tout ce qu'il retient à la suite d'une lecture. Ensuite, deux questionnaires traitent de l'investissement personnel de l'élève : un questionnaire de mesure de l'engagement provenant du *Reading engagement index* (REI) (1997) complété par l'enseignant sur sa perception de l'engagement de l'élève et un questionnaire qui mesure la motivation, aborde les intérêts de lecture et la perception de l'élève comme lecteur (*Motivations for reading questionnaire*, Guthrie, 2000). Les enseignants qui participent à la condition expérimentale du CORI suivent dix journées de formation, alors que ceux de l'enseignement explicite de stratégies disposent de cinq journées<sup>23</sup>. L'intervention dure 12 semaines à raison de 90 minutes par semaine pour les 2 conditions du groupe expérimental (CORI et enseignement explicite de stratégies). Pour la condition expérimentale du CORI, les stratégies et la démarche d'enseignement sont celles liées à ce programme (expliqué précédemment) avec un matériel de lecture composé principalement des documentaires sur les thèmes suivants : désert et étang, rivière et marais, forêt et océan. La condition expérimentale de l'enseignement explicite de stratégies suit la démarche d'un enseignement explicite de stratégies avec le matériel de base des lectures en sciences.

Tout d'abord, Wigfield et ses collègues établissent une corrélation entre le résultat au questionnaire sur l'engagement et le résultat au prétest du Gate MacGinitie ( $p < .05$ ). Cette corrélation est importante dans la mesure où elle est établie dans le contexte authentique de la classe ordinaire, contexte dans lequel les indices de corrélation sont généralement en deçà de ceux obtenus dans des contextes plus contrôlés (Wigfield *et al.*, 2008). Deuxièmement, le programme CORI obtient des résultats significativement positifs aux post-tests de l'ensemble des mesures évaluatives. Par exemple, les élèves de la condition expérimentale du CORI écrivent davantage d'informations durant la tâche de rédaction, ils démontrent un meilleur engagement et ils offrent une meilleure perception d'eux en tant que lecteur au test sur la motivation. Troisièmement, ces chercheurs constatent que l'engagement de l'élève constitue le médiateur de l'amélioration de la

---

<sup>23</sup> Les chercheurs ne justifient pas pourquoi il y a une différence de cinq journées entre les deux groupes d'enseignants (Wigfield *et al.*, 2008).

compréhension en lecture. Ils établissent un lien entre les réponses au test sur l'engagement, celui sur la motivation et les résultats en compréhension de la lecture au post-test. Cependant, le fait que les élèves du groupe CORI n'aient pas fait les mêmes lectures que ceux des autres groupes (SI et TI) limite la portée des résultats. Puisque les textes offerts dans le programme CORI diffèrent de ceux utilisés par les autres groupes, l'effet positif obtenu dans les différentes mesures évaluatives peut ainsi être attribuable au matériel plutôt qu'au dispositif.

En résumé, un enseignement de la compréhension en lecture par imprégnation permet l'acquisition de nouvelles connaissances et suscite la motivation et l'engagement par l'utilisation d'un matériel attrayant ou d'un contenu stimulant. Les dispositifs par imprégnation, tels que le CORI, favorisent l'ajout d'un enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture. Giasson (2011) écrit à juste titre qu'il faut « trouver un équilibre entre le travail sur les processus (la façon dont les élèves apprennent) et sur le contenu (ce qu'ils apprennent) » (p. 243). L'engagement que tente de susciter un enseignement par imprégnation et l'utilisation d'un enseignement explicite de stratégies de compréhension se retrouvent combinés dans le dispositif de l'enseignement réciproque. Ce dernier emprunte à chacun d'entre eux quelques-unes de leurs meilleures idées. Il en est maintenant question.

### **2.4.3 L'enseignement de la compréhension en lecture par l'enseignement réciproque**

En 1984, Palincsar et Brown créent un dispositif d'enseignement qui combine un enseignement explicite de quatre stratégies (la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé) pratiquées par des discussions collaboratives (Moore, 1988). La discussion collaborative ou l'approche collaborative<sup>24</sup> se démarque quant aux questions ouvertes que l'enseignant utilise (par exemple, comment, pourquoi, que penses-tu de...) (McKeown *et al.*, 2009) et à la place qu'elle accorde à l'élève et à l'objet de discussion (Collins Block et Pressley, 2003; McKeown *et al.*, 2009). Dans le cadre de l'enseignement réciproque, la discussion collaborative s'installe alors qu'un expert (souvent l'enseignant) et un élève se partagent la responsabilité des

---

<sup>24</sup> On retrouve aussi le raisonnement collaboratif (voir les travaux de Clark, Anderson et Kuo, 2003) ou le « *reading apprenticeship* » qui marient les stratégies de l'enseignement réciproque à un enseignement coopératif (voir les travaux de Reulier et Ouellet, 2015).

quatre stratégies pratiquées par de la discussion collaborative (concept de réciprocité) (Palincsar et Brown, 1984). D'après les chercheuses, l'élève impliqué dans une séance de discussion collaborative évolue au fil des séances parce qu'il est accompagné par son enseignant. Ce dernier procède selon les étapes de l'enseignement explicite en nommant la stratégie comme un but à atteindre pour l'élève (Palincsar et Brown, 1986). L'enseignant explique en quoi consiste chaque stratégie en interagissant constamment avec ses élèves afin de susciter leur engagement dans la discussion.

Dans la prédiction, l'élève dit ce qu'il croit que le texte aborde comme sujet et il nomme ce qu'il connaît de ce sujet. Cette activation des connaissances antérieures facilite l'ancrage des nouvelles informations apportées par le texte (Palincsar et Brown, 1986). L'élève se sert aussi de la structure du texte (informatif ou narratif) et de la présence d'indices (sous-titres, images, mots en gras, etc.) pour nourrir ses propos lorsqu'il prédit. Dans le questionnement, l'enseignant propose des mots associés à la formulation de questions et offre des exemples de phrases avec lesquelles l'élève peut formuler une question. Le questionnement garde l'élève actif durant sa lecture : il ne se limite plus à attendre les questions de son enseignant, mais en pose aux autres élèves et à lui-même (Palincsar et Brown, 1986). Pour la clarification, l'élève doit s'habituer à identifier les mots ou les expressions qu'il ne comprend pas. Plusieurs élèves du primaire croient que bien lire, c'est lire vite et ils ne s'attardent pas à leur incompréhension d'un mot (Palincsar et Brown, 1986). La stratégie de la clarification vise cette autorégulation de la lecture. L'enseignant montre comment trouver l'explication à ce mot inconnu soit par le contexte, par la morphologie du mot, par le dictionnaire ou en demandant de l'aide. L'essentiel consiste à obliger l'élève à réaliser qu'un mot inconnu peut nuire à la compréhension du reste du texte. Pour le résumé, l'élève cherche à dégager l'idée principale. L'enseignant l'aide en éliminant des informations moins importantes ainsi qu'en recherchant le mot important par phrase ou par paragraphe pour composer une phrase-résumé.

Lorsque toutes ces informations ont été fournies aux élèves et que l'enseignant a, à maintes reprises, modélisé comment il procède avec ces mêmes stratégies, l'élève se sent plus apte à participer à une discussion collaborative et à s'y sentir compétent (Palincsar et Brown, 1986). D'ailleurs, au fil des rencontres, Palincsar et Brown notent l'augmentation des paroles

des élèves et la diminution de celles de l'enseignant ou de l'expérimentateur. Ce dernier doit s'effacer pour que l'élève s'implique dans la discussion, mais il conserve un rôle d'expert qui corrige, au besoin, par des rétroactions.

En effet, l'enseignant, tel que le propose Vygotsky (1997), permet à l'élève d'accéder à un niveau plus élevé de compréhension par les nombreuses rétroactions qu'il fournit. Durant ces échanges, les rétroactions agissent comme un accélérateur de l'apprentissage et permettent un travail efficace dans la zone proximale de développement de l'élève (Palincsar et Brown, 1984). Par ailleurs, la participation de l'élève lors de ces discussions suscite son engagement dans l'apprentissage de la compréhension d'une lecture (Rosenshine et Meister, 1994). Cette participation ira en augmentant, puisque l'expert diminue progressivement sa part de responsabilité, assurant un accompagnement par étayage au fur et à mesure que l'élève devient apte à assumer seul l'animation d'une des quatre stratégies. Cet accompagnement différencié permet aussi un travail dans la zone proximale de développement de l'élève (Vygotsky, 1997). Par sa capacité à s'adapter à son élève lors des rencontres, l'enseignant travaille dans cette zone de développement. Par ses questions et les échanges qu'il suscite, il tente ainsi de faire évoluer son élève vers un niveau plus complexe de compréhension. De plus, l'usage récurrent de la discussion avec l'enseignant ou avec les pairs réfère à nouveau aux idées de Vygotsky quant à l'utilisation du langage pour transmettre une idée, comme un agent de recherche de signification et de coconstruction des savoirs (Vygotsky, 1997).

En bref, l'enseignement réciproque repose sur cinq principes. Premièrement, il se limite à un enseignement explicite de quatre stratégies de compréhension en lecture. Celles-ci sont envisagées comme un véhicule pour comprendre et gérer sa compréhension, et non comme une fin en soi, ce qui est le cas d'un enseignement explicite de stratégies (Palincsar et Brown, 1986). Deuxièmement, ces stratégies sont dites verbales plutôt que visuelles (Pressley, Borkowski et Schneider, 1987), car Palincsar et Brown souhaitent que les élèves discutent de leur compréhension. Cela amène le troisième principe, soit la discussion collaborative par laquelle les élèves co-élaborent le sens de ce qu'ils ont lu. Cette co-élaboration se fait au départ avec l'enseignant qui assume son rôle d'expert en fournissant de nombreuses rétroactions, mais qui établit aussi une réciprocité dans les échanges, offrant la possibilité aux élèves d'assumer l'animation de la

discussion, d'où un quatrième principe, soit l'accompagnement par étayage. Si l'enseignant souhaite que les élèves s'engagent dans leur recherche de sens, il doit savoir quand intervenir et quand se retirer. Cela introduit le cinquième principe, soit l'établissement d'une structure d'enseignement qui suscite l'engagement. L'enseignant ne monopolise pas la transmission de l'information provenant de la lecture. Celle-ci revient prioritairement aux élèves afin qu'ils sentent qu'ils sont aptes à s'engager dans la recherche de sens d'une lecture. Ainsi, la présence de l'enseignement explicite de stratégies et la co-construction des savoirs rappellent ce que proposent les cognitivistes alors que l'engagement lie l'enseignement réciproque à la philosophie humaniste des grands courants pédagogiques.

Les premières chercheuses à avoir validé l'ensemble de ces principes en classes spécialisées auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage sont Palincsar et Brown (1984, 1986, 1987, 1989). Nous présentons quelques-unes de leurs recherches dans la première section qui suit. Dans la deuxième section, bien que l'enseignement réciproque ait été repris pour d'autres apprentissages que la compréhension en lecture et pour des clientèles variées (voir la recension de Rosenshine 1994; de Moore, 1988), nous limitons notre présentation à celle d'études qui se sont déroulées auprès d'élèves du primaire évoluant en classe ordinaire.

#### **2.4.3.1 La validation de l'enseignement réciproque par Palincsar et Brown**

À partir de 1982, Palincsar et Brown entreprennent une série d'études pour valider l'enseignement réciproque. Durant chaque étude, la chercheuse principale, Palincsar, ne travaille qu'avec un ou deux élèves à la fois. Ceux-ci sont tous en 7<sup>e</sup> année (soit secondaire 1) et évoluent dans des classes spécialisées totalisant un maximum de huit élèves par classe. Le déroulement des séances avec un ou deux élèves est le suivant. Palincsar assume l'enseignement de chaque stratégie<sup>25</sup>, la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé, une à la fois. Elle débute par une explication de ce que signifie la stratégie (connaissance déclarative), dans quelles circonstances il peut être bénéfique de l'utiliser (connaissance conditionnelle) et comment la mettre en application (connaissance procédurale). Ensuite, elle modélise ces explications à

---

<sup>25</sup> À l'exception de l'étude de 1985, dans laquelle les chercheuses forment des enseignants afin de valider les résultats en compréhension de la lecture lorsque l'enseignement réciproque est assumé par un enseignant (Palincsar, 1985), et de l'étude de 1987, dans laquelle la variable dépendante concerne les interactions avec les pairs quand l'animation est encadrée par un élève tuteur (Palincsar, Brown et Martin, 1987).

l'aide d'un texte et explique comment elle applique cette stratégie pour le lire. Par la suite, l'élève lit un paragraphe en ayant en tête ce que Palincsar vient de lui expliquer. Après cette courte lecture, l'élève applique la stratégie enseignée et reçoit les rétroactions de la chercheuse. Il en va ainsi pour chacune des stratégies. Lorsque les quatre stratégies ont été clairement expliquées (après environ quatre séances), l'enseignement réciproque en tant que tel débute. Le matériel de lecture est puisé dans divers manuels scolaires et consiste en des extraits de romans.

Au début de chaque séance, s'il y a plus d'un élève, ils se répartissent les quatre stratégies. Par exemple, si la chercheuse travaille avec deux élèves, chacun assume deux stratégies. À la suite d'une lecture silencieuse d'un paragraphe, l'élève anime sa stratégie : il pose des questions ou demande des questions à l'autre, il clarifie ou demande ce qui doit être clarifié, il résume ou demande les idées importantes et, tout au long, il prédit et s'enquiert des prédictions de son collègue. En verbalisant sa compréhension d'une stratégie, l'élève nomme ce qu'il maîtrise ou non et donne ainsi des indices à la chercheuse pour l'aider. À tout moment, elle se réserve le droit de corriger l'élève par des rétroactions fournies en direct. Ce travail de rétroactions correctives fournies presque immédiatement permet de travailler dans la zone proximale de développement de l'élève. Au fil des séances, ces rétroactions diminuent, car l'élève devient apte à animer seul la stratégie. Ce déroulement se répète pour la durée d'implantation de 20 journées, idéalement consécutives, à raison de 45 minutes par séance. À la fin de chaque séance, les élèves passent une courte évaluation avec un texte à lire suivi de 10 questions<sup>26</sup>. Ces tests sont corrigés immédiatement et remis en début de la séance suivante aux élèves afin que ceux-ci constatent leur progrès ou ce qu'ils doivent améliorer. Les résultats de ces tests quotidiens servent de mesure de comparaison entre le début de l'intervention et la fin, lors de la vingtième semaine.

Durant toutes ces séances, la logistique de l'intervention permet de respecter deux conditions d'expérimentation. Premièrement, les élèves bénéficient de la présence d'un adulte qui permet de garder une ambiance de discussion saine, d'offrir beaucoup de rétroactions et de contrôler la désinformation. Par désinformation, les chercheuses entendent les erreurs que les élèves formulent lors de la discussion par méconnaissance (Palincsar et Brown, 1984). Deuxièmement, aucune logistique particulière n'est requise pour occuper les autres élèves de la classe, puisque

---

<sup>26</sup> Les textes proviennent des mêmes sources que pour les lectures de pratique en classe.

soit tous les élèves s'impliquent dans la tâche de lecture, soit la chercheuse ne travaille qu'avec un ou deux élèves retirés de la classe. Ces conditions d'expérimentation, bien qu'elles nous semblent presque idéales, ne concordent pas avec un contexte habituel d'enseignement, alors que l'enseignant assume la totalité des leçons de la classe.

Parmi d'autres recherches menées par Palincsar et Brown, trois valident la différence entre un expérimentateur chercheur et un expérimentateur enseignant (1984, 1984a, 1987) et une (1985) compare l'enseignement réciproque avec un enseignement essentiellement de stratégies. Les deux chercheuses reprennent toujours un déroulement similaire avec 24 élèves faibles compreneurs de secondaire 1. D'après les résultats obtenus et résumés dans le tableau XI, peu importe l'expérimentateur (chercheuse, enseignant ou tuteur), il y a une différence entre le premier test et celui de la vingtième semaine, signe d'une modification dans la performance de l'élève en compréhension de la lecture et de l'efficacité de ce dispositif dans ce contexte précis d'expérimentation avec un enseignant ou un chercheur.

**Tableau XI** Études de validation de l'enseignement réciproque de 1982 à 1987

<b>Année</b>	<b>Type d'expérimentateur</b>	<b>Résultats moyens aux tests 1 et 20</b>
1984	Chercheuse	ER : 30 % au test 1, 80 % au test 20.
1984	Enseignant	ER : 40 % au test 1, 80 % au test 20.
1985	Chercheuse	ER : 55 % au test 1, 88 % au test 20. Enseignement de stratégies : 38 % au test 1, 48 % au test 20.
1987	Élèves-tuteurs	ER : 54 % au test 1, 88 % au test 20.

\*ER : enseignement réciproque.

\*\* Nous présentons deux résultats : celui obtenu en moyenne au test 1 après la première séance et celui obtenu au test 20 après la dernière.

Rosenchine et Meister (1994) abondent en ce sens dans une recension de 16 études en enseignement réciproque et ne constatent pas de différence significative si l'enseignant ou la chercheuse est responsable de l'expérimentation.

L'étude de 1985 compare l'enseignement réciproque avec un enseignement explicite de stratégies. À cette époque, on évoque le fait que ce n'est pas l'enseignement réciproque dans sa combinaison d'un enseignement explicite de stratégies pratiquées par de la discussion collaborative qui est fructueuse, mais simplement l'enseignement explicite de stratégies qui gagne en popularité (Palincsar, 1985). Les chercheuses formulent donc deux conditions expérimentales : l'une d'enseignement réciproque et l'autre d'enseignement explicite de stratégies. Le déroulement est le même, mais elles retirent la discussion collaborative dans la deuxième condition expérimentale. Les résultats, nettement à l'avantage de l'enseignement réciproque (88 % contre 48 % au vingtième test comme l'indique le tableau XI), laissent supposer de la supériorité de ce dispositif incluant la discussion collaborative sur l'enseignement explicite de stratégies (Palincsar, 1985).

Si l'ensemble des résultats obtenus lors de ce processus de validation apparaît à l'avantage de l'enseignement réciproque, deux aspects méthodologiques seraient instructifs à confronter au contexte de la classe ordinaire. Premièrement, le ratio d'un adulte pour un ou deux élèves ne traduit nullement la réalité scolaire, et ce, même en classe spécialisée. Deuxièmement, Palincsar et Brown n'expérimentent jamais dans le contexte d'une classe ordinaire comportant un nombre plus élevé d'élèves avec des profils d'apprenants variés, elles ciblent plutôt des élèves précis, tous faibles compreneurs. Ces études de Palincsar et Brown apportent, certes, plusieurs informations pertinentes dans l'application de leur dispositif, mais elles s'avèrent incomplètes pour effectuer une implantation en classe ordinaire. Il faut donc se référer à d'autres études effectuées dans ce contexte.

#### **2.4.3.2 L'enseignement réciproque en classe ordinaire**

Aux dires de plusieurs chercheurs, l'implantation d'un enseignement réciproque en classe ordinaire est réalisable, mais il ne se fait pas sans heurts (Bottomley et Osborn, 1993; Hacker et Tenent, 2002; Spörer, Brunstein et Kieschke, 2009). Bottomley et Osborn (1993) constatent, lors de leur implantation de l'enseignement réciproque en classes de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années, que les enseignants impliqués ne réussissent pas à lâcher prise afin de laisser de la place aux élèves pour qu'ils s'engagent et animent une stratégie. Même à la fin de l'expérimentation, leur présence se fait beaucoup sentir et ils assurent un encadrement strict des discussions, instaurant davantage



un enseignement de type magistral plutôt qu'une approche plus collaborative entre les élèves. Hacker et Tenent (2002), dans une implantation répartie sur trois années, font état des difficultés d'organisation qu'implique ce dispositif. Ils mentionnent que certains enseignants abandonnent la discussion collaborative au profit d'une animation en grand groupe, à nouveau de type magistral, à cause de problèmes de gestion de classe, alors que d'autres préfèrent que les élèves écrivent leur question, les mots qu'ils ne comprennent pas ou leur résumé au lieu de faire ce travail par la discussion collaborative (Hacker et Tenent, 2002). Ces choix de gestion de classe vont à l'encontre des principes de base de l'enseignement réciproque.

Du côté des élèves, Rosenshine et Meister (1994)<sup>27</sup> constatent les défis que représentent l'enseignement réciproque pour des jeunes du primaire et ils en questionnent même la surcharge cognitive et comportementale. En effet, dans ce dispositif, on exige un comportement mature et engagé de la part de l'élève : mature pour ne pas se désorganiser lors des discussions collaboratives et engagé pour assumer avec sérieux son rôle d'animateur de stratégie (Rosenshine et Meister, 1994). Considérant les préoccupations de gestion qu'entraîne la discussion collaborative en classe ordinaire, il y a lieu de se demander sous quelles conditions il est possible d'implanter un enseignement réciproque en classe ordinaire et si des résultats positifs peuvent être reproduits dans ce contexte authentique. Ce contexte est considéré comme authentique si l'ensemble des élèves de la classe est impliqué, si le nombre de cet ensemble se rapproche de ce qui est habituellement le cas au Québec (26 élèves au 3<sup>e</sup> cycle) et si cet enseignement est assumé par l'enseignant titulaire de la classe. Finalement, il importe que les principes de base de l'enseignement réciproque soient respectés, comme la discussion collaborative.

Parmi les recherches recensées, Lederer (2000) implante un enseignement réciproque en univers social auprès des élèves de 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Cependant, ce chercheur assume la totalité des 15 séances d'enseignement réciproque durant l'expérimentation ce qui ne traduit pas la réalité scolaire. Van Keer et Verhaeghe (2005) effectuent une expérimentation, mais qui n'utilise que certaines stratégies de l'enseignement réciproque (clarifier et prédire). Spörer, Brunstein et Kieschke (2009) comparent l'enseignement réciproque assumé soit par un enseignant, soit par

---

<sup>27</sup> Ces chercheurs n'effectuent pas d'étude, mais une recension des études réalisées entre 1984 (celles de Palincsar et Brown) et 1992.

un instructeur, soit par des pairs-tuteurs. Toutefois, les chercheurs sélectionnent des petits groupes d'élèves dans chaque classe et l'intervention ne s'adresse qu'à ces sous-groupes. Finalement, dans la recherche de Schünemann, Spörer et Brunstein (2013), l'enseignement réciproque est modifié parce que les chercheurs ajoutent une stratégie d'autorégulation. De plus, ils conservent l'ensemble des classes, mais l'implantation de l'enseignement réciproque est assumée par des instructeurs qu'ils ont formés.

En fonction des recherches qui viennent d'être présentées, force est de constater qu'aucune ne permet de réellement valider l'implantation d'un enseignement réciproque en classe ordinaire du primaire, car soit l'enseignement est assumé par un chercheur, soit l'enseignement réciproque ne s'adresse qu'à un sous-groupe d'élèves, soit il y a eu une modification dans la formule originale en ajoutant, par exemple, une nouvelle stratégie.

#### **2.4.4 L'enseignement de la compréhension en lecture: synthèse**

L'enseignement de la compréhension en lecture peut être investi selon deux tendances : l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture qui émane des cognitivistes et l'enseignement par l'imprégnation, davantage en lien avec le courant humaniste. L'enseignement explicite de stratégies demeure l'approche la plus citée et la plus reconnue à l'heure actuelle pour favoriser l'enseignement de la compréhension en lecture. Il consiste à rendre le plus transparent possible un nouvel apprentissage ou une procédure plus complexe, dans ce cas-ci, une stratégie de compréhension en lecture. Cet enseignement procède généralement par un modelage durant lequel l'enseignant dit comment il procède ou ce qu'il comprend de la notion à expliquer. Ensuite, l'enseignant fait pratiquer les élèves en les guidant, au départ, avec une tâche similaire à celle utilisée dans son modelage puis, en la leur laissant faire de manière autonome autant que possible.

L'enseignement par imprégnation ou centré sur un contenu s'apparente à la pédagogie par projet. Cet enseignement passe davantage par un contenu stimulant à lire pour favoriser l'engagement de l'élève. Les stratégies enseignées servent d'outils pour s'appropriier ce contenu d'informations avec lequel il y aura une réalisation (affiche, présentation orale, recherche, etc.).

On constate que les études empiriques qui valident un enseignement par imprégnation sont relativement récentes. Les premiers résultats laissent supposer la pertinence d'allier un contenu stimulant de lecture à un enseignement plus systématique de processus cognitifs.

L'enseignement réciproque représente un exemple de dispositif qui emprunte à l'enseignement explicite sa procédure pour expliquer quatre stratégies, mais en vue de stimuler l'engagement de l'élève dans une recherche de sens à l'instar de l'enseignement par imprégnation. En enseignement réciproque tout comme pour l'imprégnation, la stratégie est considérée comme un véhicule ou un outil afin de comprendre un texte et non comme une fin en soi, tel que le conçoivent les tenants d'un enseignement explicite de stratégies. Par ailleurs, l'enseignement réciproque est aussi reconnu pour susciter l'engagement de l'élève de par sa structure participative, ce qui le rapproche d'un enseignement par l'imprégnation. Cependant, l'implantation en classe ordinaire d'un enseignement réciproque suscite encore bien des questionnements auxquels les recherches analysées répondent partiellement. Premièrement, concernant l'implication de l'enseignant en tant que premier responsable de l'application de ce dispositif dans sa classe, les recherches de Bottomley et Osborne (1993) et d'Hacker et Tenent (2002) font état de modifications faites par les enseignants qui trahissent l'esprit de ce dispositif. La recherche de Schünemann *et al.* (2013) n'inclut aucun enseignant et celle de Van Keer et Verhaeghe (2005) donne peu d'informations à ce sujet, puisque l'objectif concerne plutôt l'effet des tuteurs. Conséquemment, ceci laisse en suspens bien des questions quant à l'application, par un enseignant, d'un dispositif d'enseignement réciproque en classe ordinaire. Deuxièmement, concernant l'organisation des séances de discussion collaborative, celles-ci se déroulent souvent sans la présence continue de l'expert (enseignant ou autre) considérant le nombre d'élèves dans la classe, ce qui entraîne un risque de désinformation dont il a été brièvement question. Troisièmement, il faut aussi repenser la logistique de ces séances afin que le climat de travail soit agréable et fonctionnel pour tous et pour éviter les problèmes de gestion de classe soulevés par Hacker et Tenent (2002). Finalement, il n'est question nulle part des élèves qui composent une classe ordinaire, c'est-à-dire des élèves aux profils d'apprenants variés. Ainsi, nous ne savons toujours pas, lorsqu'un enseignement réciproque est implanté en classe ordinaire, si tous les élèves bénéficient de cet enseignement, autant l'élève en difficulté que celui qui n'éprouve pas de difficultés.

C'est aussi le cas parmi la majorité des études empiriques présentées en compréhension de la lecture en général; les résultats s'avèrent à l'avantage de la condition expérimentale démontrant la faisabilité d'implanter un programme d'enseignement de la compréhension en lecture en classe ordinaire. Par contre, rarement est-il question d'études effectuées dans le respect du contexte authentique de la classe ordinaire et encore moins dans la réalité socioéconomique de la classe ordinaire montréalaise. Cette réalité se conjugue à un nombre d'élèves avoisinant les 26 par classe, à des profils d'apprenant très variés ainsi qu'à un enseignement assumé par un seul responsable, l'enseignant. Dans le respect de ces contraintes, peu d'études empiriques se sont jusqu'à présent intéressées à l'enseignement de la compréhension en lecture et, conséquemment, à celui de l'inférence.

Dans la prochaine section, nous nous intéressons spécifiquement à l'enseignement de l'inférence. Celle-ci, parce qu'elle représente l'une des variables intrinsèquement liées au développement de la compréhension en lecture, devrait pouvoir être enseignée par le biais de l'un de ces enseignements ou par le dispositif que représente l'enseignement réciproque. Toutefois, dans la littérature, il est davantage question de programmes d'entraînement à la formulation d'inférences. Il s'agira donc, dans la prochaine section, de décrire quelques-uns de ces programmes d'entraînement pour développer la capacité à formuler des inférences afin d'établir des liens entre ces programmes et l'enseignement réciproque, qui représente un exemple de dispositif mariant des principes issus, à la fois, de l'enseignement explicite de stratégies de compréhension et de l'enseignement par l'imprégnation.

## **2.5 L'enseignement et les programmes d'entraînement de l'inférence**

L'inférence, tel que vu précédemment (sections 2.3 à 2.6), représente une formulation consciente faite par un lecteur pour établir des liens entre les informations d'un texte ou entre ces mêmes informations et les connaissances du lecteur dans le but de pouvoir se créer une représentation mentale juste de ce qui a été lu. Le caractère essentiel de la formulation d'une inférence pour mieux comprendre un texte est reconnu d'emblée par plusieurs chercheurs (Cain, Oakhill et Lemmon, 2004; Cromley et Azevedo, 2007; Irwin, 1986; Kintsch et Rawson, 2005). Toutefois, de nombreux élèves ne saisissent pas ce que signifie faire une inférence, et ces mêmes élèves se révèlent souvent en difficulté de compréhension (Cain et Nash, 2011; Cain et Oakhill,

1999; Cain, Oakhill et Bryant, 2004; Cain *et al.*, 2001; Oakhill, 1984; Oakhill et Cain, 2011). En ce sens, il existe, non pas des enseignements de l'inférence, mais des programmes d'entraînement dont le but est de pratiquer à la formulation d'inférences, un peu comme le propose la philosophie béhaviorale quand au conditionnement par la répétition à un apprentissage. Nous décrivons quatre de ces programmes d'entraînement à la formulation d'inférences en commençant par celui de Yuill et Oakhill (1988).

Yuill et Oakhill (1988) proposent un programme d'entraînement dans le but d'outiller les élèves à la formulation correcte d'inférences. Afin de vérifier les progrès des élèves participants, ils procèdent avec un pré-test passé avant le début de l'entraînement et un post-test passé à la fin (soit le test Neale, version de 1966)). Les chercheurs forment des sous-groupes de 3 à 5 élèves pour un total de 28 élèves âgés de 7 à 8 ans qu'ils rencontrent 2 fois par semaine, pendant 3 semaines, totalisant 7 séances de 30 minutes chacune. Ces élèves sont classés selon qu'ils sont en difficulté ou non de lecture. Les chercheurs proposent trois types d'exercices à chaque séance. Premièrement, ils amorcent la séance par une analyse de phrases qui nécessitent des inférences lexicales. Par exemple, dans la phrase « Tom l'endormi est encore en retard à l'école », chaque élève doit prendre un mot et expliquer un lien que ce mot peut avoir avec un autre mot ou avec une connaissance personnelle de l'élève. Le mot « Tom » indique qu'il s'agit d'un garçon. Le mot « école » peut ajouter que Tom est un élève. Les mots « retard » et « endormi » peuvent sous-entendre qu'il a trop dormi et s'est réveillé en retard pour l'école. Le mot « encore » sous-entend que cela s'est déjà produit. Ensuite, les chercheurs appliquent cette technique à des textes courts. À nouveau, l'élève choisit un mot du texte et cherche les liens que ce mot entretient avec d'autres mots du texte ou nécessitant d'activer ses connaissances personnelles. Deuxièmement, ils exercent les élèves à poser des questions telles que *qui*, *quoi*, *quand*, *pourquoi* et *comment* sur les phrases et ensuite sur les textes courts travaillés précédemment. Par exemple, un élève peut demander « pourquoi Tom est-il en retard? ». Troisièmement, les chercheurs entraînent les élèves à la prédiction. Ils remettent aux élèves des textes courts avec des mots cachés par du ruban gommé. En lisant la phrase, l'élève doit faire une prédiction sur le mot caché. Ensuite, on retire le ruban gommé pour vérifier la prédiction. À la suite d'un l'entraînement, les élèves en difficulté présentent l'écart le plus grand au test Neale de compréhension. Leurs résultats au post-test montrent une différence significative avec le prétest ( $p < .001$ ) (Yuill et Oakhill, 1988).

McGee et Johnson (2003) reprennent la même procédure que Yuill et Oakhill, mais avec des élèves dont l'âge varie entre six et dix ans. Ils utilisent aussi le test Neale de 1996 en formule prétest et post-test. Dans cette recherche, 20 élèves ont été sélectionnés, soit 10 élèves en difficulté et 10 qui n'éprouvent pas de difficulté en lecture, et placés en 4 groupes de 5 élèves (2 groupes d'élèves en difficulté et 2 sans difficulté, peu importe leur âge). Un groupe en difficulté et un groupe sans difficulté sont rencontrés par les chercheurs à 6 occasions durant 3 semaines à raison de 20 minutes par rencontre. Durant les rencontres, les trois mêmes activités que celles de l'étude d'Yuill et Oakhill sont proposées (inférence lexicale, questionnement et prédiction). Les deux autres groupes agissent comme groupe contrôle et effectuent des exercices de compréhension en lecture pour une durée équivalente (McGee et Johnson, 2003). À nouveau, l'entraînement bénéficie davantage aux élèves en difficulté (McGee et Johnson, 2003; Yuill et Oakhill, 1988). Selon les résultats obtenus suite au post-test, les élèves en difficulté augmentent leur niveau de compréhension en termes de nombre de mois de 15 mois, alors que les élèves qui ne présentent pas de difficulté augmentent de 9 mois en moyenne. Si, l'élève en difficulté a au prétest un âge de compréhension inférieur à ses pairs, l'augmentation de celui-ci de plus de 15 mois demeure notable et encourageante pour ces élèves.

En 1983, Carr, Dewitz et Patberg expérimentent un programme d'entraînement qui sera repris plus récemment par Elbro et Buch-Iversen (2013). Ces deux recherches s'intéressent à l'activation des connaissances antérieures pour stimuler la formulation d'inférences et conséquemment, améliorer la compréhension en lecture. L'inférence agit comme le médiateur vers la compréhension en lecture (Carr, Dewitz et Patberg, 1983; Elbro et Buch-Iversen, 2013). Nous décrivons maintenant l'étude de 2013 qui s'adresse à des classes ordinaires avec comme expérimentateur l'enseignant de la classe. Elbro et Buch-Iversen (2013) effectuent leur recherche en Norvège auprès de 16 classes de 6<sup>e</sup> année : 10 composent le groupe expérimental (pour un total de 151 élèves) et 6 font partie du groupe contrôle (pour un total de 85 élèves). L'entraînement consiste en 8 séances de 30 minutes de pratique sur une seule stratégie, la *gap-filling*. Cette inférence est de type élaborative, c'est-à-dire une inférence qui nécessite d'élaborer avec les connaissances personnelles de l'élève afin de combler les vides laissés par l'auteur. Elbro et Buch-Iversen (2013) utilisent des textes informatifs pour deux activités : premièrement, ils pratiquent la réponse à des questions inférentielles à partir de courts textes. Par exemple, dans le

texte suivant: La banque refuse un prêt à Olie pour l'achat d'un nouveau bateau. Olie se cherche un emploi à temps partiel. Pourquoi Olie se cherche-t-il un emploi à temps partiel? (Elbro et Buch-Iversen, 2013, p. 440). Deuxièmement, ils font lire de courts textes aux élèves et leur demandent de compléter des organisateurs graphiques. Il s'agit de compléter avec ce que le texte explique et les connaissances de l'élève les espaces laissés en blanc par les chercheurs. Cette technique a pour but de rendre visible l'information que l'élève ajoute et qui provient de ses connaissances personnelles. Par exemple, dans un texte qui concerne la sauterelle, les chercheurs écrivent dans l'organisateur graphique qu'il faut une bonne ouïe pour écouter le bruit de la sauterelle. Ils ajoutent dans une case de l'organisateur que la personne âgée risque de ne pas entendre ce bruit. La troisième case laissée vacante par les chercheurs nécessite que l'élève y écrive un lien tel que l'ouïe qui faiblit en vieillissant. Les six classes contrôles (n=85) poursuivent leurs activités régulières.

Elbro et Buch-Iversen (2013) évaluent la formulation d'inférences et la compréhension en lecture selon la formule prétest et post-test. Pour la formulation d'inférences, ils conçoivent 5 textes informatifs semblables à ceux utilisés lors de l'entraînement et accompagnés de 16 questions. En plus de répondre aux questions, l'élève doit surligner dans le texte ce qui guide sa réponse pour chaque question. Ainsi, deux points sont accordés par bonne réponse et un point est ajouté si le mot surligné est le bon, le tout pour un maximum de 48 points. Cette même version est reprise en post-test à la fin de l'entraînement. Pour la compréhension en lecture, ils vérifient si le programme d'entraînement a eu des effets sur la compréhension en lecture en général. Ils font traduire en finlandais le test standardisé *Diagnostic reading analysis* (DRA, Crumpler et McCarthy, 2004) qui comporte deux versions : la première est utilisée lors du pré-test et du post-test différé, et la deuxième au post-test<sup>28</sup>. Le test consiste en la lecture de courts textes accompagnés de questions littérales, inférentielles et de vocabulaire pour un total maximum de 34 points.

En termes de résultats, au premier test sur les inférences, le nombre d'inférences formulées pour le groupe expérimental passe de 14,13 à 23,22 pour un total possible de 48 points, ce

---

<sup>28</sup> Comme il s'agit d'une traduction vers le finlandais, les auteurs ne peuvent statuer si le test obtient les mêmes valeurs en termes de validité et fidélité que la version originale standardisée (Elbro et Buch-Iversen, 2013).

qui représente une différence significative ( $p < .01$ ) avec le groupe contrôle qui lui passe de 14,17 à 16,86. Les résultats au test de compréhension en lecture révèlent aussi les progrès du groupe expérimental (22,13 à 24,47) ( $p < .05$ ) par rapport au groupe contrôle (21,63 à 21,06) (sur un total de 34 points). Ce résultat indique un lien possible entre l'amélioration dans la formulation d'inférences du groupe en traitement et l'amélioration au test de compréhension en lecture (Elbro et Buch-Iversen, 2013).

Cette étude se démarque sur plusieurs points. Premièrement, c'est une des rares études qui se déroule en classe ordinaire et dont l'expérimentateur est l'enseignant titulaire de la classe. Deuxièmement, elle est brève et elle cible deux variables (les connaissances antérieures et la formulation d'inférences d'élaboration) et non l'ensemble du processus de compréhension en lecture. Cependant, le fait de n'offrir aucun traitement au groupe contrôle permet certes de comparer avec certaines situations d'enseignement de la réalité scolaire durant lesquelles l'élève ne reçoit aucun ou très peu d'enseignement des inférences, mais ne cela ne semble pas être équitable. Le groupe contrôle apparaît ainsi désavantagé. De plus, on ne retrouve pas d'informations sur les élèves qui ont de la difficulté par rapport à ceux qui sont moyens ou forts, comme c'est le cas pour les autres programmes d'entraînement. Est-ce que tous les élèves évoluent d'une manière équivalente dans ce programme d'entraînement qui, lui, se déroule en classe ordinaire?

Dupin de Saint-André (2011) s'intéresse aussi à la formulation d'inférences en classe ordinaire du préscolaire, mais elle se concentre sur l'intervention de l'enseignant. Dans le cadre de sa recherche doctorale, elle s'intéresse au développement de l'inférence par le biais de la lecture à voix haute faite par l'enseignant. Elle s'adresse à six enseignants du préscolaire et à leurs élèves. Quatre de ces enseignants suivent une formation donnée par l'étudiante-chercheuse afin d'enseigner la formulation d'inférences au moyen de la lecture à voix haute d'œuvres littéraires. Durant les séances de formation, les enseignantes apprennent à susciter l'engagement de leurs élèves pour établir le sens d'une lecture lue à voix haute. Elles procèdent à l'aide de questions posées à leurs élèves et de discussions sur l'histoire qui leur a été lu. Les deux autres enseignants ne reçoivent pas de formation et leurs classes agissent comme groupe contrôle. Ces six enseignants ont été observés à quatre reprises dans leur classe lors de séance de lecture à voix haute. Leurs élèves ont été évalués au début et à la fin de l'intervention. L'évaluation de



tous les élèves, passée individuellement, consiste en la lecture d'un texte narratif et en la réponse orale à six questions inférentielles.

Au sein des quatre enseignants formés, la chercheuse constate que trois ont su mettre en pratique les conseils reçus lors de leur formation, alors que le quatrième a vécu quelques difficultés. En effet, la difficulté du quatrième enseignant réside dans la transmission du sens : il a éprouvé de la difficulté à susciter un questionnement pour dégager le sens des passages implicites chez ses élèves et a plutôt eu tendance à le leur dire, rendant ceux-ci plutôt passifs (Dupin de Saint-André, 2011). Les trois enseignants plus performants ont privilégié la coélaboration du sens des épisodes implicites, l'implication de leurs élèves lors de leurs animations de lecture à voix haute et ils ont offert un accompagnement par étayage afin de favoriser à nouveau l'engagement de l'élève. Les élèves de ces trois enseignants se distinguent des autres classes dans l'évaluation tenue à la fin de l'expérimentation. Leur résultat sont significativement différents ( $p < .01$ ) de ceux des trois autres enseignants (dont deux qui n'ont pas reçu de formation) : les élèves des trois premiers groupes démontrent une plus grande facilité à formuler des inférences que ceux du quatrième enseignant et ceux du groupe contrôle. Par rapport aux élèves du quatrième enseignant et de ceux du groupe contrôle. Dupin de Saint-André (2011) souligne ainsi qu'il ne suffit pas de lire des histoires aux élèves, mais que le type d'accompagnement dans ces animations influe sur leur apprentissage. À nouveau, l'enseignement réciproque, parce qu'il offre une structure engageante dans laquelle l'enseignant encourage une coélaboration du sens et parce qu'il offre un accompagnement par étayage, peut représenter une avenue judicieuse pour enseigner l'inférence à des élèves plus âgés.

### **2.5.2 L'enseignement de l'inférence : synthèse**

Parmi les études qui valident un programme d'entraînement inférentiel, la plupart font état des progrès de l'élève en difficulté. Celui-ci évolue vers une meilleure compréhension de sa lecture, réalisant en quelque sorte les bienfaits de la formulation d'une inférence. McGee et Johnson (2003) mentionnent que les élèves en difficulté, qui participent à leur expérimentation, démontrent une attitude de plus en plus positive au fil des séances d'entraînement, car, selon elles, ces élèves commencent à éprouver un plaisir pour la lecture en comprenant certains passages implicites qui leur étaient moins accessibles. Il a été aussi possible de dégager de ces

programmes d'entraînement et des propos de Kispal (2008) plusieurs facteurs qui facilitent la formulation d'inférences qui, on le sait, agit sur la compréhension d'un texte. Plusieurs de ces facteurs se retrouvent dans l'enseignement réciproque, un dispositif d'enseignement de la compréhension en lecture qu'il pourrait être pertinent de valider spécifiquement pour la formulation d'inférences auprès de l'ensemble des élèves d'une classe ordinaire, sous la supervision de leur enseignant titulaire. La présentation de ces informations nous amène maintenant à souligner les liens et la complémentarité qui existent entre l'enseignement de l'inférence et l'enseignement réciproque

### *Complémentarité entre l'inférence et l'enseignement réciproque*

De ces programmes d'entraînement, il est possible de dégager des facteurs qui facilitent la capacité d'un élève à formuler une inférence et qui s'apparente à ce que nous connaissons déjà de l'enseignement réciproque. Kispal (2008) résume ces facteurs dans une revue de la littérature sur l'inférence. Selon elle, l'élève doit adopter une posture de lecteur dynamique, désireux de découvrir le sens d'un texte. Il doit s'investir dans la gestion de sa compréhension et être conscient de la nécessité de réparer les bris de compréhension. Il doit posséder un vocabulaire riche. Il doit disposer d'une mémoire de travail fonctionnelle et efficace. Il est souhaitable qu'il dispose d'un vaste répertoire de connaissances personnelles. Finalement, si l'élève partage un bagage culturel similaire à celui invoqué dans sa lecture, ceci sera aussi facilitant (Kispal, 2008, p. 3). Certains diront que l'élève devrait naturellement se placer dans une posture de lecteur engagé et en recherche de sens pour formuler les inférences nécessaires à sa compréhension, mais ce n'est pas le cas pour tous (voir, à ce sujet, les recherches de Cain et Oakhill, 1999, 2003, 2010, 2011). Plusieurs élèves en classe ordinaire ont besoin d'un enseignement qui suscite leur engagement et les outille pour chercher le sens d'une lecture ou pour constater des bris de compréhension. L'enseignement réciproque, de par sa structure engageante et l'apprentissage de quatre stratégies enseignées explicitement, pourrait constituer une avenue pertinente à explorer spécifiquement dans le cas de l'inférence. Toujours selon Kispal (2008), les gestes posés par l'enseignant pour faciliter son enseignement de l'inférence s'apparentent à ceux de l'enseignement explicite que l'on sait faire partie intégrante de l'enseignement réciproque. Elle recommande que l'enseignant dise à voix haute ce qu'il pense de ce qu'il lit, ses questionnements ainsi que les inférences qu'il

formule. Cette démarche s'apparente au modelage qui démarre une séance d'enseignement explicite et que l'on retrouve aussi dans l'enseignement réciproque.

Si l'on s'attarde maintenant aux deux catégories d'inférence, soit l'inférence de cohésion et celle d'élaboration, on constate une complémentarité avec les stratégies de l'enseignement réciproque. Tout d'abord, la prédiction consiste, d'une part, à activer les connaissances antérieures avant et pendant la lecture afin de faire des liens entre ce que l'élève connaît et ce que sa lecture lui apprend et, d'autre part, à détecter les indices visuels qui guident sa lecture (comme les images, les sous-titres, les mots en gras, la structure du texte avec des marques de dialogue, etc.) (Palincsar et Brown, 1984). L'activation des connaissances antérieures, quant à elle, est directement reliée à l'inférence d'élaboration lors de laquelle l'élève se sert de ce qu'il connaît pour mieux comprendre ce qui est écrit (Irwin, 1986; Kintsch, 1988). Deuxièmement, le questionnement encourage l'élève à se poser des questions durant sa lecture, d'une part, pour maintenir son attention et, d'autre part, pour s'assurer de formuler des liens entre les diverses parties du texte ou entre les informations. Cette stratégie peut agir sur des informations explicites du texte (question littérale) ou sur des informations implicites (question inférentielle) (Palincsar et Brown, 1984). Dans ce cas-ci, l'inférence de cohésion sur la structure interne du texte et celle d'élaboration sur la cohérence externe sont travaillées. Troisièmement, la clarification assure de la compréhension d'un mot ou d'une expression et permet un travail sur l'inférence lexicale. Celle-ci agit sur la cohérence interne du texte pour permettre au lecteur de s'assurer que les mots sont bien compris et ont du sens dans le contexte où ils sont utilisés (Cain, Oakhill et Lemmon, 2004). Finalement, le résumé dégage l'idée principale du texte ou les concepts importants et nécessite la formulation d'inférences de cohésion pour tisser un fil conducteur à travers tout le texte afin de lier les nouvelles informations acquises à celles déjà présentes en mémoire (Duffy, 2003).

## **2.6 Synthèse du cadre théorique et questions spécifiques de recherche**

Cette recherche porte sur l'amélioration de la formulation d'inférences, c'est-à-dire l'inférence de cohésion et d'élaboration, en contexte de compréhension de texte chez des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire à l'aide de dispositifs d'enseignement. Nous avons présenté, dans ce chapitre,

les notions théoriques et empiriques recensées dans la littérature scientifique en lien avec l'apprentissage et l'enseignement entourant ces concepts. Bien que la compréhension soit nettement moins documentée que la reconnaissance de mots, elle suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs. Nous disposons actuellement de quelques modèles en compréhension de la lecture qui mettent en exergue les interactions entre plusieurs variables pour construire des représentations mentales qui, lorsqu'imbriquées de manière cohérente, aboutissent à la création d'un modèle de situation. En d'autres termes, construire sa compréhension d'une lecture nécessite l'activation d'opérations et le traitement de plusieurs variables importantes. L'inférence représente l'une de ces opérations hautement reliées à la compréhension de la lecture. Elle joue un rôle majeur pour maintenir la cohérence interne du texte à travers la clarification de mots et des liens qu'ils entretiennent ainsi qu'entre les parties du texte afin d'assurer la présence d'un fil conducteur logique. Elle maintient la cohérence externe du texte par l'ajout de compléments d'information issus des connaissances personnelles de l'élève. L'inférence ne représente pas l'explication unique à une difficulté de compréhension. Agent de médiation, la capacité à générer une inférence s'améliore lorsque l'élève dispose de connaissances pertinentes sur le sujet à lire, lorsque son vocabulaire est adéquat et lorsque ses capacités mnésiques s'avèrent fonctionnelles. Les chercheurs qui ciblent les difficultés de compréhension en lecture se confrontent avec le dilemme, toujours d'actualité, de déterminer qui influence qui et dans quelles proportions. Sans compter que ces facteurs d'influence varient d'un élève à l'autre : le potentiel de compréhension de l'un diffère de l'autre tout comme les difficultés ou les sujets d'intérêt en lecture. Ce qui permet à plusieurs d'affirmer qu'apprendre à comprendre un texte s'avère un apprentissage complexe.

Le chercheur et l'enseignant désireux d'améliorer la capacité de compréhension de l'élève disposent d'enseignements dont la valeur est de plus en plus reconnue. Nous les avons regroupés en deux catégories. Premièrement, il y a l'enseignement explicite de stratégies issu du courant cognitiviste et centré sur un travail de construction du sens à travers la maîtrise de stratégies cognitives. Deuxièmement, il y a l'enseignement par l'imprégnation partiellement en lien avec le courant humaniste et leur recherche de sens au sein de l'apprentissage. Par la suite, nous avons présenté un dispositif qui conjugue des éléments propres à l'enseignement explicite et à l'enseignement par l'imprégnation. Il s'agit de l'enseignement réciproque qui propose un enseignement

explicite de quatre stratégies de compréhension pratiquée à l'aide de séances de discussion collaborative afin de maintenir l'engagement, comme le suggère l'enseignement par l'imprégnation.

Lorsque les chercheurs implantent l'enseignement réciproque dans le contexte particulier de la classe ordinaire, ils se butent à divers obstacles. Les recherches analysées mentionnent qu'il est parfois difficile de respecter les principes théoriques du dispositif lorsque ceux-ci entraînent des problèmes de gestion de classe; en effet, l'enseignant préfère apporter des modifications qui facilitent le travail de l'élève, mais qui n'assurent pas nécessairement le succès de l'enseignement expérimenté. Aussi, les études décrites ne tiennent pas toujours compte de la diversité des profils d'apprenants. Une classe ordinaire est peuplée d'élèves aux compétences d'apprentissage ou de comportements fort variés. Il serait utile de savoir à qui profite cet enseignement dans une classe ordinaire.

La problématique et le cadre théorique de ce devis soulignent l'importance d'enseigner la compréhension d'une lecture, et particulièrement l'inférence, par des pratiques reconnues par la recherche, ceci afin de contrer les difficultés d'accès au sens d'une lecture que vivent plusieurs élèves québécois. Dans le contexte scolaire montréalais, qui contient plusieurs zones de défavorisation et de populations allophones, ces difficultés s'accroissent. Cependant, très peu d'études s'intéressent justement à l'amélioration de la capacité inférentielle d'un élève du primaire en considérant l'engagement que celle-ci nécessite. Il nous faut donc trouver un enseignement dont la structure suscite l'engagement et qui peut être viable en classe ordinaire considérant les contraintes que ce milieu impose. L'enseignement réciproque, qui consiste en un enseignement explicite de stratégies de compréhension bonifié par l'implantation de séances de discussion collaborative permet, à la fois, de travailler de manière différenciée avec l'élève, de pratiquer les stratégies de cet enseignement et de stimuler l'engagement de celui-ci.

Dans le contexte de la classe ordinaire québécoise, et plus particulièrement dans le contexte de la classe montréalaise, nous disposons de très peu d'études qui vérifient l'efficacité d'un dispositif d'enseignement de la compréhension en lecture. À notre connaissance, aucune étude ne vérifie les effets d'un enseignement réciproque pour améliorer la formulation d'inférences pour une clientèle d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire évoluant en classe ordinaire montréalaise et dont l'implantation est assurée par l'enseignant. L'enseignement réciproque, qui a fait ses

preuves ailleurs qu'au Québec, mais dont l'implantation en classe ordinaire nécessite d'appliquer une méthodologie particulière, serait pertinent à expérimenter. Par ailleurs, il nous semble justifié de savoir si l'effet d'un enseignement réciproque se distingue de l'effet d'un enseignement plus magistral que l'on retrouve généralement dans les classes du primaire. À cela, il serait instructif d'ajouter la comparaison avec un groupe contrôle qui n'effectuerait, par exemple, que les mêmes lectures que les autres élèves avec des tâches individuelles. Finalement, en se basant sur les recommandations de Hilden et Pressley (2011), il s'agirait de combiner deux outils afin d'obtenir les informations en lien avec les trois conditions expérimentales mentionnées précédemment, soit un test de compréhension en lecture marié à un protocole verbal de type entretien d'explicitation pour recueillir les commentaires des élèves. En ce sens, les questions spécifiques de cette recherche doctorale sont les suivantes :

1- Est-ce que les résultats obtenus à un test de compréhension en lecture varient en fonction de chacune des trois conditions expérimentales suivantes: soit une condition de type enseignement réciproque, une condition de type enseignement magistral et une condition contrôle?

2-Est-ce que l'une des trois conditions expérimentales crée une différence sur le plan de l'amélioration de la formulation d'inférences de cohésion et d'inférences d'élaboration?

3- Est-ce que les élèves sont en mesure de formuler des commentaires en lien avec les inférences sollicitées par les textes?

Dans le prochain chapitre, nous présentons, de manière détaillée, les propositions méthodologiques pour répondre à ces questions de recherche.

## **CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE**

### **3.1 Introduction**

Ce chapitre présente notre méthodologie qui a été conçue de manière à répondre aux questions spécifiques de notre recherche. Rappelons que ces questions visent à vérifier si l'expérimentation d'un enseignement réciproque auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> cycle du primaire qui évoluent en classe ordinaire montréalaise permet d'améliorer leur formulation d'inférences de cohésion et d'élaboration en contexte de compréhension de lecture. De plus, nous souhaitons comparer l'expérimentation de cet enseignement à celui d'un enseignement de type magistral et à un groupe contrôle qui lui, se limite à effectuer les mêmes lectures que les deux autres groupes. Le déroulement de notre recherche souscrit à une démarche classique qui consiste en un prétest, une intervention, un post-test et un post-test différé. Cette recherche est mixte, puisque des modes qualitatifs et quantitatifs de cueillette de données ont été utilisés pour répondre aux questions posées. Le design, quant à lui, est qualifié de quasi- expérimental étant donné qu'il vise à vérifier l'impact d'une intervention dans le contexte d'un milieu authentique, c'est-à-dire la classe ordinaire (Mongeau, 2009). Nous décrivons, dans les sections suivantes, les participants, les instruments de mesure, l'intervention et son déroulement ainsi que l'analyse des données.

### **3.2 Les participants**

Dans cette section, nous décrivons tout d'abord les écoles d'où proviennent les classes, et ensuite, les enseignants et les élèves qui ont participé à cette recherche.

#### **3.2.1 Les écoles**

Le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche doctorale est la classe ordinaire montréalaise du primaire. Six classes de 3<sup>e</sup> cycle participent à la recherche. Celles-ci proviennent de la CSPÎ qui présente un taux élevé d'élèves issus de l'immigration et de l'immigration récente. En effet, le secteur primaire de la CSPÎ contient 61,4 % d'élèves dont au moins un des deux parents est immigrant. Les quatre écoles où se déroule notre recherche comportent approxima-

tivement 88 % d'élèves issus de l'immigration dont 26 % sont nés à l'étranger. La langue maternelle est majoritairement l'arabe, vient ensuite le créole puis, l'espagnol. Ces élèves, aux profils linguistiques variés, évoluent tous en classe ordinaire. Sur le plan économique, ils se situent dans des zones de défavorisation ou de vulnérabilité. Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, le territoire montréalais se divise en trois zones économiques: la zone 0 à 20 % comprend des écoles accueillant une forte proportion d'élèves de milieux défavorisés, la zone 20 à 30 % comprend une moins forte concentration de défavorisation et la zone 30 % et plus présente de moins en moins de défavorisation. Deux des quatre écoles participant à cette recherche se situent dans la zone de 0 à 20 % et les deux autres sont cotées à 34 % et 38 %, ce qui les place très près d'une zone de défavorisation (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2015).

### **3.2.2 Les enseignants**

Les prochains paragraphes précisent comment les enseignants ont été recrutés et donnent quelques informations quant à leur façon d'enseigner. Le recrutement des enseignants s'est fait par le biais des directions d'école. Celles-ci ont mentionné aux enseignants de leur école l'existence d'un projet de recherche en compréhension de la lecture s'adressant aux enseignants du troisième cycle et à leurs élèves. Outre la demande d'adhésion à participer à cette recherche, aucune autre information ne leur a été donnée. Parmi les premiers enseignants qui souhaitaient participer, un seul n'a pu être retenu à cause de la composition de sa classe qui ne traduit pas la réalité de la classe ordinaire<sup>29</sup>. Les six autres et leurs 119 élèves ont été retenus pour composer l'échantillon, c'est-à-dire deux classes de type enseignement réciproque, deux classes de type enseignement magistral et deux classes contrôles. La constitution de ces trois groupes, que nous appelons respectivement A, B et C, est décrite un peu plus loin. Mentionnons d'abord que la participation de chaque enseignant a été validée lors d'une première rencontre individuelle. Cette rencontre a permis de confirmer la participation de chacun à la recherche et d'organiser les deux groupes expérimentaux et le groupe contrôle. Elle a aussi permis d'aborder quatre volets de

---

<sup>29</sup> Cet enseignant a une classe composée d'élèves très forts sur le plan scolaire et qui sont sélectionnés pour un programme de sports-études.



l'enseignement de ces enseignants. Tout d'abord, nous leur demandions de nous donner des informations quant à leur expérience en enseignement. Celles-ci sont résumées dans le tableau XII qui suit. Ensuite, nous discutons de comment l'enseignant procède dans son enseignement de la compréhension en lecture (la démarche, le matériel, la fréquence des leçons, les stratégies). Nous abordions la composition de leur classe pour l'année de l'expérimentation (le nombre d'élèves, la répartition entre garçons et filles, les élèves intégrés, les élèves avec une cote ou un plan d'intervention, l'ambiance de la classe). Nous terminions en ouvrant la discussion vers leur intérêt général pour la lecture et leur comportement de lecteur.

**Tableau XII** Description des enseignants participants

	<b>Niveau enseigné</b>	<b>Nombre d'années d'enseignement</b>	<b>Nombre d'années au même niveau</b>	<b>Nombre d'élèves dans la classe</b>
Enseignant 1 Groupe A	6 <sup>e</sup> année	10	3	24
Enseignant 2 Groupe A	6 <sup>e</sup> année	13	9	25
Enseignant 3 Groupe B	5 <sup>e</sup> année	7	5	16
Enseignant 4 Groupe B	6 <sup>e</sup> année	19	12	18
Enseignant 5 Groupe C	5 <sup>e</sup> année	35	20	17
Enseignant 6 Groupe C	6 <sup>e</sup> année	14	9	19

\*Groupe A : classe de type enseignement réciproque; Groupe B : classe de type enseignement magistral; Groupe C : classe contrôle.

Voici, en résumé, les propos recueillis chez les enseignants participants à cette recherche. Ces informations se limitent aux pratiques déclarées des enseignants de la recherche.

L'enseignante 1 fait partie du groupe A et provient d'une première école. Elle participe à un comité concernant le passage primaire-secondaire et c'est lors des rencontres de ce comité qu'elle a entendu parler de l'enseignement réciproque. Elle ne l'a jamais expérimenté avant de

participer à cette recherche. Elle procède plutôt par un enseignement global de la lecture selon les besoins de compréhension qu'un texte implique. Les stratégies enseignées répondent aux besoins du texte. Elle préconise une approche intégratrice ou par projet et cherche ses lectures dans plusieurs sources (Web, abonnement à des sites tel que *Monde en marche*, etc.). Aussi, elle fait de la lecture à voix haute de romans à ses élèves et en profite pour les questionner sur leur compréhension. Elle souhaite également se présenter comme modèle de lectrice par ses animations littéraires et par des commentaires sur ses lectures personnelles. L'enseignant 2 qui fait également partie du groupe A provient d'une deuxième école et participe au même comité de transition que l'enseignante 1. Il est aussi intéressé par l'enseignement réciproque. Il a d'ailleurs déjà fait des lectures à ce sujet et est très désireux de l'expérimenter. Il aime faire discuter les élèves au sujet de textes provenant de diverses sources. Il applique le système de gestion des 5 *au quotidien* qui consiste à travailler en petits groupes dans une formule atelier. Il a d'ailleurs modifié ce système pour l'appeler *les SMART au quotidien* pour stratégies, mentorat, ateliers, robotique et technologie. La stratégie occupe une place dans son enseignement, car l'un de ses ateliers de la semaine la concerne directement.

Les enseignantes 3 et 4 proviennent d'une troisième école et composent le groupe B. Toutes deux partagent le même référentiel de stratégies, qui est d'ailleurs utilisé par toute leur école où aucun ne connaît ni n'applique l'enseignement réciproque. L'enseignante 3 utilise l'univers social comme fil conducteur pour l'ensemble de son année scolaire. Les textes travaillés en classe suivent ce fil et elle trouve ses textes dans plusieurs sources. Elle est très intéressée par la littérature jeunesse et marie cette passion aux divers moments historiques présentés comme fil conducteur. L'enseignante 4 dit ne pas enseigner systématiquement la compréhension, tenant pour acquis que les élèves devraient savoir lire lorsqu'ils sont rendus au troisième cycle. Toutefois, le référentiel de stratégies partagé par toute l'école l'incite parfois à insister sur l'utilisation d'une stratégie dans son enseignement. Elle utilise majoritairement les textes de son manuel de base<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Les manuels de base proviennent de maisons d'éditions québécoises.

Les enseignantes 5 et 6 proviennent de la quatrième école et ne connaissent pas du tout l'enseignement réciproque. L'enseignante 5 utilise des textes pris dans son manuel de base principalement pour nourrir les situations d'écriture des élèves. Elle dit aussi travailler la lecture à voix haute de manière à corriger la prononciation d'un mot et à s'assurer que l'élève comprend bien le mot qu'il a décodé avec son aide. Elle mentionne n'utiliser aucune stratégie. Elle aime faire la lecture à voix haute à ses élèves soit d'albums jeunesse, soit d'extraits de romans. L'enseignante 6 se fie surtout au manuel de base de sa classe et à la lecture obligatoire de deux romans à faire durant l'année scolaire. Elle trouve important de questionner les élèves à la suite d'une lecture et de travailler des notions précises comme les mots de substitution.

À partir de cet échantillon et afin de répondre aux questions de cette recherche, nous avons constitué trois groupes (A, B et C). Le groupe A nécessitait deux enseignants désireux d'expérimenter un enseignement réciproque ou qui le pratiquaient déjà. De leur côté, les quatre enseignants des groupes B et C devaient démontrer une ouverture à participer à une expérimentation en compréhension de la lecture et ils ne devaient ni connaître, ni expérimenter l'enseignement réciproque. Tel que mentionné précédemment, le groupe A contient deux classes provenant de deux écoles différentes issues de zones près de la défavorisation. Les enseignants des classes de ce groupe ont été attirés vers la condition expérimentale de l'enseignement réciproque parce qu'ils connaissaient un peu cet enseignement et qu'ils ont démontré leur intérêt à l'expérimenter. Les deux classes du groupe B fréquentent la même école, ce qui est aussi le cas de celles du groupe C. Les écoles des groupes B et C sont situées en zone de défavorisation. Les enseignants ont été affectés à ces deux groupes parce qu'ils ne connaissaient pas l'enseignement réciproque et qu'ils ne l'expérimenteraient pas. Nous avons ainsi pu éviter un effet de contamination des données, puisque les élèves de la condition expérimentale A de l'enseignement réciproque fréquentent des écoles différentes des deux autres conditions expérimentales.

Toutes les autorisations parentales ont été obtenues ainsi que les lettres d'autorisation de participation des enseignants<sup>31</sup>. Les formulaires de consentement parental sont présentés à l'Appendice A. Cette recherche s'adressant à des mineurs, des normes déontologiques doivent être

---

<sup>31</sup> Une copie des lettres d'autorisation parentales et de consentement des enseignants est placée à l'Appendice A.

respectées. Ce projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation éthique (dossier portant le numéro CPER-14-133-D) et ce dernier répondait aux standards en matière d'éthique du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal, mais aucun certificat d'éthique n'a été émis pour celui-ci. Par ailleurs, ce projet a reçu l'autorisation d'expérimentation de la commission scolaire de la Pointe de l'Île<sup>32</sup>.

### 3.2.3 Les élèves

Du nombre total d'élèves provenant des classes impliquées dans cette recherche, aucun n'a été exclu en fonction de critères reposant sur la langue, des difficultés d'apprentissage ou le comportement, le but étant précisément de travailler avec l'intégralité d'une classe ordinaire. Sur les 119 demandes d'autorisation parentale, 6 parents ont refusé que leur enfant participe à la recherche. Nous disposons donc de 113 participants, soit 58 garçons et 55 filles. Les premières analyses statistiques ont permis de vérifier la composition des groupes quant à quatre variables : le lieu de naissance de l'élève (le Canada ou un autre pays), la langue parlée à la maison (le français et/ou une autre langue), le sexe et l'âge. Un test de khi deux de Pearson démontre certaines différences dans la composition des groupes. Le tableau XIII résume ces premières informations.

Dans un premier temps, le résultat au test Khi deux de Pearson indique un seuil significatif supérieur à .05 ( $p = .858$ ) en ce qui a trait au lieu de naissance, indiquant qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes A, B et C quant à la quantité d'élèves qui ont un lieu de naissance autre que le Canada. Il y a donc un nombre comparable d'élèves nés ailleurs qu'au Canada et nés au Canada dans chacun des trois groupes. Deuxièmement, il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne la langue parlée à la maison en fonction des trois groupes ( $p = .109$ ). Cela signifie qu'il y a un nombre comparable d'élèves qui parlent le français à la maison dans chacun des trois groupes et qu'il y a aussi un nombre comparable d'élèves qui y parlent une autre langue. L'ensemble de notre échantillon traduit une réalité propre à Montréal

---

<sup>32</sup> Une copie de la lettre d'acceptation du projet par la commission scolaire de la Pointe de l'Île est placée à l'Appendice B.

et qui nous intéresse dans cette recherche, soit la composition plurilinguistique d'une classe ordinaire du primaire avec des élèves dont l'expérience en terre québécoise varie.

**Tableau XIII** Description des élèves selon le lieu de naissance, la langue parlée à la maison, le sexe et l'âge

Variables		Groupes				Test du khi deux	
		A	B	C	Total		
Lieu de naissance	Canada	28	19	20	67	khi deux	.307
	Ailleurs	18	12	16	46	dl	2
						Sig.	.858
Langue parlée	Français	24	19	13	56	khi deux	4.437
	Autre	22	12	23	57	dl	2
						Sig.	.109
Sexe	M	30	15	13	58	khi deux	6.996
	F	16	16	23	55	dl	2
						Sig.	.030*
Âge décimal	N	46	31	36	113	khi deux	5.876
	Moyenne	11.73	11.45	11.42	11.56	dl	2
	Écart type	.34	.80	.61	.60	Sig.	.033*

Troisièmement, concernant le sexe, il y a une différence significative entre les groupes ( $p = .030$ ). Le groupe A comporte 30 garçons pour 16 filles, le groupe B est pratiquement égal avec 16 garçons et 15 filles, alors que le groupe C est inversement proportionnel au groupe A avec 13 garçons et 23 filles. Cette différence importante dans le cas des groupes A et C s'avère

hors de notre contrôle, puisque nous expérimentons avec la composition intacte des classes. Finalement, pour la variable de l'âge, il y a aussi une différence significative entre les trois groupes ( $p = .033$ ). Si on regarde les moyennes présentées dans le tableau XIII, les élèves du groupe A sont en moyenne plus âgés que ceux des groupes B et C (moyenne du groupe A = 11,73<sup>33</sup>, du groupe B = 11,45 et du groupe C = 11,42). Cette variable mérite qu'on s'y arrête. En effet, la compréhension en lecture revêt un caractère développemental (voir les recherches de Carlson, van den Broek, McMaster, Rapp, Bohn-Gettler, Kendeou et White, 2014; Lynch et van den Broek, 2007), conséquemment, une différence significative en termes d'âge peut contribuer à influencer les résultats. Il en sera davantage question à la section 3.6.

L'échantillon contient donc des groupes composés d'élèves dont le lieu de naissance et le profil linguistique sont comparables. Cela est important considérant que nous nous adressons à des élèves pour qui le français n'est pas toujours la langue première et que nous souhaitons aborder la question de la compréhension en lecture dans le contexte plurilingue de la réalité montréalaise. Quant au sexe, il ne reflète pas la composition normative de la population, mais ceci est une variable qui peut se présenter parfois dans une classe ordinaire et pour laquelle nous ne pouvons exercer de contrôle. Finalement, le fait que les groupes ne soient pas homogènes selon l'âge pose davantage problème si l'on considère l'aspect évolutif de l'apprentissage de la compréhension en lecture. Il s'avèrerait pertinent de faire des analyses en fonction de cette différence entre les groupes.

### **3.3 Les instruments de mesure et les procédures d'administration**

Afin d'évaluer la compréhension en lecture et la formulation d'inférences, nous avons utilisé deux types d'instruments de mesure : un test de compréhension en lecture comme mesure quantitative et un protocole verbal de type entretien d'explicitation comme mesure qualitative. Nous les présentons dans cet ordre.

---

<sup>33</sup> L'âge est présenté en décimales.

### 3.3.1 Le test de compréhension en lecture

Nous avons utilisé le test bâti par Lavigne (2008), appliqué dans sa forme intégrale, pour évaluer quantitativement la compréhension en lecture et la formulation d'inférences d'élaboration et de cohésion en prétest, en post-test dès le lendemain de la fin de l'intervention et en post-test différé, soit quatre semaines plus tard<sup>34</sup>. L'utilisation de ce test contribue à répondre aux deux premières questions de la recherche, c'est-à-dire celle qui concerne les distinctions entre l'enseignement réciproque, l'enseignement habituel de type magistral et le groupe contrôle quant à la compréhension en lecture en général et celle, toujours en fonction des trois conditions expérimentales, au sujet de la formulation d'inférences de cohésion et d'élaboration de manière spécifique.

Quatre raisons justifient le choix de cet outil de mesure. Premièrement, il s'agit d'un test à choix multiples applicable à un grand nombre de participants. Puisque 113 élèves participent à notre recherche, il nous fallait répondre à cette condition. Deuxièmement, un test à choix multiples ne désavantage pas l'élève qui éprouve de la difficulté à rédiger une phrase complète dans le cas d'une question ouverte. Les réponses obtenues ne sont donc pas influencées par les habiletés en écriture d'un élève (Lavigne, 2008). Troisièmement, ce test évalue les inférences de cohésion et d'élaboration, celles que nous souhaitons justement évaluer. Quatrièmement, il existe très peu d'instruments de mesure faits au Québec, cet outil représente donc une denrée rare en la matière, d'autant plus que la chercheuse a divisé son test en quatre versions. Trois de ces quatre versions ont été retenues pour les trois moments de passation (prétest, post-test et post-test différé). À l'image de la recherche de Schünemann, Spörer et Brunstein (2013), les trois versions retenues ont été passées de manière aléatoire en prétest, post-test et post-test différé. Les tests ayant un coefficient de Cronbach de cohérence interne de .85, il sont considérés comme comparables et peuvent être utilisés à différents moments. Ainsi, il y a, à chaque temps de passation, une portion d'élèves qui effectuent le test 1 et les autres font le test 2 ou le test 3. Ceux qui ont fait le test 1 au pré-test, se voit attribuer le 2 ou 3 au post-test et feront celui qui n'a pas été fait au post-test différé.

---

<sup>34</sup> Le test de Lavigne est placé en Appendice C.

Parmi les quatre versions, nous avons conservé les trois qui obtenaient l'indice de lisibilité le plus élevé, calculé par Lavigne selon la technique de Henry (1975). Ces trois versions correspondent chacune à un texte comprenant entre 281 et 307 mots provenant d'un recueil d'histoires<sup>35</sup> portant sur les bandits. Le texte 1 (307 mots) raconte le défi d'un chef de police pour éradiquer les vols à la tire. Il y parvient par une ruse. Le texte 2 (299 mots) met en scène un paysan naïf qui se fait ravir son âne d'une manière amusante et qui ne réussira jamais à comprendre ce qui est vraiment arrivé. Le texte 3 (281 mots) raconte l'histoire d'un bohémien qui trafique l'apparence de son âne et réussit ainsi à le vendre deux fois au même acheteur. Chaque texte est suivi de 13 questions : cinq questions sur les inférences de cohésion, cinq sur les inférences d'élaboration et trois questions littérales. Le tableau XIV précise l'emplacement exact de chaque type de questions dans les trois tests<sup>36</sup>.

**Tableau XIV** Types de questions et leur emplacement dans le test de Lavigne (2008)

	<b>Texte 1</b> <b>Le permis de voler</b>	<b>Texte 2</b> <b>Un drôle d'âne</b>	<b>Texte 3</b> <b>L'âne</b>
	Numéros de questions		
Questions littérales	2, 4, 9	3, 5, 6	1, 4, 10
Questions d'inférences de cohésion	7, 8, 11, 12, 13	7, 10, 11, 12, 13	3, 5, 8, 11, 13
Questions d'inférences d'élaboration	1, 3, 5, 6, 10	1, 2, 4, 8, 9	2, 6, 7, 9, 12

On constate que chaque type de question n'apparaît pas au même endroit dans chacun des textes. À la suite de cette description du test de compréhension, nous présentons le protocole verbal auquel nous avons eu recours à la section suivante.

<sup>35</sup> *Histoires de filous et de brigands* (2005) chez Milan jeunesse.

<sup>36</sup> Chaque question selon le type d'inférence est davantage explicitée dans la section 4.2.2.



### 3.3.2 Le protocole verbal

Afin de répondre à la deuxième question de cette recherche doctorale, soit les distinctions entre l'enseignement réciproque, l'enseignement magistral et le groupe contrôle quant au nombre d'inférences énoncées dans les commentaires des élèves, nous avons utilisé un protocole verbal de type entretien d'explicitation selon la formule prétest et post-test<sup>37</sup>. Deux à trois élèves par classe, pour un total de 16, ont été sélectionnés et rencontrés individuellement. Nous avons respectivement 6 élèves provenant des groupes A et B et 4 élèves issus du groupe C. Il y a moins d'élèves provenant du groupe C parce qu'il n'y a pas eu d'intervention expérimentale en tant que telle dans ce groupe. La sélection de ces élèves a été effectuée de manière à représenter divers profils d'élèves en termes d'habiletés en compréhension de la lecture que l'on peut retrouver dans une classe ordinaire. Ainsi, on retrouve des élèves avec des difficultés d'apprentissage, certains avec une performance moyenne en lecture et d'autres jugés performants. Nous avons utilisé les résultats au test de Lavigne (2008) administré en prétest<sup>38</sup> pour les confronter avec les recommandations des enseignants afin de classer ces élèves et confirmer leur sélection aux fins du protocole verbal (ces résultats sont illustrés au tableau XV). Ainsi, chaque groupe comporte des élèves aux profils variés. Certains ont d'ailleurs obtenu des résultats surprenants. C'est le cas par exemple de l'élève A-26 que l'enseignant évaluait en difficulté et qui a obtenu une note parfaite. Afin de considérer l'opinion de l'enseignant et la note au prétest, nous l'avons classé comme moyen.

**Tableau XV** Résultats au prétest des élèves sélectionnés pour le protocole verbal

Élèves	Résultats au prétest /13	Classification selon l'enseignant
A-3	11 (85 %)	Performant
A-12	4 (31 %)	Moyen
A-14	3 (23 %)	Avec difficulté
A-26	13 (100 %)	Moyen
A-39	10 (76 %)	Moyen

<sup>37</sup> Seulement le 1 et non le post-test différé car il n'y avait plus d'intervention.

<sup>38</sup> Les tests de ces élèves étaient corrigés dès leur réception afin de pouvoir être utilisé le lendemain lors du protocole verbal.

A-49	12 (92 %)	Performant
B-53	8 (61 %)	Moyen
B-57	9 (69 %)	Performant
B-65	6 (46 %)	Avec difficulté
B-69	6 (46 %)	Moyen
B-71	6 (46 %)	Avec difficulté
B-76	10 (76 %)	Performant
C-86	6 (46 %)	Avec difficulté
C-94	1 (7 %)	Avec difficulté
C-104	10 (76 %)	Performant
C-107	9 (69 %)	Moyen

Durant l'entretien d'explicitation, nous avons assumé le rôle de l'examineur. Lors d'un entretien d'explicitation, l'examineur adopte une posture d'écoute et d'ouverture afin de rapidement installer un climat de confiance avec le sujet qui aura à verbaliser (Forget, 2013). Ce dernier s'exprimera sur une situation précise vécue par le passé dans le but d'en faire la description ainsi que sur les connaissances implicites qui ont été activées lors de cette situation. En ce sens, Forget (2013) mentionne que l'examineur devrait éviter les questions qui débutent par « pourquoi », car elles amènent le participant à se justifier, à expliquer les motifs de son action. Il faut plutôt privilégier les questions qui débutent par « comment » afin d'orienter la verbalisation sur la situation elle-même. À la suite de cela, le participant verbalise. Lorsqu'un participant parle peu ou que son discours s'éparpille, l'examineur peut l'encourager ou l'encadrer par des questions de relance. Celles-ci sont cependant assujetties à ce que Forget (2012) appelle des « procédés invariants » (p. 60). Par exemple, le travail de relance doit se faire à partir des mots énoncés par le participant, et non ceux de l'examineur. On parle alors de faire de l'écho ou de reprendre textuellement les paroles du participant sans les paraphraser. Aussi, il n'est pas question d'interpréter les paroles du participant ni de guider sa verbalisation par des questions qui l'influencent. Ce que l'examineur souhaite obtenir représente un reflet des procédés implicites que le participant a utilisés lors de la situation. Il s'agit de le faire verbaliser sur une situation dans une posture de méta-analyse. De plus, l'entretien d'explicitation, parce qu'il s'intéresse à la procédure appliquée par le sujet, aborde autant les erreurs que les réussites (Balas-Chanel, 2002). Ainsi, l'examineur fait verbaliser les élèves sur toutes leurs réponses, bonnes ou erronées, puisque, comme le rappelle Lafontaine (2003), une erreur dans un test de compréhension

mérite qu'on s'y arrête, car elle peut révéler la démarche de l'élève vers cette erreur (Lafontaine, 2003).

Tel que mentionné précédemment, les 16 élèves sélectionnés ont été rencontrés individuellement au début et à la fin de l'intervention, soit lors de la passation du prétest et du premier post-test. Chaque séance a été enregistrée pour faciliter la retranscription. Les élèves ont eu droit au texte lors de ces rencontres. Nous donnons les consignes suivantes avant chaque entretien :

« Bonjour, je m'appelle Danielle et je m'intéresse à la lecture. Est-ce que tu sais pourquoi on se rencontre aujourd'hui? » (Faire parler l'élève afin de vérifier son confort et de créer un lien de confiance, aussi fragile soit-il). S'il le faut, clarifier son idée sur le but de la rencontre en ces termes : « plus précisément, nous allons discuter de tes réponses dans le test de lecture que tu as passé avec ton enseignant. Je lirai chaque question à voix haute et je souhaite que tu m'expliques **comment** tu as choisi cette réponse. Je sais que certaines réponses sont bonnes et d'autres pas. Je te demande simplement de me dire comment tu as procédé pour faire ce choix de réponse. Si d'autres idées te viennent maintenant à l'esprit, sois très à l'aise de m'en parler. Comme tu le vois, notre rencontre est enregistrée. Ce sera plus facile pour moi ensuite d'écouter ce que tu as dit. Si tu le veux, je peux revenir dans quelques semaines pour te donner les résultats de cette activité ».

Ensuite, il faut commencer par la lecture des questions et des réponses à voix haute afin de détenir un repère lors de la transcription. Des questions de relance peuvent être utilisées si l'élève hésite ou parle peu. Celles-ci doivent se faire dans le respect des principes propres à l'entretien d'explicitation (voir les travaux de Forget, 2013). Il s'agit de stimuler la verbalisation sans la guider.

Dans le cadre de cette recherche, la situation analysée correspond aux inférences que l'élève active pour répondre à une question inférentielle dans un test de lecture. Le médium choisi comme base de discussion pour les entretiens d'explicitation est les réponses au questionnaire du test de Lavigne. Ce questionnaire guide l'élève dans sa verbalisation et balise ses pensées. Bien que les recherches de Lynch et Van den Broek (2007) ainsi que celle de Laing et Khami (2002) démontrent la faisabilité d'un protocole verbal avec des jeunes de niveau primaire, selon Hilden et Pressley (2011), il sera plus facile pour ces élèves de verbaliser s'ils disposent d'un médium. Considérant que nous ciblons une clientèle de jeunes élèves du primaire, dont certains sont en difficulté ou sont arrivés récemment au Québec, l'utilisation d'un médium, tel

que leurs réponses au test de compréhension en lecture, permet de soutenir leur verbalisation et de faciliter le rappel de comment ils ont procédé pour y répondre.

Sur le plan de l'administration du protocole verbal, la période entre la passation du test de compréhension et la séance de verbalisation varie pour chaque élève entre une et trois journées, ce qui représente approximativement le temps dont nous avons eu besoin pour rencontrer les 16 élèves. Cela pose une limite méthodologique dans la mesure où un élève ne se souvient pas autant de ce qu'il a dit entre la première et la troisième journée. Cette limite s'avère toutefois difficile à résorber, puisque l'examinatrice est seule pour la passation de ces entretiens. Afin de pouvoir comparer les verbalisations avant et après le traitement, et ce, en fonction de l'individu et non du groupe, nous avons conservé la même séquence de passation. Par exemple, si un élève était rencontré lors de la deuxième journée après le prétest, il a aussi été rencontré lors de la deuxième journée du post-test. La séquence de rencontres est donc restée la même pour chacun. Après la passation du prétest, les élèves et les enseignants ont amorcé l'intervention en tant que telle. C'est ce dont il sera question dans les prochains paragraphes.

### **3.4 L'intervention**

Afin de répondre aux questions de cette recherche, une intervention en enseignement de la compréhension en lecture a eu lieu dans six classes ordinaires pendant 25 journées. Tous les élèves de chaque classe ont disposé d'un même recueil de textes<sup>39</sup> que nous avons construit et ont été soumis aux mêmes évaluations. Ce qui a différé, c'est le traitement effectué par les enseignants. Les enseignants du groupe A ont expérimenté un enseignement réciproque, ceux du groupe B ont poursuivi leur enseignement habituel qui s'apparente à un enseignement magistral et ceux du groupe C ont octroyé une période quotidienne pour faire les lectures et les tâches de lecture. Dans les prochains paragraphes, nous expliquons premièrement le matériel conçu aux fins d'intervention. Ensuite, nous décrivons les rencontres d'information menées avec les enseignants. Finalement, nous expliquons le traitement expérimenté par chaque groupe.

### 3.4.1 Le matériel utilisé lors de l'intervention

Pour réaliser cette intervention en classe ordinaire, un matériel de lecture commun à tous les élèves et des guides différents destinés aux enseignants des groupes A et B ont été créés. Dans un premier temps, le matériel de lecture correspond à un recueil de textes<sup>40</sup>. En lien avec les travaux de Guthrie *et al.* (2004) et son dispositif appelé le CORI, nous avons regroupé ces textes autour d'un même thème, celui des animaux. Le recueil contient 25 textes pour les 25 journées d'intervention ainsi que 5 textes en surplus en cas de besoin ou pour les élèves plus rapides. Les textes proviennent de différents cahiers d'exercices ou de livres de lecture desquels nous avons extrait un ou deux textes afin de respecter les normes imposées par Copibec<sup>41</sup>. Ces textes sont tous considérés par leurs auteurs ou leurs éditeurs comme étant de niveau 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année.

En ce qui a trait au guide de l'enseignant pour le groupe A, qui reçoit un enseignement réciproque, celui-ci a été élaboré grâce aux travaux de chercheurs (Oczkus, 2010; Schünemann, Spörer et Brunstein, 2013) et à partir d'observations provenant de notre pratique de l'enseignement réciproque avec nos élèves de 5<sup>e</sup> année<sup>42</sup>. Le guide aborde les principes théoriques de l'enseignement réciproque, les quatre stratégies, les inférences de cohésion et d'élaboration, la pratique du modelage, l'organisation logistique de la discussion collaborative et le déroulement pas-à-pas de l'intervention. C'est principalement la pratique guidée, mais en petits groupes, qui a nécessité le plus de modifications dans la logistique de la classe, puisqu'elle sous-entend un travail avec peu d'élèves, tandis que les autres travaillent de manière autonome. Le guide pour les enseignants du groupe B<sup>43</sup> contient seulement les explications liées aux quatre stratégies enseignées, aux inférences de cohésion et d'élaboration ainsi qu'aux activités. À cela s'ajoute, pour les groupes A et B, du matériel complémentaire, c'est-à-dire des affiches et un signet aide-

---

<sup>40</sup> Les recueils de textes des groupes A, B et C sont disponibles dans la version électronique de la thèse en Appendice D.

<sup>41</sup> Copibec est une société québécoise de gestion collective des droits de reproduction.

<sup>42</sup> Ce guide de l'enseignant est placé dans la version électronique de la thèse en Appendice E.

<sup>43</sup> Ce guide de l'enseignant est placé dans la version électronique de la thèse en Appendice F

mémoire sur les stratégies. Le groupe A reçoit en plus une clé USB avec les textes de modélisation à présenter sur un grand tableau interactif et des cartes de dialogue<sup>44</sup> pour faciliter l'amorce de l'animation de chaque stratégie lors des discussions collaboratives. Les cartes de dialogue contiennent des exemples d'amorce de phrases pour chaque stratégie. Par exemple, pour la prédiction, il est proposé aux élèves d'amorcer leur phrase par « je crois que », pour la clarification, l'élève peut dire « je n'ai pas compris ce passage ou pouvez-vous me dire ce que signifie... ». Enfin, les enseignants du groupe contrôle C n'ont ni guide, ni matériel complémentaire puisqu'ils ne modifient pas leur enseignement.

Ces documents ont été validés auprès de deux classes de 5<sup>e</sup> année (la nôtre et celle de notre collègue). Les commentaires de notre collègue et des élèves ont permis certains réajustements dans le recueil de l'élève concernant l'emplacement et la longueur des textes ainsi que l'organisation physique de certaines pages. Quant au guide de l'enseignant, un calendrier de déroulement a été ajouté.

Quant au respect de ces consignes pour l'intervention, il faut s'en remettre à la bonne foi de chacun; les enseignants participants à la recherche ont tous été rencontrés individuellement, ont tous acceptés les conditions de réalisation du type d'intervention dans leur classe. C'est sur la base de la description de l'enseignement des enseignants (voir les pages 114 à 117 de ce document) du groupe B qu'il est possible d'avancer que l'enseignement magistral est priorisé dans leur classe.

### **3.4.2 Les rencontres de préparation avec les enseignants**

Les enseignants ont assisté à des rencontres de préparation. Ceux du groupe A ont assisté à deux rencontres avant l'intervention durant lesquelles ils ont travaillé le guide explicatif des stratégies et des inférences, à une rencontre de mi-expérimentation pour valider l'intervention et à une rencontre de fin d'expérimentation pour faire un bilan. Le tout totalise 10 heures de rencontre. Durant celles-ci, nous travaillons avec le guide de l'enseignant, nous discutons du déroulement de l'intervention et échangeons sur les difficultés rencontrées en classe.

---

<sup>44</sup> Ce matériel complémentaire est inséré dans le guide de l'enseignant pour le groupe A placé dans la version électronique de la thèse en Appendice E.

Les enseignants du groupe B ont assisté à une rencontre avant l'intervention durant laquelle ils ont reçu les explications contenues dans leur document d'expérimentation, à une rencontre de mi-expérimentation pour faire le point et répondre à leurs questions ainsi qu'à une rencontre de fin d'expérimentation pour le bilan, totalisant six heures. Le nombre d'heures diffère entre le groupe A et le groupe B, car l'implantation de l'enseignement réciproque nécessite plus de connaissances sur l'enseignement explicite et la discussion collaborative. D'ailleurs, la discussion collaborative implique de modifier le fonctionnement de la classe et requiert plus d'organisation pour l'instauration des séances en petits groupes.

Les enseignants du groupe C ont été rencontrés durant environ une heure pour une explication de l'intervention mentionnant que leur tâche consiste à accorder un temps quotidien de lecture et de travail individuels dans le recueil de textes des élèves.

Finalement, les six enseignants ont été rencontrés quelques semaines après le post-test différé pour discuter de l'ensemble du déroulement de l'intervention et partager avec les enseignants des groupes B et C à propos de ce qui est propre à l'enseignement réciproque. Cela a permis de répondre à une demande des enseignants des groupes B et C qui souhaitaient davantage d'information pour combler un manque de connaissances sur l'enseignement réciproque.

### **3.4.3 La description des trois conditions expérimentales**

Les enseignants et les élèves du groupe A ont expérimenté un enseignement réciproque. Dans le cadre de ce dispositif, quatre stratégies de compréhension (prédiction, questionnement, clarification et résumé) doivent être enseignées, une à la fois. Voici, pour chaque stratégie, les connaissances déclaratives et le contenu à enseigner.

La stratégie de prédiction a été travaillée en deux volets : la recherche d'indices dans le texte et l'activation des connaissances antérieures. Pour ce qui est de la stratégie du questionnement, elle a été travaillée en discernant les questions littérales (directement dans le texte) des questions inférentielles (selon le texte et dans la tête du lecteur) et en pratiquant les élèves avec des mots de question (où, pourquoi, comment, etc.). La stratégie de clarification, quant à elle, a été enseignée à l'aide de gestes tels que la relecture du contexte du mot ou de l'expression à

clarifier, l'utilisation d'indices (comme un petit mot dans le grand mot), l'aide d'un autre élève ou de l'enseignant, mais surtout l'identification des bris de compréhension causés par un mot inconnu. Il importe ici que l'élève réalise qu'il doit arrêter sa lecture devant une incompréhension et trouver des solutions. Finalement, dans le résumé, soit la quatrième stratégie, l'enseignant montre la distinction entre les détails et les informations principales. Toutes ces informations ont été expliquées aux enseignants, mais sont aussi écrites dans le guide de l'enseignant qui accompagne la condition expérimentale du groupe A.

Puisque cette expérimentation a eu lieu dans le contexte de deux classes ordinaires comportant 25 et 26 élèves, il fallait penser à une organisation de classe qui permet la discussion collaborative qui est au cœur de l'enseignement réciproque. L'installation de petits groupes de quatre à six élèves a permis de pratiquer la discussion collaborative sous la supervision de l'enseignant. Lors de ces séances en petits groupes, l'enseignant a pu accorder davantage d'attention à chacun et formuler des rétroactions individualisées. Les groupes de discussion collaborative ont été composés d'élèves aux performances en lecture relativement comparables. Le fait de former des groupes de lecture homogènes contribue à respecter le niveau de lecture de chacun et permet un certain confort pour l'élève lors des échanges (voir, entre autres, les recherches de Palincsar et Brown, 1984, 1985, 1987).

Pour ce qui est de l'enseignement explicite, les enseignants du groupe A ont amorcé chaque leçon par un modelage de la stratégie à enseigner. Ensuite, les élèves ont travaillé un texte similaire à celui effectué lors du modelage, mais seuls. Les enseignants en profitent pour circuler afin d'offrir le support nécessaire à chacun. À la suite de ce premier travail personnel sur un texte, les enseignants du groupe A peuvent placer les élèves en équipe de discussion collaborative afin de confronter la compréhension de chacun. Quand ils connaissent les quatre stratégies, les élèves adoptent le rôle de l'une des stratégies pour animer la discussion. Lors de ce travail d'équipe avec l'ensemble de sa classe, l'enseignant circule, mais il ne peut éviter une possible désinformation dans des équipes où une erreur serait partagée et jugée comme bonne. En ce sens, il apparaît important de faire une synthèse collective à la fin de la discussion collaborative avec l'ensemble de la classe pour s'assurer de l'univocité de la compréhension de la lecture faite.



Lorsque les quatre stratégies de l'enseignement réciproque ont été enseignées explicitement et pratiquées par des séances de discussion collaborative (en grand groupe et en sous-groupes), toute la classe est en mesure de pratiquer la combinaison des quatre stratégies. L'enseignant propose alors des textes à l'ensemble de sa classe, textes qui seront discutés en collaboration grâce aux quatre stratégies. Des équipes de quatre ou cinq élèves sont formées, car il faut parfois ajuster le nombre d'élèves par équipe selon le nombre d'élèves dans la classe. Une classe de 25 élèves peut comporter des équipes de 5 élèves dans lesquelles on peut retrouver deux résumeurs.

Pour ce qui est des inférences de cohésion et d'élaboration, elles ont aussi fait l'objet d'un enseignement explicite comme les autres stratégies de l'enseignement réciproque. Toutefois, elles ne sont pas travaillées de la même manière car aucun rôle d'animation ne leur est accolé. Le volet de la discussion collaborative propre à l'enseignement réciproque dans lequel un élève devient le résumeur ou le questionneur, ne s'applique pas ici pour les deux types d'inférence. L'inférence de cohésion a été travaillée en ciblant les pronoms, les synonymes et les termes génériques dans les textes pour chercher leur antécédent, en établissant des liens entre des informations adjacentes ou éloignées. L'inférence d'élaboration, de son côté, a été vue en ciblant les endroits du texte qui nécessitent de faire des liens avec les connaissances personnelles de l'élève pour mieux comprendre le contenu de la lecture. Par ailleurs, il est possible d'envisager que chacune des stratégies de l'enseignement réciproque permette de travailler l'inférence, comme expliqué dans le cadre théorique. La clarification, le questionnement et le résumé ciblent l'inférence de cohésion, alors que la prédiction, le questionnement et la clarification travaillent l'inférence d'élaboration.

Les enseignants du groupe B ont enseigné les quatre stratégies (prédiction, questionnement, clarification et résumé) ainsi que les deux types d'inférence (cohésion et élaboration), toujours avec les mêmes lectures que le groupe A. Ils n'ont pas utilisé les étapes de l'enseignement réciproque, mais plutôt un déroulement qu'ils ont l'habitude d'utiliser et qui s'apparente davantage à un enseignement magistral. Outre le guide qui explique chaque stratégie et les deux types d'inférence qui leur a été remis lors de la rencontre préliminaire à l'intervention expérimentale, ils étaient libres de procéder à leur manière pour enseigner ces six notions.

Les enseignants du groupe C accordaient quotidiennement un temps de lecture et de travail personnel pour que leurs élèves effectuent les mêmes lectures du recueil de textes que les deux autres groupes. Ces lectures étaient accompagnées de questions de réflexion ou de diagrammes à compléter pour travailler individuellement les textes.

### 3.5 Le déroulement de l'intervention

Comme l'indique le tableau XVI, l'intervention se divise en trois temps, soit une phase de préparation, l'intervention en classe et une phase de bilan à la suite de l'expérimentation.

Durant la phase de préparation, les rencontres individuelles avec les enseignants ont eu lieu ainsi que les journées de formation pour les enseignants des groupes A et B, la rencontre avec les enseignants du groupe C, la passation du prétest pour l'ensemble des élèves la même journée et les entretiens d'explicitation avec les 16 élèves rencontrés individuellement immédiatement après le prétest. L'intervention en tant que telle s'est échelonnée sur une période de 25 journées durant 5 semaines à raison d'une période par jour de 30 minutes. À cela, les élèves du groupe A reçoivent une séance de lecture guidée de 20 minutes par semaine, alors que ceux des groupes B et C font la même lecture de 20 minutes mais par eux-mêmes, sans la formule du guidage en lecture. Au total, un élève reçoit environ 170 minutes d'intervention par semaine. Après l'intervention, les élèves ont passé le post-test et quatre semaines plus tard, le post-test différé. Après le premier post-test, les 16 élèves ont à nouveau été rencontrés individuellement pour l'entretien d'explicitation. Le déroulement détaillé de l'intervention pour chaque groupe est présenté dans la prochaine section.

**Tableau XVI** Déroulement de l'intervention

<b>Préparation</b>	<b>Durée</b>
Rencontre avec chaque enseignant.	45 mns
Envoi des formulaires d'autorisation parentale. Pratique des protocoles verbaux.	
Rencontres de préparation avec les enseignants des groupes A et B. Présentation du matériel aux enseignants des trois groupes.	A = 2 x 3h; B = 2h; C = 1h
Passation du prétest auprès de tous les participants.	30 mns
Entretiens d'explicitation auprès des 16 élèves sélectionnés.	Entre 6 et 15 mns
<b>Intervention</b>	<b>Durée</b>

<b>Semaines 1 à 5</b> Intervention au sein des groupes A (enseignement réciproque), B (enseignement magistral) et C (condition contrôle).	Groupe A : environ 150 mns/semaine en grand groupe + 20 mns/semaine en sous-groupes Groupes B et C : environ 170 mns/semaine en grand groupe
<b>Semaine 3</b> Rencontre de mi-expérimentation auprès des enseignants (groupes A et B).	2 heures
<b>Après l'intervention</b>	<b>Durée</b>
<b>Semaine 6</b> Passation du post-test auprès de tous les participants.	30 mns
Entretiens d'explicitation auprès des 16 élèves sélectionnés.	Entre 6 et 15 mns
Rencontres avec les enseignants des groupes A ainsi que B.	2 x 1h
<b>Semaine 10</b> Passation du post-test différé auprès de tous les participants.	30 mns
<b>Semaine 14</b> Rencontre de type bilan avec les enseignants des groupes A, B et C.	2h

### 3.5.1 Le déroulement pour chaque groupe

Les enseignants du groupe A divisent leur classe en cinq équipes. Ces équipes correspondent aux sous-groupes destinés à pratiquer chaque stratégie sous la supervision de l'enseignant grâce à la discussion collaborative. Ensuite, ils répètent pendant quatre semaines la séquence présentée au tableau XVII.

**Tableau XVII** Séquence hebdomadaire de travail du groupe A

<b>Lundi</b>	<b>Mardi</b>	<b>Mercredi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>
Modelage de la stratégie de la semaine (30 mns)	Pratique autonome de la stratégie modélisée la veille. Échange en équipe sur la compréhension du texte (30 mns)	Enseignement d'une des inférences et pratique avec un texte (30 mns)	Pratique autonome de la stratégie. Échange en équipe sur la compréhension du texte (30 mns)	Enseignement d'une des inférences et pratique avec un texte (30 mns)
Pratique guidée 1 en sous-groupe (20 mns)	Pratique guidée 2 en sous-groupe (20 mns)	Pratique guidée 3 en sous-groupe (20 mns)	Pratique guidée 4 en sous-groupe (20 mns)	Pratique guidée 5 en sous-groupe (20 mns)

Le lundi, l'enseignant modélise la stratégie de la semaine avec un texte préparé spécialement pour cette occasion et placé dans une clé USB afin d'être projeté sur un tableau interactif (durée : 30 minutes approximativement). Durant la même journée, l'enseignant travaille avec le premier des cinq sous-groupes (durée : 20 minutes approximativement). Lors de la séance en petit groupe, l'enseignant revoit la stratégie de la semaine avec un texte prévu à cet effet et il commence à confier le rôle d'animer la stratégie à l'un des élèves, instaurant progressivement la discussion collaborative. Il présente les petites cartes de dialogue sur lesquelles des amorces de phrases pour chaque stratégie sont écrites. Les autres élèves de la classe effectuent un travail personnel ou une lecture silencieuse. Le mardi, l'enseignant organise une pratique avec toute la classe de la stratégie de la semaine (durée : 30 minutes approximativement). Il débute par une lecture personnelle du texte prévu suivi d'un travail sur la stratégie. Ensuite, les élèves se regroupent selon leur équipe pour une discussion collaborative sur la stratégie pratiquée dans le texte. Plus tard, l'enseignant rencontre le sous-groupe 2 pour une pratique de la stratégie (durée : 20 minutes approximativement). Le mercredi, l'enseignant explique ce qu'est l'inférence d'élaboration, toujours avec un texte du recueil (durée : 30 minutes approximativement). Par la suite, il rencontre le sous-groupe 3 (durée : 20 minutes approximativement). Le jeudi et le vendredi, l'enseignant pratique la stratégie et l'inférence pour environ 30 minutes avec un autre texte, puis il y a les rencontres guidées avec le quatrième et le cinquième sous-groupe (durée : 20 minutes approximativement).

La semaine suivante suit la même séquence. Pour les semaines trois et quatre, c'est l'inférence de cohésion qui est expliquée le mercredi plutôt que celle d'élaboration. Les rencontres en sous-groupes et les pratiques autonomes en grand groupe suivies de la discussion collaborative se modifient au fil des semaines au fur et à mesure que les élèves connaissent les stratégies. Ils en viennent à pouvoir animer eux-mêmes chaque stratégie sous la supervision de l'enseignant. Au fil des semaines, l'enseignant anime de moins en moins lors des discussions collaboratives en sous-groupes et remet à chaque élève la responsabilité d'une stratégie. L'enseignant

s'assure que chaque élève anime une stratégie. Par exemple, dans une équipe de six, deux stratégies peuvent être répétées au choix de l'enseignant.

Finalement, durant les cinq dernières journées, les élèves combinent les quatre stratégies à travers des textes variés (durée : 30 minutes approximativement par jour). Ces dernières journées permettent aux élèves du groupe expérimental A de pratiquer l'ensemble des stratégies enseignées. Voilà l'occasion d'observer un passage vers une lecture plus autonome dans laquelle l'application des quatre stratégies répond à des besoins de compréhension. Le tableau XVIII résume ce déroulement sous forme de calendrier.

**Tableau XVIII** Calendrier du groupe A

<b>Semaine 1 Prédiction</b>				
Total : 150 minutes en collectif et 20 minutes par sous-groupe				
Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5
Modelage Texte 1.1 Le béluga Clé USB 30 mns	Pratique collective Texte 1.2 Le chien p. 1 30 mns	L'inférence d'élaboration Texte 1.4 L'écureuil p. 5 30 mns	Pratique autonome Le héron p. 35 30 mns	Pratique autonome de l'inférence La chèvre p. 36 30 mns
Pratique guidée en sous-groupes de la stratégie de prédiction et discussion collaborative (une équipe par jour) pendant 20 minutes (texte 1.3, Le castor, p. 3)				
Prédiction Équipe 1	Prédiction Équipe 2	Prédiction Équipe 3	Prédiction Équipe 4	Prédiction Équipe 5
<b>Semaine 2 Questionnement</b>				
Total : 150 minutes en collectif et 20 minutes par sous-groupe				
Jour 6	Jour 7	Jour 8	Jour 9	Jour 10
Modelage Texte 2.1 Les abeilles Clé USB 30 mns	Pratique guidée collective Texte 2.3 Qui dort dine p. 7 30 mns	L'inférence d'élaboration Texte 2.4 Composer un titre p. 10 30 mns	Pratique autonome Le cheval p.39 30 mns	Pratique autonome de l'inférence Comment la femme apprivoisa le chien p. 42 30 mns

Pratique guidée en sous-groupes des stratégies de prédiction et de questionnement et discussion collaborative (une équipe par jour) pendant 20 minutes (texte 2.2, La luciole, p. 8)				
Questionnement Équipe 1	Questionnement Équipe 2	Questionnement Équipe 3	Questionnement Équipe 4	Questionnement Équipe 5
<b>Semaine 3 Clarification</b>				
Total : 150 minutes en collectif et 20 minutes par sous-groupe				
Jour 11	Jour 12	Jour 13	Jour 14	Jour 15
Modelage clarifi- cation Texte 3.1 Le sau- mon de l'Atlan- tique Clé USB 30 mns	Pratique guidée collective Prédiction, question- nement et clarifica- tion Texte 3.2 Le narval et le dauphin p. 12 30 mns	Les inférences de cohésion Texte 3.4 Le griz- zly p. 16 30 mns	Pratique auto- nome Pourquoi l'âne a de longues oreilles p.43 30 mns	Pratique auto- nome de l'infé- rence Pouf et le lapin p. 45 30 mns
Pratique guidée en sous-groupes des stratégies de prédiction, de questionnement et de clarifica- tion et discussion collaborative (une équipe par jour) pendant 20 mns (texte 3.3, La vie inusitée de l'insecte, p.14)				
Clarification Équipe 1	Clarification Équipe 2	Clarification Équipe 3	Clarification Équipe 4	Clarification Équipe 5
<b>Semaine 4 Résumé</b>				
Total : 150 minutes en collectif et 20 minutes par sous-groupe				
Jour 16	Jour 17	Jour 18	Jour 19	Jour 20
Modelage résumé Texte 4.1 Araignée mon amie Clé USB 30 mns	Pratique autonome Quatre stratégies Texte 4.3 Une société bien organisée p.18 30 mns	Les inférences de cohésion Texte 4.4 Baver son chemin p. 21 30 mns	Pratique auto- nome Le rossignol p. 47 30 mns	Pratique auto- nome de l'infé- rence Le canari et l'élé- phant p. 48 30 mns
Pratique guidée en sous-groupes des quatre stratégies et discussion collaborative (une équipe par jour) pendant 20 minutes (texte 4.2, Des bêtes sacrifiées, p.17)				
Résumé Équipe 1	Résumé Équipe 2	Résumé Équipe 3	Résumé Équipe 4	Résumé Équipe 5
<b>Semaine 5 Combinaison des 4 stratégies</b>				
Total : 150 minutes et 20 minutes par sous-groupe				
Jour 21	Jour 22	Jour 23	Jour 24	Jour 25
Séance d'enseignement réciproque complète. Combinaison des 4 stratégies avec toute la classe et discussion collaborative 30 mns par jour.				
Texte 5.1 Les abeilles p. 22 30 minutes	Texte 5.3 Des animaux au soleil p. 24 30 minutes	Texte 5.4 Mes animaux pré- férés p. 26 30 minutes	Texte 5.5 Les pigeons ont- ils une boussole? p. 28 30 minutes	Texte 5.6 Rex p. 30 (texte long) 30 minutes
Pratique des quatre stratégies et discussion collaborative pour chaque sous-groupe (20 mns).				

Concernant le déroulement pour le groupe expérimental B, les enseignants ont enseigné chaque stratégie, à raison d'une par semaine en suivant la séquence résumée dans le tableau XIX.

**Tableau XIX** Calendrier du groupe B

<b>Semaines</b>	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5
1	Le chien p. 1 Prédiction	Le castor p. 3 Prédiction	Le héron p. 5 Prédiction	L'écureuil gris p. 7 Inférence d'élaboration	Les pigeons p. 40
2	Jour 6 Qui dort dine p. 9 Questionnement	Jour 7 La luciole p. 10 Questionnement	Jour 8 Le cheval et le hérisson p. 12 Questionnement	Jour 9 Titre-question p. 15 Inférence d'élaboration	Jour 10 Comment la femme p. 50
3	Jour 11 Narval et Dau- phin p. 18 Clarification	Jour 12 La vie inusi- tée p. 20 Clarification	Jour 13 La chèvre de M. Séguin p. 22 Clarification	Jour 14 Le grizzly p. 26 Inférence de cohésion	Jour 15 Pouf et le lapin p. 52
4	Jour 16 Une société bien organisée p. 27 Résumé	Jour 17 Des bêtes sa- cristifiées p. 30 Résumé	Jour 18 Le rossignol p. 31 Résumé	Jour 19 Baver son che- min p. 32 Inférence de cohésion	Jour 20 Le rossignol p. 54
5	Jour 21 Les abeilles	Jour 22 Le chevreuil	Jour 23	Jour 24	Jour 25 Rex

	p. 34 Combinaison des 4 stratégies	p.35 Combinaison des 4 straté- gies	Des animaux au soleil p. 36 Combinaison des 4 stratégies	Mes animaux préférés p. 38 Combinaison des 4 stratégies	p. 42
Durée approximative = 170 minutes par semaine.					

Quant au groupe C, les enseignants ont reçu un calendrier avec des textes à lire chaque jour (tableau XX).

**Tableau XX** Calendrier du groupe C

<b>Semaines</b>	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5
1	Le chien p. 2	Le castor p. 4	L'écureuil gris p. 6	Qui dort dîne p. 8	La chèvre de M. Séguin p. 9
2	Jour 6 La luciole p. 12	Jour 7 Question- titre p. 14	Jour 8 Le rossignol p. 16	Jour 9 Narval et dauphin p. 17	Jour 10 La vie inusi- tée de l'insecte p. 19
3	Jour 11 Le cheval et le hérisson p. 21	Jour 12 Le grizzly p. 23	Jour 13 Une société bien organi- sée p. 24	Jour 14 Le canari et l'éléphant p. 27	Jour 15 Des bêtes sacrifiées p. 28
4	Jour 16 Baver son chemin p. 29	Jour 17 Le chevreuil et la perdrix p. 31	Jour 18 Le héron, les poissons et l'écrevisse p. 34	Jour 19 Mes ani- maux préfè- rés p. 35	Jour 20 Les pigeons ont-ils une boussole? p. 37



5	Jour 21 Rex p. 39	Jour 22 Comment la femme ap- privoisa le chien? p. 44	Jour 23 Pourquoi l'âne a de longues oreilles p. 45	Jour 24 Pouf et le lapin p. 47	Jour 25 Le lion et le petit chien p. 48
Lectures quotidiennes faites individuellement = 170 minutes par semaine.					

### 3.6 L'analyse des données

Les résultats de cette recherche proviennent de deux sources, soit un test de compréhension en lecture de Lavigne (2008) avec réponses à choix multiples<sup>45</sup> et un protocole verbal de type entretien d'explicitation. Nous expliquons, dans les prochaines sections, comment les résultats obtenus à ces mesures ont été analysés.

#### 3.6.1 Le test de compréhension en lecture

Le total de points pour ce test est de 13, soit un point par bonne réponse. Ceux-ci se détaillent ainsi: cinq points pour les cinq questions sur les inférences de cohésion, cinq points pour les cinq questions d'inférences d'élaboration et trois points pour les trois questions littérales. Des tests statistiques menés avec le logiciel SPSS permettent de vérifier s'il y a une différence significative entre les trois groupes (A, B et C) au test de compréhension en lecture entre les résultats pour les questions d'inférences de cohésion et d'élaboration ainsi qu'entre les trois temps de passation, le prétest, le post-test et le post-test différé. Puisqu'il s'agit de vérifier s'il y a une différence entre les résultats selon les temps de passation, nous avons eu recours à des analyses de variance (*ANOVA*). Lorsqu'une différence significative est apparue, nous avons ap-

---

<sup>45</sup> Les trois versions du test de Lavigne (2008) sont placées dans l'Appendice C.

pliqué le correctif post-hoc de *Tukey* afin d'identifier entre quels groupes se situait cette différence et pour quel type d'inférence. Ces tests statistiques ont été utilisés pour répondre aux questions 1 et 2 de notre recherche. Un test du khi-deux a aussi été utilisé pour statuer si les groupes étaient comparables selon les quatre variables demandées dans le prétest, soit l'âge, le lieu de naissance, la langue parlée à la maison et le sexe. Comme nous l'avons mentionné à la section 3.2.3, la variable âge comporte une différence significative entre les trois groupes ( $p = .033$ ). Les élèves du groupe A sont en moyenne plus âgés que ceux des groupes B et C. Cette variable mérite d'être considérée dans les analyses statistiques des résultats obtenus au test de compréhension.

### **3.6.2 L'entretien d'explicitation**

Seize élèves présentant des profils d'apprenants variés ont été rencontrés individuellement lors d'un entretien d'explicitation, toujours en formule prétest et post-test. Plus précisément, nous cherchions à vérifier la présence d'inférences de cohésion et/ou d'inférences d'élaboration dans les verbalisations de ces élèves lorsqu'ils expliquent leur choix de réponse au test de compréhension en lecture. Une inférence de cohésion est détectée par la mention d'un élément du texte (lien entre un pronom et son antécédent, lien avec une information mentionnée au début du texte, lien avec un terme générique). Une inférence d'élaboration, quant à elle, peut contenir une information provenant uniquement des connaissances de l'élève ou un lien entre ces connaissances et le texte.

Par ailleurs, quatre stratégies de compréhension en lecture ont été enseignées selon deux approches (un enseignement réciproque et un enseignement de type magistral) aux élèves des groupes A et B. Il s'agit de la prédiction, du questionnement, de la clarification et du résumé. À nouveau, nous vérifions la présence de ces stratégies dans les verbalisations des élèves. La stratégie de prédiction se détecte quand l'élève active ses connaissances antérieures ou qu'il se sert d'indices du texte (images, sous-titres, mots en gras...) pour formuler une prédiction. Le questionnement s'exprime lorsqu'il se questionne sur son cheminement ou qu'il se pose une question dans le but de douter ou de justifier ses choix de réponse. Certains élèves peuvent aussi mentionner explicitement si leur réponse se trouve littéralement dans le texte ou s'ils ont dû faire

une inférence. Pour la clarification, l'élève peut mentionner un geste appris, tel que trouver un mot dans le mot, utiliser un synonyme ou encore le contexte. Le résumé se détecte quand l'élève dégage l'idée principale, le message de l'auteur, l'intrigue du texte ou qu'il reconnaît certaines informations comme étant moins importantes que d'autres.

Deux juges indépendants à cette recherche ont effectué un premier tri. Ces juges sont étudiantes en quatrième année au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et travaillent également comme auxiliaires à la recherche. Nous les avons rencontrées individuellement pour leur expliquer comment les inférences peuvent se manifester ainsi que les indices permettant de déceler les stratégies issues de l'enseignement réciproque<sup>46</sup>. Leur tâche a ensuite consisté à lire chaque verbalisation des élèves pour y déceler la présence d'inférences de cohésion et d'élaboration ainsi que de stratégies liées à l'enseignement réciproque. Si elles considèrent qu'un élève formule une inférence, elles lui accordent un point. Quant aux stratégies de l'enseignement réciproque, elles sont identifiées par les juges et inscrites dans la dernière colonne. Le tableau XXI est un extrait de la grille de classification<sup>47</sup> avec laquelle les juges ont travaillé.

**Tableau XXI** Grille de classification des verbalisations

Texte _____		Code de l'élève : A-3		Prétest ou post-test		Manifestation de l'une des 4 stratégies : prédire, questionner, clarifier, résumer
No et type de question	Réponses	Justification	points			
1...	littérale	Cite le texte	1			
6	élaboration	Utilise connaissances	1			Prédire
Total	Cohésion.	3				
	Élaboration	4				

<sup>46</sup> Le guide donné aux juges expliquant les indices pour déceler la présence d'inférences est placé dans l'Appendice G.

<sup>47</sup> Une grille complète est disponible dans l'Appendice H.

Par la suite, avec les résultats de cette grille, nous avons rencontré les deux juges afin de valider le pointage que chacune a accordé aux différentes verbalisations des élèves. Il s'agissait de s'entendre, dans la mesure du possible, sur la présence ou non d'une formulation d'inférences et de l'utilisation manifeste de l'une des quatre stratégies de l'enseignement réciproque. Une inférence bien formulée, peu importe si elle conduit une réponse correcte, donnait un point à l'élève. Une inférence incorrecte ou confuse ne donnait aucun point. Après entente entre les deux juges, nous comptons le total de points pour chaque inférence pour un maximum de 5 points. Quant aux stratégies de l'enseignement réciproque, il n'y avait pas de limites par rapport au nombre de fois où l'élève pouvait mentionner une des quatre stratégies.

### **3.7 Conclusion**

Nous avons présenté dans ce chapitre les informations d'ordre méthodologique afin de répondre aux questions de cette recherche doctorale. Nous avons précisé que les élèves, au nombre de 113, proviennent de 6 classes ordinaires de Montréal. Ils sont répartis en trois groupes selon trois conditions expérimentales. Le groupe A inclut deux classes où les enseignants expérimentent un enseignement réciproque pour tenter d'améliorer la formulation d'inférences de leurs élèves. Le groupe B totalise aussi deux classes où les enseignants enseignent de façon plutôt magistrale chacune des inférences et des stratégies de l'enseignement réciproque, sans pour autant appliquer les techniques relatives à cet enseignement. Les deux dernières classes composent le groupe C qui agit comme groupe contrôle. Les élèves de ce groupe effectuent les mêmes lectures que celles des groupes A et B, mais avec des tâches individuelles. Tous les élèves ont effectué un prétest, un post-test et un post-test différé de compréhension en lecture et 16 élèves ont été rencontrés individuellement avant et après l'intervention pour participer à un entretien d'explicitation au cours duquel ils ont verbalisé leur compréhension de chaque question de ce test de compréhension en lecture. Par la suite, les résultats obtenus ont été vérifiés à l'aide de différentes analyses statistiques. Le prochain chapitre présente les résultats obtenus à l'aide de ces analyses.

## CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

### 4.1 Introduction

Nous présentons, dans ce chapitre, les résultats obtenus aux deux modes de cueillette de données auxquelles nous avons eu recours dans le contexte de cette recherche. Nous disposons de données quantitatives provenant d'un test de compréhension en lecture. Celles-ci seront décrites dans la première section du chapitre et serviront à répondre à nos deux premières questions spécifiques de recherche. Nous disposons également de données qualitatives issues des verbalisations obtenues lors d'entretiens d'explicitation. Ces données, qui ont été recueillies dans le but de répondre à notre troisième question de recherche, sont présentées dans la deuxième section de ce chapitre.

### 4.2 Les résultats au test de compréhension en lecture

Le test de compréhension en lecture vise à répondre aux deux premières questions spécifiques qui sous-tendent notre recherche. Il a été administré à l'ensemble des participants à l'intérieur de trois temps (prétest, post-test immédiat et post-test différé effectué quatre semaines après la fin de l'intervention). Dans un premier temps, nous expliquons les résultats globaux obtenus au test de compréhension selon les trois conditions expérimentales (enseignement réciproque, enseignement magistral et groupe contrôle) afin de vérifier notre première question de recherche. Ensuite, il sera question des résultats obtenus pour chaque type d'inférence afin de répondre à notre deuxième question de recherche.

#### 4.2.1 Les résultats au test de compréhension en lecture

Afin de vérifier si les effets de l'enseignement réciproque de stratégies de compréhension en lecture se distinguent de ceux de l'enseignement de type magistral et du groupe contrôle en ce qui a trait à une amélioration en compréhension de la lecture, nous présentons, au tableau XXII, les résultats moyens des élèves des groupes A, B et C en ce qui a trait au test de compréhension en lecture.

**Tableau XXII** Résultats moyens des élèves des groupes A, B et C au test de compréhension en lecture

<b>Temps de passation</b>	<b>Groupe</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart type</b>
Résultats au prétest	A	9,30	2,33
	B	8,77	2,49
	C	8,25	3,01
Résultats au post-test	A	9,54	2,40
	B	8,45	2,59
	C	8,56	2,71
Résultats au post-test différé	A	9,33	2,72
	B	8,84	2,71
	C	7,75	3,36

Dans un premier temps, les résultats obtenus au prétest montrent que le groupe A obtient un résultat moyen plus élevé que les deux autres groupes avec 9,30 points (sur un maximum de 13) comparativement à 8,77 pour le groupe B et 8,25 pour le groupe C. L'écart type, qui indique une dispersion autour de la moyenne, est moins grand pour le groupe A (2,33), indiquant que les résultats de ce groupe se retrouvent davantage autour de leur moyenne que ceux des groupes B (2,49) et C (3,01). D'ailleurs, c'est dans le groupe C que les plus grandes dispersions de résultats autour de la moyenne sont observées. On rencontre un phénomène semblable au post-test et au post-test différé : le groupe A conserve une moyenne supérieure aux deux autres groupes avec une moyenne de 9,54 au post-test et de 9,33 au post-test différé, toujours avec des écarts types plus resserrés autour de la moyenne (respectivement de 2,40 et 2,72). Ainsi, les élèves du groupe A semblent progresser entre le prétest et le post-test, mais ils retournent au résultat du prétest lors du post-test différé à quelques centièmes près. Toutefois, les groupes B et C se comportent différemment. Le groupe C obtient une moyenne supérieure au post-test de 8,56, puis se retrouve à nouveau en dernière position au post-test différé avec une moyenne de 7,75 tandis que le groupe B se classe en dernière position au post-test avec une moyenne de 8,45 et revient en deuxième position au post-test différé (avec un résultat moyen de 8,84). Au niveau de l'écart-type, les groupes B et C obtiennent respectivement 2,59 et 2,71 au post-test et 2,71 et 3,36 au

post-test différé. Le groupe C demeure celui dont les résultats présentent la plus grande dispersion autour de la moyenne.

De manière à comparer les résultats entre les trois groupes en fonction des trois temps de passation du test de compréhension en lecture, nous avons effectué une analyse de variance à partir des scores globaux. Les résultats obtenus sont présentés au tableau XXIII, dans lequel la première ligne indique qu'il n'y a pas d'interaction entre le temps d'évaluation et le groupe avec un coefficient non-significatif à ,55. Donc, l'*Anova* ne montre pas d'effet simple du temps peu importe le groupe. Cette interaction ne se distinguant pas de manière significative, il est possible de vérifier l'effet intra sujet, c'est-à-dire si les mêmes participants, évalués à trois moments, se distinguent au fil de ces temps. À la deuxième ligne de ce même tableau, le facteur temps est isolé et, à nouveau, il y a un indice non significatif à ,74. Il n'y a donc pas d'effet simple du temps. En d'autres termes, peu importe le groupe, les élèves se comportent de la même façon dans le temps.

**Tableau XXIII** Résultats à l'analyse de variance en fonction de l'interaction entre le temps et les groupes

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel (effet d'ampleur)
temps * Groupe	12,94	4	3,23	,76	,55	,014
temps	2,54	2	1,27	,30	,74	,003
Groupe	90,17	2	45,09	3,36	,04*	,058

\*La différence moyenne est significative au niveau .05.

Par contre, si on isole l'effet groupe, on constate une différence significative entre les groupes à ,04. Il y a donc un effet simple du groupe. Il s'agit maintenant de vérifier entre quels groupes l'interaction s'avère significative. Afin de vérifier où se situe cette différence, le test post-hoc de *Tukey* a été utilisé pour comparer les moyennes des groupes entre elles. En effet, ce

test compare les moyennes deux par deux pour déceler entre quels groupes se situent les différences. Les coefficients, présentés dans le tableau XXIV indiquent une différence non significative entre le groupe A et le groupe B avec un indice de signification de ,32 et entre les groupes B et C avec un indice de signification de ,60. Toutefois, entre le groupe A et le groupe C, on constate une différence significative à ,03. Celle-ci explique en partie la différence significative observée dans le tableau XXIII.

**Tableau XXIV** Comparaison des résultats moyens au test de compréhension en lecture en fonction des groupes

Groupe	Groupe	Différence moyenne**	Signification
A	B	,70	,32
A	C	1,20	,03*
B	C	,50	,60

\*La différence moyenne est significative au niveau .05.

\*\*La différence moyenne est calculée entre le groupe mentionné dans la première colonne et celui de la deuxième colonne.

La différence se situerait donc entre le groupe A, qui a expérimenté un enseignement réciproque, et le groupe C, qui agissait comme groupe contrôle et qui n'effectuait que les lectures avec des tâches individuelles. Cependant, à ce stade-ci de l'analyse, on ne peut attribuer cette différence significative à l'intervention en enseignement réciproque, car, dès le prétest, les groupes ne se situaient pas sur un même pied d'égalité, le groupe A ayant obtenu une moyenne générale supérieure aux autres groupe. Puisque le groupe A maintient cette moyenne supérieure au fil des trois temps d'évaluation, il est prématuré d'attribuer cette différence significative à



l'effet du traitement en enseignement réciproque. En ce sens, les résultats présentés jusqu'à présent ne permettent pas de répondre positivement au volet de la compréhension en lecture en ce qui a trait à notre première question de recherche<sup>48</sup>

#### 4.2.2 Les résultats au test de compréhension en lecture selon chaque type d'inférence

Afin de répondre à notre deuxième question spécifique, c'est-à-dire déterminer si les groupes A, B et C se distinguent dans le temps sur le plan de l'amélioration de la formulation d'inférences de cohésion et d'élaboration, les résultats au test de compréhension en lecture ont été sous-divisés selon le type de question (littérale, d'inférence de cohésion et l'élaboration). Le tableau XXV montre les scores bruts pour chaque temps, chaque groupe et chaque type de questions. On constate que le groupe A ne maintient une progression entre les trois temps que pour l'inférence de cohésion. Toutefois, ce groupe conserve des écart-types généralement inférieurs aux deux autres groupes, ce qui témoigne d'un resserrement autour de la moyenne pour ces élèves.

**Tableau XXV** Résultats moyens des élèves des groupes A, B et C selon les types de question

Groupes	Littérales*			Inférences de cohésion			Inférences d'élaboration		
	T1**	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
A Moyenne	2,89	2,78	2,74	3	3,22	3,3	3,41	3,54	3,30
Écart-type	,38	,47	,53	1,35	1,33	1,35	1,27	1,35	1,41
B Moyenne	2,84	2,81	2,71	2,74	2,65	3,16	3,23	3	2,97
Écart-type	,66	,54	,53	1,39	1,28	1,49	1,54	1,51	1,38
C Moyenne	2,82	2,64	2,61	2,56	2,72	2,42	3,03	3,19	2,83
Écart-type	,49	,80	,73	1,52	1,54	1,81	1,65	1,12	1,54

\* Les questions littérales donnent un maximum de 3 points, les inférences, un maximum de 5 points

\*\*T1 correspond au prétest, T2 au post-test et T3 au post-test différé

<sup>48</sup> Rappelons que dans la méthodologie, à la section 3.6 il a été question de refaire des analyses statistiques en contrôlant la variable de l'âge. Ces analyses ont été faites sans pour autant que cela apporte de nouvelles informations pour les résultats. C'est pourquoi ces analyses n'ont pas été insérées dans la présentation des résultats.

Quant au comportement du groupe B, outre le T3 des inférences de cohésion, les moyennes ont plus tendance à diminuer au fil des trois temps d'évaluation avec des écart-types qui, quoique supérieurs, laissent présumer d'une distribution près de la moyenne obtenue. Le groupe C quant à lui, démontre des résultats variables. Pour les inférences, les résultats augmentent à chaque post-test, mais se retrouvent inférieurs au post-test différé à ceux obtenus au pré-test. Finalement, il faut noter que les résultats aux questions littérales diminuent à chaque temps de passation et ce, pour chaque groupe.

Par la suite, dans le tableau XXVI nous constatons que, parmi les questions littérales et celles nécessitant une inférence d'élaboration, il n'y a pas de différence entre les groupes et entre les temps d'évaluation (coefficient non-significatif à ,20 pour chacune). Dans le cas de l'inférence de cohésion, il y a un coefficient significatif à ,03.

**Tableau XXVI** Résultats à l'analyse de variance en fonction des questions (littérales, d'inférence de cohésion et d'élaboration)

	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
<b>Questions littérales</b>						
temps	4,33	2	2,17	1,64	,20	,03
temps * Groupe	,08	4	,02	,07	,99	,00
<b>Questions d'inférences de cohésion</b>						
temps	68,09	2	34,05	3,79	,03*	,06
temps * Groupe	,08	4	,02	,07	,99	,00
<b>Questions d'inférences d'élaboration</b>						
temps	35,85	2	17,93	1,65	,20	,03

temps * Groupe	,08	4	,02	,07	,99	,00
----------------	-----	---	-----	-----	-----	-----

\*La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Dans un deuxième temps, une correction de *Tukey*, qui permet de voir où se situe la différence entre les groupes, indique que cette différence se situe entre les groupes A et C avec un coefficient significatif à ,02 (voir le tableau XXVII). Cela permet de supposer que la différence détectée dans le résultat global entre le groupe A et le groupe C émane spécifiquement de l'inférence de cohésion, les élèves du groupe A ayant obtenu une performance différente de celle des élèves du groupe C. Cependant, ce résultat doit être analysé avec prudence à la lumière de l'effet d'ampleur obtenu qui est de ,06, c'est-à-dire un effet négligeable. De plus, le fait que les élèves du groupe A aient obtenu un résultat au prétest supérieur aux autres groupes limite la portée de cette différence significative entre les groupes A et C et ne peut être attribuable, actuellement, à l'effet du traitement.

**Tableau XXVII** Comparaison des groupes pour les inférences de cohésion

Groupe	Groupe	Différence moyenne	Erreur std.	Signification	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
A	B	,97	,70	,35	-,68	2,63
A	C	1,82	,67	,02*	,24	3,41
B	C	,85	,73	,48	-,89	2,60

\*La différence moyenne est significative au niveau .05.

En résumé, les analyses statistiques des données obtenues grâce au test de compréhension en lecture pour l'ensemble des 113 élèves de cette étude ne révèlent pas de différence significative entre les groupes A, B et C selon les trois temps de passation, mais révèle une différence entre les groupes A et C, spécifiquement en ce qui concerne l'inférence de cohésion.

### 4.2.3 Synthèse de l'analyse quantitative

Afin de répondre aux deux premières questions de cette recherche, nous avons recueilli des données quantitatives par le biais d'un test de compréhension en lecture. Si l'on résume l'ensemble des tests statistiques, on constate que pour les comparaisons entre les 113 participants, il n'y a pas de différence significative entre le groupe A et B au fil des trois temps d'évaluation. Ce n'est qu'entre le groupe A et le groupe C qu'une différence significative, quoique très faible, apparaît lors du post-test différé. Les élèves du groupe A, qui expérimentent un enseignement réciproque et les deux types d'inférence, et ceux du groupe B, dont les enseignants expliquent de manière plus magistrale chacune des stratégies de l'enseignement réciproque et les deux types d'inférence, ne se distinguent pas de manière significative sur le plan statistique. Toutefois, le groupe A obtient une moyenne plus élevée lors du post-test, soit après le traitement, alors que le groupe B régresse de quelques points, se faisant même devancer par le groupe C. Ce dernier, qui agissait comme groupe contrôle, demeure toutefois plus faible que le groupe A dans ses résultats au post-test différé, le groupe A obtenant des résultats significativement supérieurs.

Nous avons, par la suite, considéré le volet relatif aux questions inférentielles du test. C'est dans ces analyses que la source de la différence entre les groupes A et C a été mise en évidence. Ces groupes se distinguent dans les questions d'inférence de cohésion, le groupe A obtenant des résultats significativement différents de ceux du groupe C lors du post-test différé. Toutefois, la même mise en garde est nécessaire, car le groupe A obtient, dès le prétest, des résultats supérieurs à ceux du groupe C. Cet écart se maintient et devient suffisamment important pour justifier statistiquement un coefficient significativement différent avec le groupe C, et ce, spécifiquement pour les questions nécessitant une inférence de cohésion. Dans la prochaine section de ce chapitre, soit la section servant à exposer les données qualitatives issues de notre thèse, nous reprenons les réponses bonnes ou erronées à ce test de compréhension afin de recueillir les commentaires des 16 élèves auprès desquels nous avons réalisé des entretiens d'explicitation individuels.

### **4.3 Les résultats à l'entretien d'explicitation**

Afin de répondre à notre troisième question spécifique qui concerne les commentaires que les élèves peuvent formuler en lien avec les inférences sollicitées par les tests, nous avons rencontré individuellement 16 élèves. Ces élèves ont été rencontrés individuellement à deux reprises, suite au prétest et au post-test 1. Ils n'ont pas été rencontrés après le post-test différé parce que l'intervention se terminait dès la passation du postest 1.

Dans un premier temps, nous exposons les résultats en termes de pointage accordé par les juges pour chaque élève. Nous disposons de trois tableaux: le premier expose les résultats globaux pour l'ensemble des inférences formulées, le deuxième se limite à l'inférence de cohésion et le troisième, à l'inférence d'élaboration. L'intention est de vérifier s'il y a une modification dans la capacité des élèves à formuler une inférence dans le temps, c'est-à-dire entre le prétest et le post-test et d'apporter ainsi des éléments de réponse à la question 3. Dans un deuxième temps, nous orientons la présentation de nos résultats vers des données de type qualitatives par le biais de descriptions des verbalisations obtenues, autant au prétest qu'au post-test, tout d'abord pour l'inférence de cohésion et, par la suite, pour l'inférence d'élaboration.

La procédure adoptée pour les entretiens d'explicitation se décline ainsi: après avoir complété leur test de compréhension en lecture, ces 16 élèves ont été rencontrés individuellement afin d'expliquer comment ils ont procédé pour répondre à chaque question. Rappelons que les entretiens se sont déroulés durant les trois journées qui ont suivi la passation du prétest et du post-test. Nous lisions chaque question et demandions à l'élève de dire comment il avait procédé pour y répondre. Devant des indécisions, des questions de relance étaient utilisées afin de s'assurer que l'élève avait bel et bien pu dire tout ce qu'il pouvait nous dire.

Afin de classer les verbalisations obtenues, nous avons travaillé avec deux juges indépendantes. Leur tâche consistait à lire les verbalisations des élèves selon les deux moments de passation (prétest et post-test) et à octroyer un point lorsqu'il y avait présence d'une inférence correcte de cohésion ou d'élaboration (pour un maximum de 5 points chacune). Le pointage accordé par chaque juge à chaque élève a ensuite été comparé lors de discussions. Avant cette phase de confrontation au sujet des pointages, nous obtenions une entente interjuge de 85 % pour les points accordés lors du prétest et de 83 % pour ceux du post-test. À la suite de l'accord interjuge, ce pourcentage est passé à 98 % et 99 % respectivement. Il y a donc eu entente entre

les deux juges pour la majorité des inférences formulées par les élèves. Les totaux des points pour chaque élève, sont présentés dans le tableau XXVIII. Nous avons repris le résultat au prétest<sup>49</sup> dans la deuxième colonne et le résultat au post-test dans la quatrième colonne. On constate que pour les groupes A et B, cinq élèves sur six augmentent leur nombre total de formulations d'inférence de cohésion et d'élaboration entre le prétest et le post-test. Pour le grou-

**Tableau XXVIII** Compilation des points accordés par les juges au prétest et au post-test 1

Code de l'élève	Prétest		Post-test 1		Écart dans le pointage des juges
	Résultat /13	Pointage /10	Résultat /13	Pointage /10	
A-3	11	7	10	9	+2
A-12	5	3	4	3	=
A-14	3	2	6	2	=
A-26	13	7	12	8	+1
A-39	10	2	6	7	+5
A-49	13	10	12	8	-2
B-53	9	4	7	6	+2
B-57	9	6	9	8	+2
B-65	6	2	10	4	+2
B-69	7	4	10	7	+3
B-71	7	3	9	10	+7
B-76	11	7	7	2	-5
C-86	6	3	5	4	+1
C-94	2	2	7	2	=
C-104	7	7	6	3	-4
C-107	8	5	10	6	+1

pe C, deux élèves sur quatre augmentent leur nombre de formulations d'inférences au post-test. De plus, il arrive que certains élèves (voir, par exemple, A-26 ou B-71) forment plus d'inférences qu'ils ne reçoivent de points. Cela signifie que certaines inférences, bien que bonnes, n'ont tout simplement pas mené à une bonne réponse. Dans la question suivante, « Pourquoi Ooka prend-il les empreintes digitales? », un élève répond « pour leur faire signer un contrat ». Pourtant, dans sa verbalisation, il dit que cela permettra d'identifier les voleurs. Cette inférence aurait dû le conduire à la bonne réponse, qui est justement, d'identifier les voleurs.

<sup>49</sup> Le résultat au test de compréhension est sur un total de 13 points, car les trois questions littérales sont incluses.

Aux tableaux suivants, nous reprenons le pointage des juges, mais en précisant chaque type d'inférence. Le tableau XXIX aborde l'inférence de cohésion et le tableau XXX l'inférence d'élaboration.

**Tableau XXIX** Nombre d'inférences de cohésion formulées entre le prétest et le post-test 1 pour chaque élève

Code de l'élève	Prétest /5	Post-test 1 /5	Différence	Moyenne
A-3	3	5	+2	+1,5
A-12	1	2	+1	
A-14	0	3	+3	
A-26	4	5	+1	
A-39	0	2	+2	
A-49	5	5	0	
B-53	4	2	-2	+,83
B-57	2	4	+2	
B-65	0	2	+2	
B-69	1	3	+2	
B-71	1	3	+2	
B-76	2	1	-1	
C-86	0	2	+2	+,5
C-94	0	0	0	
C-104	3	1	-2	
C-107	2	4	+2	
Moyenne pour les trois groupes = + 1,06				

Tel que présenté dans le tableau, tous les élèves du groupe A améliorent leur nombre d'inférences de cohésion formulées correctement entre le prétest et le post-test avec une moyenne positive de 1,5 commentaires, alors que pour les groupes B et C, certains s'améliorent (p. ex., B-57, C86), tandis que d'autres régressent (p. ex., B-53, C-104) ce qui occasionne des

moyennes plus faibles, respectivement de ,83 et de ,5. En ce qui concerne l'inférence d'élaboration, les points accordés par les juges nous font voir un autre portrait de nos 16 élèves tel que résumé dans le tableau XXX.

**Tableau XXX** Nombre d'inférences d'élaboration formulées entre le prétest et le post-test 1 pour chaque élève

Code de l'élève	Prétest /5	Post-test 1 /5	Différence	Moyenne
A-3	4	4	0	+,5
A-12	2	2	0	
A-14	2	0	-2	
A-26	3	4	+1	
A-39	2	5	+3	
A-49	5	5	0	
B-53	0	4	+4	+1,17
B-57	3	4	+1	
B-65	2	2	0	
B-69	3	4	+1	
B-71	2	5	+3	
B-76	4	2	-2	
C-86	3	2	-1	-,5
C-94	1	2	+1	
C-104	3	2	-1	
C-107	3	2	-1	
Moyenne pour les trois groupes = +,44				

En effet, on constate que les élèves du groupe A ne se démarquent pas autant que dans le cas précédent, soit l'inférence de cohésion. Ces élèves, qui ont bénéficié de l'enseignement réciproque, formulent moins d'inférences élaboratives (moyenne positive de ,5) que ceux du groupe B (moyenne positive de 1,17). Quant au groupe C, il y a peu ou pas de différence entre le prétest et le post-test pour chaque élève mais suffisamment pour que le moyenne soit négative à -,5. Dans la prochaine section, nous décrivons plusieurs exemples de verbalisations de ces élèves.



### **4.3.1 L'analyse qualitative des verbalisations des 16 élèves**

Les verbalisations obtenues suite aux entretiens d'explicitation, que ce soit suite au pré-test ou au post-test 1, sont présentées tout d'abord en fonction de celles qui réfèrent à l'inférence de cohésion, et ensuite de celles qui concernent l'inférence d'élaboration. Pour les deux types d'inférence, nous procédons premièrement en présentant trois tableaux, soit un par texte. Dans chaque tableau, nous nommons la question, nous expliquons ce que les élèves devaient faire pour y répondre et nous donnons un ou deux exemples des verbalisations recueillies auprès de ceux-ci dans le contexte des entretiens.

#### **4.3.1.1 L'inférence de cohésion**

L'inférence de cohésion réfère au processus d'intégration qui permet à l'élève de manifester sa capacité à effectuer des liens dans le texte à l'aide des informations disponibles. Ces informations peuvent être éparpillées dans le texte et ne sont pas nécessairement formulées avec les mêmes mots que la question et à laquelle il doit répondre, d'où la nécessité pour l'élève de faire des liens. Les trois textes utilisés nécessitaient plusieurs inférences de cohésion afin que le lecteur puisse créer le modèle de situation de l'histoire.

Le texte 1 met en scène un policier qui doit éliminer des voleurs à la tire. Il y parvient en les obligeant à porter un permis original, soit des panneaux d'homme-sandwich. En devenant aussi visibles, les voleurs à la tire ne peuvent plus exercer leur métier. Les questions 7, 8, 11, 12 et 13 nécessitent de formuler une inférence de cohésion. Des exemples de formulations d'inférences de cohésion sont présentés dans le tableau XXXI. Ces exemples sont précédés des explications liées à ce qui est attendu des élèves pour parvenir à produire correctement ces inférences.

Plusieurs questions nécessitent de connaître la signification de mots. Par exemple, la question 7 implique le terme « empreinte digitale » et la 8 « cotisation ». Aussi, plusieurs liens à travers la totalité du texte doivent être établis afin d'établir une cohérence interne au texte et en saisir les subtilités. Par exemple, il faut établir le lien entre « empreinte digitale » et l'identification des voleurs à la tire, ou entre comment un voleur à la tire vole et le fait de porter un panneau d'homme-sandwich. Puisque le permis est en fait ces panneaux géants, cela a pour conséquence que, désormais, les voleurs à la tire deviennent visibles. En ce qui concerne les questions 11 et 12, l'élève doit dégager les informations qui le conduiront à cette idée principale

du texte. Cela représente un exercice pour créer la cohérence interne du texte avec les informations disponibles. L'élève doit comprendre que le chef de police remplit son mandat en rendant les voleurs visibles; ainsi, il diminue, voire enrayer le vol à la tire dans sa ville. Ainsi, à la question 11, l'élève A-3 a modifié sa réponse au fil des questions de relance pour en arriver

**Tableau XXXI** Exemples d'inférences de cohésion pour le texte 1

Question	Explication	Code de l'élève	Inférence de cohésion – Exemples de verbalisation
7- Pourquoi Ooka prend-il les empreintes digitales des voleurs à la tire?	L'élève fait le lien entre des empreintes digitales et la nécessité d'identifier les voleurs.	C-94	<i>S'ils identifient les voleurs, ils vont savoir c'est qui (mais il ne sait pas ce que signifie empreintes digitales).</i>
8 - Pourquoi Ooka demande-t-il aux voleurs à la tire de payer une cotisation?	L'élève fait le lien entre posséder un permis et avoir payé pour cela.	B-76	<i>Ça ne se donne pas gratuitement.</i>
11- En fin de compte, que fait Ooka pour mettre fin aux problèmes de vol?	L'élève infère que le permis est gros et rend les voleurs visibles	B-76 A-3	<i>Le permis est gros et les gens ne s'approchent pas.</i>  <i>Parce que les panneaux les retiennent ensemble, c'est comme s'ils ne peuvent plus faire leur métier... mais les passants vont savoir que c'est un voleur, car ils voient les grands panneaux.</i>
12- Finalement Ooka remplit-il son mandat avec succès?	L'élève infère qu'en rendant les voleurs visibles, le chef de police, Ooka, nuit à leur travail de voleur et diminue ainsi le vol à la tire dans sa ville.	A-49 A-39	<i>Parce qu'avec le panneau, ils ne peuvent plus voler aussi facilement ils vont se faire prendre par la police, les panneaux peuvent toucher les personnes et ça va descendre la discrétion.</i>  <i>Parce qu'ils ont une grosse pancarte, ils ne peuvent plus pickpocketter les gens.</i>
13- Parmi les titres ci-dessous, lequel correspond le mieux	Trouver un titre oblige à créer un modèle de situation pour l'ensemble de texte.	A-49	<i>Il fallait une permission pour voler, c'est pour ça que j'ai choisi le titre un permis pour voler.</i>

au texte tout entier?			
-----------------------	--	--	--

à bien saisir la stratégie du chef de police. Au début, cet élève disait que le chef de police adoptait un permis en forme de panneaux d'homme-sandwich : *Parce que les panneaux les retiennent ensemble, c'est comme s'ils ne peuvent plus faire leur métier...* . Ensuite, en réfléchissant, il a modifié sa réponse, comme l'illustre cette verbalisation : [...] *mais les passants vont savoir que c'est un voleur, car ils voient les grands panneaux*. Cet élève a démontré qu'il a modifié sa réponse vers une meilleure compréhension du message du texte au fil de l'entretien d'explicitation. Quant à la question 13, l'élève doit dégager du texte un titre (c'est d'ailleurs toujours l'objet de la treizième question, peu importe le texte). Cet exercice requiert de tenir compte de l'ensemble de l'information disponible et d'en faire un résumé par le titre. Parmi les choix de réponses présentés, il y a « le repaire des voleurs ». Cela crée une confusion, car les élèves mélangent les mots « repaire » et l'acte de « repérer ». Comme il est surtout question d'identifier des voleurs avec le permis en panneaux d'homme-sandwich, et, donc, de les repérer, plusieurs choisissent la réponse du repaire des voleurs.

Le deuxième texte traite d'une arnaque qu'un paysan subit à la suite de l'achat d'un âne. Alors que ce paysan prenait un peu de repos, deux voleurs s'emparent de l'âne et l'un d'eux glisse sa tête dans le harnais qui attachait la bête. À son réveil, le paysan constate que son âne a été remplacé par un jeune garçon qui lui explique qu'il a commis une grosse bêtise par le passé et que sa belle-mère l'a transformé en âne. Le paysan, plutôt naïf, laisse le jeune partir. Le lendemain, le paysan se rend à nouveau au marché où il découvre le même âne à vendre que celui qu'il avait acheté la veille. L'histoire se termine par cette phrase du paysan où il demande à l'âne « Quelle bêtise as-tu encore faite pour mériter ce châtimeut à nouveau? ». Les questions 7, 10, 11, 12 et 13, présentées au tableau XXXII, nécessitent de formuler des inférences de cohésion.

Dans l'ensemble, ce texte guide l'élève vers deux niveaux de compréhension, l'un limité aux faits de l'histoire et l'autre, inspiré par la logique. Les inférences de cohésion que l'élève doit formuler devraient le mener à une compréhension logique du texte. Par exemple, lorsque l'élève A-26 parle de la plaisanterie ou de la blague des deux voleurs faites au paysan Nathan, il démontre sa capacité à formuler une inférence de cohésion qui le mène vers une compréhension

logique de l'histoire. Il illustre sa compréhension logique grâce au terme « revendeur ». La question 11 nécessite de saisir la naïveté de Nathan (le paysan) en disant

**Tableau XXXII** Exemples d'inférences de cohésion pour le texte 2

Question	Explication	Code de l'élève	Inférence de cohésion – Exemples de verbalisation
7 - Quelle est l'intention des deux jeunes hommes qui s'approchent de Nathan?	L'élève doit se dégager de la version littérale de l'histoire et inférer que les jeunes hommes sont en réalité des voleurs d'âne.	A-26	<i>Parce qu'il lui fait une plaisanterie (au paysan), mais il (le paysan à nouveau) le laisse partir alors ça pourrait être s'emparer de l'âne sans se faire prendre... il ment (le voleur) pour dire qu'il a eu une malédiction alors je choisis cette réponse.</i>
10 - Comment se fait-il que Nathan retrouve le même âne au marché le lendemain?	L'élève doit procéder à une inférence logique pour comprendre qu'il ne peut s'agir que du même âne et que le jeune homme a menti en racontant que sa belle-mère l'a transformé.	A-26	<i>Parce que je le sentais venir qu'il faisait une blague, le garçon qui a pris la place de l'âne et à la fin le personnage principal qui disait que sa belle-mère est encore fâchée contre lui. Je me suis dit, ce sont des revendeurs.</i>
11- Pourquoi Nathan se fâche-t-il lorsqu'il retrouve le même âne au marché?	Dans sa compréhension logique de l'histoire, l'élève doit inférer le caractère naïf du personnage qu'est Nathan.	B-53  A-49	<i>Il dit ça dans le texte : quelle bêtise t'as encore faite? ou J'ai essayé de voir entre les lignes quand il disait qu'est-ce que tu as fait pour que ta belle-mère te punisse de nouveau... J'ai commencé à comprendre entre les lignes il voulait c'est comme impossible que ça arrive. Je pense maintenant que Nathan ne sait pas qu'il s'est fait avoir. Alors, il pense que le garçon est retransformé.</i>
12- Que sont en fait les deux jeunes hommes?	Le métier des deux jeunes voleurs n'est pas mentionné explicitement; l'élève doit l'établir au fil des indices du texte.	A-26	<i>Des fermiers ça m'étonnerait, des plaisantins pour faire une plaisanterie ils ne doivent pas le revendre encore une fois. Des vendeurs, non parce qu'ils donnaient l'âne et le reprenaient.</i>

13- Parmi les titres ci-dessous, lequel correspond le mieux au texte tout entier?	Cette question oblige à établir un modèle de situation rendant compte de l'ensemble du texte.	C-94	<i>Je choisis un âne mort</i> (événement qui se produit au début de l'histoire, suite aux questions de relance, il change de réponse) <i>je prends les voleurs rusés parce qu'ils ont pris un âne en cachette.</i>
---	---	------	--

qu'il est fâché contre le garçon qui a fait une autre bêtise. L'élève B-53 relate le bon passage du texte qui met en évidence la naïveté de Nathan et l'élève A-49 présente un cheminement qui l'amène vers la bonne réponse. Ce dernier élève dit clairement que, selon lui, l'information se trouve entre les lignes, et on constate les efforts qu'il fait pour en dégager le sens, saisir la ruse ainsi que le caractère naïf du paysan par ces mots: [...] *je pense maintenant que Nathan ne sait pas qu'il s'est fait avoir*. La question 12 implique de constater que les deux jeunes hommes sont des voleurs. L'élève A-26 procède souvent par élimination et, pour cette question, son élimination permet de réviser le texte à la lumière des choix de réponses. Quant à l'élève B-76, il conserve son erreur, même s'il admet que les deux jeunes sont aussi des voleurs. La question 13 demande un titre à l'histoire et conséquemment, nécessite de considérer le texte dans son ensemble en ne retenant que les informations essentielles, ce que ne réussit pas l'élève B-65. Ce dernier parle du marché du village en ces termes : *Je prends le marché du village parce qu'on y vend des affaires et dans le texte Nathan est allé y acheter*. Sa verbalisation démontre une compréhension limitée et l'absence de modèle de situation dans lequel les informations importantes doivent être mises en évidence. Cette verbalisation représente un exemple d'inférence pour laquelle les juges ne pouvaient pas octroyer de point. L'élève C-94 fait aussi le mauvais choix en disant ceci : *Je choisis un âne mort* (événement qui se produit au début de l'histoire). Lorsque dans la question de relance, nous lui rappelons que le titre concerne tout le texte, il modifie son choix vers la bonne réponse et le dit en ces mots: *je prends les voleurs rusés parce qu'ils ont pris un âne en cachette*.

Le troisième texte raconte l'histoire d'un bohémien dont l'âne a perdu sa queue il y a quelques années. Afin d'en tirer plus d'argent au marché, le bohémien bricole une fausse queue et réussit ainsi à le vendre au paysan Gabriel. Voyant ce dernier satisfait, le bohémien l'emmène dîner dans une auberge et lui propose un deuxième âne. Pendant que Gabriel dîne, le bohémien va à l'étable, récupère son ancien âne à qui il retire la fausse queue et change le harnais afin de

le rendre encore plus différent. Puis, il propose ce faux nouvel âne à Gabriel qui l'achète à un bon prix car il n'a pas de queue. Gabriel s'aperçoit qu'il a été dupé quand il retourne à l'étable récupérer le premier âne qui n'est évidemment plus là. En demandant l'aide d'un policier, celui-ci affirme que le bohémien n'a pas coupé la queue de l'âne, car la coupure est ancienne et qu'il s'agit vraisemblablement d'un nouvel âne. Les questions 3, 5, 8, 11 et 13, présentées au tableau XXXIII, nécessitent de formuler des inférences de cohésion.

Dans la question 3, l'élève doit comprendre que c'est la tromperie qui permet d'enrichir le bohémien en vendant deux fois le même âne, ce que saisit l'élève A-3, tout comme l'élève C-107 qui comprend qu'il n'y a pas un deuxième âne. À la question 5, il faut expliquer pourquoi le bohémien change le harnais de l'âne après lui avoir retiré sa fausse queue. L'inférence qui doit être réalisée implique de parler de l'obligation de rendre l'âne différent en apparence. Peu d'élèves verbalisent une inférence correcte, principalement parce que le mot « harnais » pose problème. Après clarification de ce terme, l'élève B-57 est plus à même de formuler une inférence de cohésion. D'autres ne tiennent pas compte de la difficulté du mot « harnais » et justifient leur réponse avec un autre changement, soit celui de la queue. C'est le cas de l'élève A-26, selon lequel : *Il avait attaché une queue qui ressemblait à une naturelle et il l'a enlevée pour qu'il ne ressemble pas à celui qu'il a vendu, ça fait une différence avec l'autre.* La question 8 nous amène à réaliser la tromperie survenant lorsque Gabriel retourne à l'étable après l'achat d'un hypothétique deuxième âne et qu'il constate la disparition du premier (réalisant ainsi qu'il s'agit du même âne). Ainsi, il est possible de saisir la colère du personnage et de la justifier. Peu d'élèves forment une inférence de cohésion plausible. Certains croient à un âne volé, comme en témoignent les paroles de l'élève A-39 : *Il a vu parce qu'il n'y avait plus la bête alors il pensait qu'il l'avait volé.* Cette inférence témoigne d'une compréhension partielle du modèle de situation du texte. Seul l'élève A-14 réussit à saisir cette subtilité : *Quand il a vendu, il a retrouvé un autre, car il dit dans le texte veux-tu un autre âne je pense qu'il y a un âne.* Pour la question 11, on doit comprendre que Gabriel paie deux fois le prix de la même bête et que même la police ne peut l'aider à cause de la tromperie relative à la queue qui est cicatrisée depuis déjà quelques années. L'élève A-12 modifie sa réponse au fil de l'entretien d'explicitation vers le bon raisonnement et résume très bien le message du texte par ces quelques mots : [...] *car il a payé deux fois le prix de son âne.* L'élève B-53 résume l'intrigue

**Tableau XXXIII** Exemples d'inférences de cohésion pour le texte 3

Question	Explication	Code de l'élève	Inférence de cohésion – Exemples de verbalisation
3- Qu'espère le bohémien en proposant un deuxième âne à Gabriel?	L'élève doit inférer la ruse du bohémien. Les indices du texte le guide vers le désir de faire plus d'argent pour le bohémien et la présence d'un seul âne.	A-3  C-107	<i>Quand Gabriel achète l'âne, il est satisfait, mais le bohémien veut plus d'argent comme Gabriel est satisfait, le bohémien pense faire plus d'argent.</i>  <i>J'ai pris dans le texte et j'ai vu que Gabriel il disait ok pour le deuxième âne et le bohémien il s'enrichit en le trompant, s'enrichir parce qu'il n'y a pas de deuxième âne.</i>
5- Pourquoi le bohémien change-t-il le harnais et la chaîne de l'âne?	L'élève doit inférer le sens du mot harnais d'après le contexte. Il doit aussi inférer l'intention de fraude du bohémien.	B-57	<i>Parce que Gabriel ne se rend pas compte que c'est le même âne.</i>
8- Pourquoi Gabriel crie-t-il de colère lorsqu'il s'aperçoit que la première bête n'est plus dans l'étable?	L'élève doit inférer sur les émotions du personnage Gabriel en fonction des indices du texte.	A-14	<i>Quand il a vendu, il a retrouvé un autre, car il dit dans le texte veux-tu un autre âne je pense qu'il y a un âne.</i>
11- Gabriel sort-il gagnant de cette histoire?	Cette question nécessite de créer le modèle de situation du texte. L'élève doit rassembler tous les indices pour inférer la conclusion de l'histoire.	A-12	<i>Peut-être que le... (il hésite et veut changer sa réponse) oui et non Gabriel est heureux et non, il est malheureux, car il a payé deux fois le prix de son âne.</i>

13- Parmi les titres ci-dessous, lequel correspond le mieux au texte tout entier?	À nouveau, cette question nécessite de considérer l'ensemble des informations fournies par le texte pour en dégager l'idée principale qui agira comme titre.	B-69	<i>Un acheteur imprudent, le bohémien a vendu l'âne malade et il a caché pour pas qu'on voie il a pas de queue, imprudente parce qu'il (Gabriel) a acheté deux fois parce qu'il est trop excité et il ne vérifie pas deux fois.</i>
---	--	------	---

de l'histoire par ces paroles : *En réalité, il n'avait plus l'âne alors c'est comme s'il avait volé l'âne (le bohémien) et en même temps il (Gabriel) ne l'avait plus et il a dû payer deux fois le prix.* Finalement, pour la question 13, l'élève B-69 choisit le titre « un acheteur imprudent » et justifie son choix par le biais de cette inférence de cohésion: *Un acheteur imprudent, le bohémien a vendu l'âne malade et il a caché pour pas qu'on voie il a pas de queue, imprudente parce qu'il (Gabriel) a acheté deux fois parce qu'il est trop excité et il ne vérifie pas deux fois.* Finalement, l'élève A-14 représente un exemple d'élève qui réussit à créer un modèle de situation et peut ainsi trouver un titre correct : *Un âne payé deux fois pas bon? Oui dans l'histoire il parle de deux ânes, mais il en a juste 1.* En verbalisant les procédures auxquelles ils ont recours pour répondre aux questions, plusieurs élèves se trouvent à confronter leur compréhension initiale du texte et modifient ainsi certaines de leurs réponses aux questions. Il en va également ainsi pour la seconde catégorie d'inférences que nous analysons, soit celle d'élaboration.

#### 4.3.1.2 L'inférence d'élaboration

Une inférence d'élaboration consiste à utiliser ses connaissances personnelles pour compléter une information manquante ou partiellement présente dans un texte. Ainsi, l'élève approfondit son raisonnement grâce à ses connaissances sur le monde. De la même manière que dans la section précédente, nous analysons, dans les prochains paragraphes, les mêmes trois textes que les élèves ont eu à lire en prétest et en post-test, mais cette fois-ci en fonction des inférences d'élaboration. Dans chaque tableau présenté, nous indiquons les questions concernées, nous expliquons ce que les élèves devaient faire pour y répondre et nous donnons des exemples de verbalisation recueillies auprès de ceux-ci dans le contexte des entretiens.

Dans le texte 1, qui met en scène un policier qui doit éliminer des voleurs à la tire, les questions 1, 3, 5, 6 et 10 nécessitent de formuler une inférence d'élaboration (voir le tableau XXXIV).



Dans un premier temps, pour répondre à la question 1, il faut savoir comment un voleur à la tire procède pour voler. Les indices du texte parlent d'un travail dans la rue, discret, lors duquel on fouille dans les effets personnels des gens ou dans leur poche, sans se faire prendre. Cette question permet d'illustrer comment un élève peut se servir de ses connaissances personnelles pour comprendre les informations implicites contenues dans un texte. C'est le cas de l'élève A-49 qui fait référence à l'un de ses jeux vidéo pour répondre à la question. La question 3 réfère au personnage principal, Ooka, le chef de police. Cette fonction n'est jamais

**Tableau XXXIV** Exemples d'inférences d'élaboration pour le texte 1

<b>Question</b>	<b>Explication</b>	<b>Code de l'élève</b>	<b>Inférence d'élaboration – Exemples de verbalisation</b>
1- Comment les voleurs à la tire s'y prennent-ils pour voler?	L'élève doit se servir de ses connaissances personnelles sur ce que signifie le vol à la tire.	A-49	<i>Parce que, comme beaucoup d'enfants, je joue à des jeux et un de mes jeux a des voleurs comme ça qui volent discrètement.</i>
3- Qui est Ooka?	Puisque le texte ne dit pas quel métier fait Ooka, ce sont les indices du texte qui permettent d'inférer son métier en le justifiant avec la connaissance de ce métier	C-94 B-69	<i>Parce qu'il faut qu'il y ait un chef de police pour arrêter les voleurs.</i>  <i>Le chef de police parce qu'il prend les empreintes digitales des voleurs et qu'il donne des permis.</i>
5- À quel endroit Ooka fait-il installer les affiches?	Le texte ne donne aucun indice. L'élève doit inférer qu'il ne peut s'agir que de la rue, là où travaillent les voleurs à la tire.	B-76	<i>Ooka a dit dans un endroit où on peut les voir alors j'ai tout de suite pensé aux rues.</i>
6- Quel sentiment éprouve Ooka lorsqu'il voit la longue file devant son bureau?	L'élève doit inférer de l'état émotif du personnage principal à partir des indices sur son attitude ou ses manifestations physiques.	A-49	<i>parce il a vu la longue file il avait le sourire.</i>

10- Que ressentent les voleurs à la tire lorsqu'ils voient les permis?	À nouveau, l'élève doit inférer un état émotif mais celui des voleurs.	B-57	<i>Ils voient ça et ils disent comment on fait pour voler maintenant les gens vont faire attention quand ils nous voient.</i>
--	--	------	---

mentionnée explicitement, il faut la déduire avec les indices du texte (comme, par exemple, le fait qu'il prend des décisions et qu'il veut éradiquer le vol à la tire). L'élève C-94 fait le lien entre la fonction de policier et la nécessité d'arrêter les voleurs. L'élève B-69, quant à lui, utilise des indices du texte, tels qu'illustrés par ses propos : *Le chef de police, parce qu'il prend les empreintes digitales des voleurs et qu'il donne des permis*. Pour la question 5, Ooka, le chef de police, fait installer des affiches annonçant que les voleurs doivent venir chercher un permis, sinon ils auront la tête coupée. Le texte n'indique pas où les affiches seront installées : l'élève doit le déduire. Un des indices importants du texte est que le voleur à la tire travaille généralement à l'extérieur et qu'il faut que les affiches puissent être visibles, ce que déduit l'élève B-76 en disant : *Ooka a dit dans un endroit où on peut les voir alors j'ai tout de suite pensé aux rues*. Les questions 6 et 10 sont liées aux sentiments ressentis par certains personnages du texte, sentiments que les élèves doivent déduire. En ce qui a trait à la question 6, il est clairement indiqué dans le texte que Ooka reçoit les voleurs (ses invités) avec le sourire. Quant à la question 10, le texte est plus subtil, puisque seul le mot « sursautèrent » exprime le fait que les voleurs sont renversés. L'élève B-57 démontre qu'il a su produire une inférence correcte, comme en témoignent ses propos : *Ils voient ça et ils disent comment on fait pour voler maintenant les gens vont faire attention quand ils nous voient*.

Si les sentiments font aisément l'objet de questions inférentielles d'élaboration, c'est aussi le cas des époques, des moments, des lieux et des métiers. Dans le texte 2, les questions 1, 2, 4, 8 et 9 nécessitent de formuler des inférences d'élaboration (voir le tableau XXXV) en lien avec ces divers éléments.

La question 1, à l'aide des indices du texte (par exemple, sieste à l'ombre sous un arbre), nécessite de saisir que l'histoire se déroule en été. C'est le concept d'ombre fournie par l'arbre (il faut des feuilles à l'arbre pour qu'il y ait suffisamment d'ombre, ce qui est le cas surtout l'été)

qui permet de déduire la bonne saison, ce vers quoi nous amène l'élève C-86. D'un autre côté, l'élève A-14 s'induit en erreur en s'éloignant du texte par sa réflexion et élimine l'été pour une raison illogique. Il dit : *Quand je lisais le texte, il dit, il fait une sieste à l'ombre d'un grand arbre. Hiver trop froid. Été il jouerait avec ses amis. Automne les feuilles tombent et tout le monde joue avec les feuilles.* Dans la question 2, il faut trouver le métier de Nathan,

**Tableau XXXV** Exemples d'inférences d'élaboration pour le texte 2

Question	Explication	Code de l'élève	Inférence d'élaboration – Exemples de verbalisations
1- En quelle saison se déroule cette histoire?	Les connaissances personnelles de l'élève sont sollicitées dans cette question en référence aux caractéristiques des saisons.	C-86	<i>Dans le texte, on dit que le personnage s'est couché à l'ombre parce que ce n'était pas en hiver parce que l'homme se couchait sous un arbre à l'ombre et en hiver il n'y a pas de feuilles et il n'y a pas beaucoup de soleil.</i>
2- Quel est le métier de Nathan?	L'élève doit activer ses connaissances personnelles quant aux métiers possibles selon le texte.	A-26 B-76	<i>il disait il y a une étable et un âne</i>  <i>Il ne pouvait pas être vendeur, car il achetait l'âne il ne pouvait pas le revendre, ni voleur, car il achetait lui-même l'âne, ce serait stupide de le voler et laitier, les ânes ne font pas de lait.</i>
4- Qu'a-t-il pu arriver à l'âne de Nathan?	L'élève doit mettre en lien ce que raconte le texte avec une logique personnelle afin de déduire que l'âne meurt de vieillesse.	C-104 A-49	<i>parce qu'il disait c'est vraiment un ami du fermier s'il était bébé ils ne s'ont pas habitués, alors que s'il est plus vieux il a eu la chance de l'avoir assez longtemps</i>  <i>parce qu'il ne pouvait mourir de froid, car on est en été je ne crois pas qu'un animal féroce aurait pu le tuer dans une étable et le voleur va le voler et pas le tuer</i>
8- Comment l'un des jeunes hommes fait-il pour s'emparer de l'âne?	Ce sont les connaissances personnelles concernant l'alimentation d'un âne qui permettent de répondre à cette question. Il faut	A-26	<i>J'ai regardé les autres choix : dans le texte, il dit, avec un appât je sais, que les ânes aiment les carottes.</i>

	aussi connaître le sens du mot « appât ».		
9- Quel sentiment éprouve Nathan lorsqu'il voit le garçon?	L'inférence doit dégager l'état émotif du personnage.	C-107	<i>je l'ai trouvé avec un synonyme dans le texte (il cherche le synonyme en question) il cligna des yeux plusieurs fois il s'est surpris avec ses yeux</i>

le personnage principal, avec les indices, tels que l'âne ou une étable, comme le fait l'élève A-26. L'élève B-76 met à profit ses connaissances pour éliminer le métier de laitier, car les ânes ne donnent pas de lait, et l'élève C-104 justifie sa réponse en combinant une inférence logique à une connaissance personnelle en disant *âne comme compagnon c'est bizarre, il y a juste les fermiers qui ont un âne comme compagnon*. À la question 4, l'âne de Nathan est mort, mais le texte ne dit pas explicitement de quoi il meurt. Il y a l'expression dans le texte « une fois la peine de perdre un aussi fidèle compagnon passée... » qui permet de déduire qu'ils se connaissaient depuis longtemps (Nathan et son âne) et donc, que l'âne meurt de vieillesse. C'est ce que réalise l'élève C-104 en disant : *parce qu'il disait c'est vraiment un ami du fermier s'il était bébé ils ne sont pas habitués, alors que s'il est plus vieux il a eu la chance de l'avoir assez longtemps*. Toutefois, ce lien est difficile à établir et les élèves procèdent davantage par élimination pour trouver la réponse, élimination qui nécessite elle aussi de formuler des inférences d'élaboration, comme le fait l'élève A-49 lorsqu'il dit : *parce qu'il ne pouvait mourir de froid, car on est en été je ne crois pas qu'un animal féroce aurait pu le tuer dans une étable et le voleur va le voler et pas le tuer*. À la question 8, l'un des deux voleurs doit s'emparer de l'âne discrètement. Dans le texte, il est seulement question d'un appât. La question demande d'inférer de quel appât il pourrait s'agir. L'élève B-71 procède par élimination, mais cela ne l'aide pas, car il élimine automatiquement les carottes pour les lapins : *Les carottes c'est les lapins, les bâtons le chien, les vers pour les oiseaux, j'ai retiré les autres animaux et il reste lui bande les yeux*. Cela peut traduire une mauvaise connaissance de ce que mange un âne et de ce que signifie un appât. L'élève A-49 se sert de sa connaissance du mot « appât » pour résoudre cette question en procédant ainsi : *Il disait un appât, mais il ne disait pas quel appât : bander des yeux ou donner des coups de bâton ce n'est pas un appât. Il attire avec un ver de terre, je me demande si un âne mange des vers de terre et j'ai dit non il mange des carottes*. Finalement, pour la question 9, on

y aborde un sentiment éprouvé lorsque Nathan se réveille et constate la présence du garçon, la tête enfilée dans le harnais de son âne. Il est ébahi. Pour en arriver à cette compréhension, l'élève doit saisir le niveau de naïveté du personnage principal. De plus, l'expression dans le texte « cligna des yeux plusieurs fois » traduit cet ébahissement, comme le mentionne l'élève C-107 en disant : *il cligna des yeux plusieurs fois il s'est surpris avec ses yeux.*

Finalement, dans le texte 3, les questions 2, 6, 7, 9 et 12 nécessitent de formuler des inférences d'élaboration, comme le montre le tableau XXXVI. À la question 2, il faut déduire que Gabriel est agriculteur. L'indice du texte est l'expression « retourner sa terre », ce qui réfère à l'agriculture, et qu'utilisent l'élève A-3, et, de manière encore plus explicite, l'élève A-26. D'autre se sont servis de la présence d'un animal, l'âne, ou du mot « champ » pour justifier le travail d'agriculteur. À la question 6, il faut inférer l'époque durant laquelle se déroule l'histoire afin de trouver comment les gens pouvaient payer, soit avec un sac de pièces d'or. La présence des ânes et des auberges peut aider les élèves à déduire cette époque.

À la question 7, il s'agit d'inférer le sentiment du bohémien quand Gabriel lui tend la petite bourse pour le deuxième âne (qui est le même que le premier, mais sans la fausse queue). L'expression « en souriant de toutes ses dents » indique la satisfaction du bohémien. L'élève B-57 avait choisi « je ne sais pas », mais suite aux questions de relance, il trouve l'expression en question et modifie son choix de réponse ainsi : [...] *ravi parce qu'il a donné l'argent de deux ânes pour un seul âne.* L'élève C-104 y va directement en ces termes : [...] *parce qu'il dit en souriant de toutes ses dents.* L'élève B-65 qui, malgré une grande difficulté à dégager le sens du texte, utilise sa logique pour détecter un sentiment avec ces mots : [...] *ravi parce que quand on donne de l'argent la personne est contente, dans le texte on dirait qu'il est content.* La question 9 implique à nouveau de connaître les métiers et leurs particularités, car il faut déduire le métier de l'homme à qui Gabriel demande de l'aide. Les indices mentionnent qu'il a un uniforme, qu'il se promène dans le village et que l'on peut se référer à lui en cas de litige. Dans le texte, le personnage fait le geste d'examiner l'emplacement de la queue. L'élève A-12 avait répondu *je ne sais pas*, mais il modifie sa réponse quand on lui demande de chercher davantage. Finalement, la question 12 nécessite d'inférer un sentiment éprouvé par Gabriel à la conclusion de l'homme en uniforme quand il réalise qu'il s'est fait avoir. Dans le texte, il faut connaître le sens

de l'expression « avoir les poings et les dents serrées », comme le fait l'élève B-69, ou dans le cas de l'élève B-71 quand il dit *il est furieux il sait qu'il s'est fait jouer un tour à l'étable*, ce qui illustre aussi une bonne logique de sa part.

**Tableau XXXVI** Exemples d'inférences d'élaboration pour le texte 3

Question	Explication	Code de l'élève	Inférence d'élaboration – Exemples de verbalisation
2- Quel est le métier de Gabriel ?	L'élève doit inférer à l'aide de ses connaissances personnelles.	A-3  A-26	<i>Dans la troisième phrase, ils disent retourner la terre et les agriculteurs retournent la terre bon exemple d'inférence avec ce que l'on connaît du travail de l'agriculteur.</i>  <i>J'ai trouvé une information qui m'a apporté à cette hypothèse. Il disait il avait besoin d'un âne pour labourer les terres et c'est un agriculteur qui a besoin de faire cela.</i>
6- Que contient la petite bourse de cuir que Gabriel tend au bohémien?	L'élève doit d'une part inférer l'époque où se déroule l'histoire afin, d'autre part, d'inférer avec quoi on payait à cette époque. Donc on sollicite avant tout les connaissances personnelles de l'élève.	A-3	<i>L'or, j'avais l'impression que c'était dans l'ancien temps et l'on paie avec de l'or.</i>
7- Comment se sent le bohémien lorsque Gabriel lui remet la bourse ?	Il s'agit d'inférer l'état émotif du bohémien.	B-65  C-104	<i>ravi parce que quand on donne de l'argent la personne est contente dans le texte on dirait qu'il est content</i>  <i>parce qu'il dit en souriant de toutes ses dents.</i>

9- Qui est l'homme en uniforme qui arrive sur les entrefaites ?	L'inférence nécessite d'activer ses connaissances au sujet des métiers.	A-12  C-104	<i>Je ne sais pas, mais je choisis les policiers... se promène à cheval et le fermier a des animaux, mais le policier il examine la queue comme un détective.</i>  <i>Je voulais vétérinaire, mais à cause de l'uniforme je prends policier.</i>
12- Quel sentiment éprouve Gabriel lorsqu'il prend connaissance de la conclusion de l'homme en uniforme ?	L'inférence doit permettre de dégager l'état émotif du personnage Gabriel.	B-69	<i>Furieux ça dit il avait les poings et les dents serrées.</i>

Nous avons présenté, dans les sections précédentes, des exemples de verbalisations en lien avec les inférences de cohésion et d'élaboration qui ont été produites par les élèves dans le contexte des entretiens d'explicitation. Dans la dernière section de ce chapitre, nous présentons des exemples de ces verbalisations qui témoignent du recours à l'une des quatre stratégies de l'enseignement réciproque qu'ont reçu les élèves du groupe A.

#### **4.3.1.3 Les verbalisations liées aux quatre stratégies de l'enseignement réciproque**

Rappelons que les élèves du groupe A ont appris les quatre stratégies de l'enseignement réciproque par les techniques propres à ce dispositif (amorce par un modelage de l'enseignant, pratique autonome, pratiques en sous-groupes sous la forme d'un guidage avec l'enseignant et pratiques en équipes de 4 élèves à l'aide de la discussion collaborative). Lors de leur travail d'analyse, les deux juges ont relevé et comptabilisé, pour chaque verbalisation, les manifestations démontrant le recours à l'une des quatre stratégies, comme le montre le tableau XXXVII.

**Tableau XXXVII** Compilation des quatre stratégies de l'enseignement réciproque

Code	Prétest					Post-test					Différence	Résultat au prétest	Résultat au post-test
	Prédire	Questionner	Clarifier	Résumer	Total	Prédire	Questionner	Clarifier	Résumer	Total			
A-3	2*	2	2	1	7	1	0	6	3	10	+3	11	9
A-12	1	1	1	1	4	3	2	3	0	8	+4	4	5
A-14	1	0	1	0	2	0	3	2	3	8	+6	3	5
A-26	1	0	2	3	6	2	1	3	5	11	+5	13	11
A-39	1	2	2	0	5	2	0	6	2	10	+5	10	6
A-49	3	0	5	2	10	1	0	4	6	11	+1	12	12
Total	9	5	13	5	34	9	6	24	19	58	+24 = moyenne de +4 par élève		
B-53	0	0	0	1	1	1	2	1	4	8	+7	8	7
B-57	0	0	1	2	3	0	0	2	1	3	0	9	9
B-65	0	0	2	1	3	1	2	1	0	4	+1	6	4
B-69	1	1	2	3	7	0	0	0	2	2	-5	6	10
B-71	1	0	4	1	6	1	1	2	2	6	0	6	9
B-76	2	0	0	1	3	1	1	2	2	6	+3	10	8
Total	4	1	9	8	23	4	6	10	9	29	+6 = moyenne de +1 par élève		
C-86	0	1	1	0	2	0	1	2	0	3	+1	6	5
C-94	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8
C-104	1	0	1	1	3	0	2	1	0	3	0	9	10
C-107	0	0	3	1	4	1	0	1	2	4	0	6	5
Total	1	1	5	2	9	1	3	4	2	10	+1 = moyenne de .25 par élève		

\* Il n'y a pas de nombre limite de points pour les stratégies de l'enseignement réciproque



Selon les notes des juges, les quatre stratégies de l'enseignement réciproque apparaissent davantage dans les verbalisations des élèves du groupe A (moyenne de +4 par élève) que dans celles du groupe B (moyenne de +1 par élève) qui ont pratiqué ces quatre mêmes stratégies à travers un enseignement habituel de type plus magistral basé sur le même matériel de lecture que les élèves du groupe A. Selon le tableau de compilation, au total, les élèves du groupe A formulent, au prétest, 34 fois l'une des quatre stratégies et, au post-test, 58 fois, soit une différence positive de 24 énoncés. Les élèves du groupe B en formulent 23 au prétest et 29 au post-test, soit une différence positive de 6 énoncés. Les élèves du groupe A mettent davantage en application les quatre stratégies de l'enseignement réciproque après le traitement, et cela, particulièrement pour les élèves A- 12, 14, 26 et 39 qui ont obtenu les différences les plus élevées. Par ailleurs, les élèves A-12 et A-14 présentaient une grande difficulté à comprendre un texte selon leur classement et, ils sont parmi ceux qui augmentent la quantité de stratégies formulées. Quant aux stratégies, le résumé obtient un écart de 14 points entre le prétest et le post-test et la clarification, un écart de 11 points. Le questionnement augmente de 1 alors que la prédiction reste la même. Suite au traitement en enseignement réciproque, les élèves semblent se servir davantage de la clarification et du résumé. Dans le cas des élèves du groupe B, deux élèves seulement ont mentionné davantage de stratégies provenant de l'enseignement réciproque que les autres au post-test. Pour ce qui est des stratégies, il n'y a que le questionnement qui semble plus utilisé après l'intervention avec un écart de 5 points. La prédiction ne change pas, la clarification et le résumé augmentent de 1 point. Quant au groupe C, qui se limite à effectuer les mêmes lectures que les autres groupes, il y a très peu de différence dans l'utilisation de stratégies de compréhension entre chaque temps de passation. On constate d'ailleurs un recul de 1 point pour la stratégie de la clarification. En ce sens, on peut supposer que la logistique d'un enseignement réciproque, qui procède par un enseignement explicite, des séances de guidage en petits groupes, des séances de discussions collaboratives toujours en petits groupes, des occasions fréquentes de rétroaction de l'enseignant et l'application du principe de réciprocité dans le partage de l'animation des stratégies afin d'engager l'élève dans les discussions avec ses pairs, permet davantage d'ancrer certaines des stratégies de l'enseignement réciproque, dans le cas de cette recherche, particulièrement la clarification et le résumé. Alors qu'un enseignement magistral ou la simple lecture de textes ne permet pas des écarts aussi notables.

### 4.3.2 Synthèse de l'analyse qualitative

L'utilisation d'un protocole verbal sous la forme d'un entretien d'explicitation a permis de rendre concret le processus utilisé par les élèves pour verbaliser ce qu'ils ont fait pour répondre aux questions de compréhension qui leur ont été proposées. Nous avons présenté la compilation de leurs verbalisations selon trois aspects. Tout d'abord, l'inférence de cohésion, ensuite, celle d'élaboration, et enfin, selon les formulations qui dénotent la présence de l'une des quatre stratégies de l'enseignement réciproque. Pour l'inférence de cohésion, les verbalisations des élèves mettent en évidence la recherche de liens entre des mots de la phrase (par exemple, champ et agriculture), de recherche de sens dans le contexte du texte (par exemple, pour distinguer repaire et repérer) et la nécessité de construire un modèle de situation afin de dégager l'idée principale du texte et de choisir un titre qui convient à l'ensemble de chaque histoire. En compilant les points accordés par les juges, on constate que les élèves du groupe en enseignement réciproque augmentent tous la quantité d'inférences qu'ils formulent entre le prétest et le post-test, alors que ceux des groupes B et C voient certains de leurs élèves s'améliorer, d'autres non. En ce qui a trait à l'inférence d'élaboration, les élèves démontrent dans leurs verbalisations l'utilisation de connaissances personnelles prises dans des films ou des reportages pour répondre à certaines questions. D'autres élèves marient ces connaissances personnelles avec leur logique pour établir des liens (par exemple, où mettre des affiches pour qu'elles soient vues, dans la rue). Dans cette catégorie d'inférence, les élèves du groupe A ne se démarquent pas autant que les élèves du groupe B sur le plan de leur capacité à produire ce type d'inférences ainsi que sur le plan de l'amélioration de ces inférences entre le prétest et le post-test. Finalement, la compilation des verbalisations liées à l'utilisation des quatre stratégies de l'enseignement réciproque révèle que les élèves du groupe A en formulent davantage entre le prétest et le post-test, notamment pour la clarification et le résumé, comparativement aux élèves des groupes B et C. Parmi ces élèves du groupe A, deux en difficulté augmentent leur nombre de formulation des stratégies de l'enseignement réciproque.

#### 4.4 Synthèse de la présentation des résultats

Cette recherche doctorale comporte trois questions pour lesquelles deux types de collecte de données ont été utilisées. Pour répondre aux deux premières questions de recherche, les résultats quantitatifs issus du test de compréhension en lecture de Lavigne (2008) ont été présentés. Si l'on compare le groupe A avec les deux autres conditions expérimentales, il y a une différence significative entre le groupe A et le groupe contrôle C lors du post-test différé (T3). Les élèves du groupe A se différencient significativement des élèves du groupe C quant à leur résultat pour l'ensemble du test de compréhension en lecture. Toutefois, ce résultat est à considérer avec prudence, puisque les élèves du groupe A obtiennent, dès le prétest, un résultat plus élevé. Au sujet plus précisément des inférences de cohésion et d'élaboration, on constate que la différence significative observée entre les groupes A et C se situe sur le plan de l'inférence de cohésion. À nouveau, ce résultat doit être considéré à la lumière des résultats du prétest qui s'avèrent plus forts pour le groupe A et considérer que ceci ne peut être attribuable directement à l'effet du traitement en enseignement réciproque. Finalement, les résultats aux questions littérales diminuent pour tous les groupes à chaque temps de passation, sans toutefois que cela ne représente une diminution significative sur le plan statistique.

La deuxième partie de cette analyse traite les informations obtenues par le biais des entretiens d'explicitation menés auprès d'un sous-groupe de 16 élèves en vue de répondre à la troisième question spécifique de notre recherche. Deux juges ont été mis à contribution afin de s'assurer, autant que possible, de l'univocité de traitement des verbalisations. Elles accordaient un point lorsqu'elles constataient la présence d'une inférence de cohésion ou d'élaboration dans la verbalisation d'un élève. Elles notaient aussi la présence des stratégies de l'enseignement réciproque, toujours dans les verbalisations des élèves. Lorsque l'on regarde les points accordés par les juges pour l'ensemble du test de compréhension, on constate qu'autant les élèves des groupes A et B ont formulé un nombre important de verbalisations et ce, davantage que ceux du groupe C. Lorsque l'on précise l'analyse entre l'inférence de cohésion et celle d'élaboration, on constate que tous les élèves du groupe A produisent plus d'inférences de cohésion comparative-ment aux élèves des groupes B et C. Pour ce qui est de l'inférence d'élaboration, les résultats

sont différents. Le groupe B a davantage d'élèves qui augmentent la quantité de leurs formulations de ce type d'inférences comparativement au groupe A. Le groupe C quant à lui est moins performant sur ce plan. Finalement, en ce qui concerne la présence de l'une des quatre stratégies proposées par l'enseignement réciproque dans les verbalisations des élèves, ceux du groupe A se démarquent du groupe B car ils en mentionnent davantage.

Dans le prochain chapitre, nous discutons les résultats que nous avons présentés dans ce quatrième chapitre en lien avec la littérature scientifique recensée dans la problématique ainsi que le cadre théorique.

## CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

### 5.1 Introduction

La lecture représente un apprentissage complexe dont la finalité est la compréhension (Bianco *et al.*, 2013). Pour accéder à cette compréhension, l'élève formule, notamment, des inférences. Celles-ci lui permettent de clarifier à quel antécédent réfère une information implicite, d'établir des liens entre des informations éparpillées dans le texte ou entre ces informations et les connaissances qu'il possède. Ce travail inférentiel procure à l'élève un modèle de situation qui correspond au message que l'auteur souhaite transmettre. Si certains élèves formulent relativement facilement les inférences nécessaires à leur compréhension, d'autres peinent à le faire, hypothéquant ainsi leur niveau de compréhension. Cette problématique entraîne le besoin de mettre en place des dispositifs d'enseignement susceptibles d'outiller l'élève à formuler une inférence lorsque le texte en requiert.

C'est en s'inspirant de certains des principes qui émanent des grands courants pédagogiques tels que le béhaviorisme, le cognitivisme et l'humanisme que des chercheurs peuvent créer des dispositifs d'enseignement et des programmes d'entraînement. C'est le cas de Palincsar et Brown (1984), les chercheuses qui ont créé l'enseignement réciproque. Elles retiennent, entre autres, les idées de Lev Vygotsky (1997) quant à l'influence du langage sur le développement de la pensée et mettent en application ce principe par la discussion collaborative. Elles adoptent aussi l'idée d'une zone proximale de développement, toujours selon Vygotsky, dans laquelle l'influence de l'expert, dans ce cas-ci l'enseignant, trouve son plein potentiel. Les chercheuses appliquent cette idée par le concept de réciprocité dans lequel elles échangent avec l'élève sur sa compréhension d'un texte, le corrigent par des rétroactions et l'invitent à participer activement à la discussion. Dans les conditions restreintes de la classe ordinaire, nous avons proposé des séances de guidage en lecture avec des sous-groupes de la classe afin d'optimiser les rétroactions de l'enseignant principalement dans cette zone proximale de développement. Il y a aussi tout le volet de la stratégie enseignée explicitement provenant des cognitivistes que reprend l'enseignement réciproque. Palincsar et Brown (1984) ne ciblent que quatre stratégies, stipulant que celles-

ci permettent un travail exhaustif sur le texte. Ainsi, des idées qui émanent de grands courants pédagogiques trouvent, par le biais de dispositifs, leur résonance jusqu'à l'élève dans sa classe. N'est-ce pas là leur mission première?

En plus, ces dispositifs devraient faciliter l'apprentissage de processus liés à la compréhension en lecture, telle que l'inférence. En ce sens, on se rappellera l'importance consacrée à l'inférence en général dans les modèles de développement de la compréhension en lecture. Qu'il s'agisse du modèle interactif de Irwin (1986) ou de celui toujours d'actualité de Kintsch (1978; 1988; 1998) intitulé « construction-intégration », les processus inférentiels jouent un rôle déterminant dans l'accès au sens d'une lecture. Il en va ainsi pour les chercheurs qui valident les liens entre l'inférence et la compréhension en lecture. Si l'on se réfère à la synthèse de Elleman (2017), l'inférence ne tient plus un rôle secondaire parmi les composantes de la compréhension en lecture, mais revêt plutôt celui de « cause » vers l'accès au sens de ce que l'on lit. Cette même chercheuse, dans sa revue de littérature au sujet de l'enseignement de l'inférence, souligne l'apport de dispositifs qui utilisent des stratégies variées comme enseignement à la formulation d'inférences (Elleman, 2017).

En ce sens, le dispositif de l'enseignement réciproque avec ses stratégies variées, a été expérimenté dans le but d'aider des élèves à formuler une inférence de cohésion ou d'élaboration pour ultimement aboutir à une meilleure compréhension de sa lecture. Ce dispositif a été comparé à un enseignement de type plus magistral de la compréhension en lecture ainsi qu'à un groupe contrôle qui, lui, a été limité à effectuer les lectures sans aucune intervention de la part de l'enseignant. Cela a été réalisé dans le contexte authentique de la classe ordinaire. Afin de vérifier si les élèves modifient leur capacité à formuler des inférences en lecture selon chacune des conditions expérimentales, un test de compréhension en lecture à choix multiples a été utilisé selon la formule prétest, post-test et post-test différé. Les questions du test apportent des informations concernant un niveau de compréhension en général ainsi qu'au sujet de l'inférence de cohésion et l'inférence d'élaboration en particulier. À l'aide de ce même test, 16 élèves ont été rencontrés à deux reprises, avant l'intervention et après, pour verbaliser comment ils avaient répondu à chaque question du test. Ce volet a permis de recueillir autrement des informations sur la capacité inférentielle des élèves sélectionnés.

La discussion des résultats obtenus dans cette étude reprend la division utilisée dans la présentation des résultats. Nous débutons par la partie quantitative. Cette partie se subdivise en deux sections selon les deux premières questions de la recherche. Nous poursuivons avec la partie qualitative qui adresse la question 3. Pour ce faire, nous divisons cette partie en sections qui correspondent à chacun des types d'inférences étudiés, c'est-à-dire une première section pour l'inférence de cohésion et une deuxième, pour l'inférence d'élaboration. Nous avons ajouté une troisième section afin de relater les traces laissées spécifiquement pour les quatre stratégies de l'enseignement réciproque.

## **5.2 La compréhension en lecture : bilan des résultats obtenus**

La première question de cette recherche doctorale concerne la compréhension en lecture en général. À l'aide du test de compréhension en lecture de Lavigne (2008) que les élèves ont passé en prétest, en post-test et en post-test différé, nous avons effectué quelques analyses statistiques. La première section traite de ces résultats. Par la suite, la deuxième question développe le volet inférentiel du test de compréhension en lecture. À nouveau, il est question de vérifier parmi les trois conditions expérimentales (A, B et C) si l'une d'elles s'avère plus profitable qu'une autre pour l'apprentissage de la formulation d'inférences. C'est ce qu'aborde la deuxième section de ce chapitre.

### **5.2.1 Compréhension en lecture, enseignement réciproque, enseignement magistral et groupe contrôle**

La question 1 de cette recherche vérifie si les résultats à un test de compréhension en lecture varieraient en fonction de chacune des trois conditions expérimentales soit un enseignement réciproque, un enseignement plus habituel de type magistral et un groupe contrôle. Afin de répondre à cette question, nous débutons par les résultats des élèves au prétest. Cela nous permet d'analyser le résultat moyen supérieur dès le prétest des élèves du groupe A. Ensuite, nous comparons les progrès effectués par les élèves de tous les groupes dans le temps.

Les élèves du groupe A, lors du prétest, obtiennent des résultats plus élevés que ceux des autres groupes, avant même que le traitement en enseignement réciproque n'ait débuté. D'après la littérature scientifique, quelques hypothèses peuvent être discutées pour expliquer cette

moyenne plus forte dès le départ pour les élèves du groupe A comparativement à ceux des groupes B et C. Premièrement, comme mentionné précédemment dans la méthodologie et le chapitre des résultats, les élèves du groupe A sont en moyenne plus âgés. Or, la compréhension en lecture et l'inférence revêtent toutes deux un caractère développemental tel que le démontrent les travaux d'Oakhill et Cain, (2012) et de Kendeou, van den Broek, Helder et Karlsson (2014). Selon ces chercheurs, plus l'élève acquiert d'expérience en lecture et de connaissances personnelles, plus sa compréhension d'une lecture risque de s'améliorer ainsi que sa facilité à émettre des inférences. Donc, devant des lectures et des tests identiques, l'élève plus âgé devrait en général se trouver avantagé. En fonction de ces constats théoriques, nous avons retiré les six plus jeunes élèves. Cela a permis en quelque sorte de vieillir notre échantillon et d'éliminer la différence significative en termes d'âge qui émanait des premières analyses statistiques entre le groupe A et les groupes B et C. Obtenant des groupes homogènes selon l'âge, nous avons refait les tests statistiques et avons obtenu sensiblement les mêmes réponses<sup>50</sup>. Les élèves du groupe A maintiennent leur première position au prétest et poursuivent leur amélioration au post-test et au post-test différé par rapport au prétest. Ceux des groupes B et C se retrouvent aussi respectivement en deuxième et troisième position. Donc, même en contrôlant la variable de l'âge, les élèves du groupe A obtiennent toujours une moyenne supérieure aux deux autres groupes.

Ensuite, concernant la description du statut d'immigration récente, les élèves de tous les groupes sont comparables. En effet, il n'y a pas de différence significative entre les élèves des groupes A, B et C quant à la quantité d'élèves qui ont un lieu de naissance autre que le Canada. Toutefois, les deux écoles d'où proviennent les élèves du groupe A se situent dans un quartier pour lequel l'indice de défavorisation est moins élevé que pour les élèves des deux autres groupes. Dans la problématique, il a été fait mention à la section 1.2.1 que le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2015) divise le territoire montréalais en trois zones économiques : la zone 0 à 20 % comprend des écoles accueillant une forte proportion d'élèves de milieux défavorisés, la zone 20 à 30 % comprend une moins forte concentration de défavorisation et la zone 30 % et plus présente progressivement de moins en moins de défavorisation. Les

---

<sup>50</sup> Les tests statistiques n'ont pas été placés dans ce document puisqu'ils n'apportent pas de nouvelles informations, mais ont seulement permis d'éliminer la variable de l'âge comme facteur expliquant la moyenne plus forte du groupe A dès le prétest.



écoles du groupe A se situent dans la zone du 30 %, ce qui les place à l'extérieur d'une zone de défavorisation, sans pour autant être considérés comme étant dans une zone favorisée. Les écoles des groupes B et C se situent directement dans la zone de défavorisation, soit entre 0 et 20 % selon le comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2015. Selon les travaux de Kanouté et Lafortune (2011) et de Chamberland et McAndrew (2011), la défavorisation représente toujours, à Montréal, une problématique liée à la réussite scolaire, et ce, malgré les nombreuses mesures gouvernementales mises en place pour y pallier. De plus, la conjugaison des facteurs liés à la défavorisation et à l'immigration récente accentue, dans bien des cas, l'accès à la réussite scolaire pour l'élève qui les subit. Les élèves des groupes B et C se situant dans des zones de défavorisation répondent à cette problématique exposée par ces chercheuses. Ces élèves sont issus, dans une proportion comparable à ceux du groupe A, de l'immigration récente, mais en plus, ils évoluent dans des conditions liées à une plus grande précarité économique.

Troisièmement, il est possible que les enseignants du groupe A, qui se sont rapidement portés volontaires pour participer à ce projet de recherche et qui ont démontré un intérêt pour l'enseignement réciproque, adoptent dans leur classe une attitude plus favorable à l'apprentissage de la compréhension en lecture. Si on se réfère aux travaux de plusieurs chercheurs tels que Allington (2009), Cunningham et Allington (2011) ainsi que Morin, Nootens et Montésinos-Gelet (2011), l'enseignant qui incite à la lecture, se présente comme modèle de lecteur et démontre un intérêt marqué pour cet apprentissage, permet davantage à ses élèves d'évoluer dans cette matière. Toutefois, cette hypothèse d'explication est à prendre avec précaution, puisque nous ne disposons pas de données suffisantes dans la description de l'enseignement de chaque enseignant pour statuer de l'importance qu'ils accordent dans leur quotidien à la littératie.

Lors des autres temps de passation, les résultats obtenus au post-test et au post-test différé montrent que les élèves du groupe A régressent dans la progression de leurs moyennes pour se retrouver avec un score proche de celui obtenu au prétest. Le comportement des groupes B et C au post-test et au post-test différé traduit une certaine instabilité entre ces groupes et ne permet pas d'apporter des réponses claires à l'effet de l'enseignement magistral dans le groupe B. Toutefois, les analyses de variances réalisées nous permettent de constater que bien qu'ils soient plus élevés, les résultats obtenus au post-test, par exemple, pour le groupe A ne se distinguent

pas significativement de ceux obtenus par les deux autres groupes. En d'autres mots, l'effet de l'enseignement réciproque sur les résultats des élèves ne permet pas de les distinguer de ceux qui ont poursuivi le travail habituel avec leur enseignant ni de ceux qui ont été limités à effectuer les lectures. Ce résultat non-significatif mérite qu'on s'y attarde en discutant de la durée de l'intervention.

En effet, il est possible d'envisager que la durée de l'intervention n'ait pas été assez longue pour que les élèves du groupe A intègrent les stratégies de l'enseignement réciproque afin que celles-ci leur permettent de davantage augmenter leur résultat au post-test et de se distinguer statistiquement. Du fait que l'enseignement réciproque comporte quatre stratégies, nous avons prévu une semaine de pratique par stratégie et une de surplus pour pratiquer la combinaison des quatre stratégies, ce qui donne cinq semaines à 150 minutes par semaine pour la totalité de l'intervention. Cette durée représente pourtant la norme constatée dans d'autres expérimentations. En effet, tel que présenté dans le cadre théorique à la section 2.4.3, Palincsar et Brown (1984, 1985, 1987) octroient 20 journées d'installation de l'enseignement réciproque et 5 autres journées de combinaison des quatre stratégies, Bottomley et Osborne (1993) y consacrent 20 journées, Lederer (2000) 4 à 5 semaines, soit un mois, Spörer, Brunstein et Kieschke (2009) l'implantent durant 7 semaines à raison de 2 leçons par semaine et Hacker et Tenent (2002) se démarquent avec une implantation durant 3 années. Quant aux programmes d'entraînement aux inférences présentés dans la section 2.5.1, ils se répartissent sur de plus courtes durées. À titre d'exemple, Yuill et Oakhill (1988) interviennent pendant 3 semaines à raison de 2 périodes de 30 minutes par semaine, McGee et Johnson (2003) répartissent leur programme sur 3 semaines avec 6 leçons de 20 minutes, Elbro et Buch-Iversen (2013) ne précisent pas le nombre de semaines, mais il y a 8 rencontres de 30 minutes. Ces recherches, qui ont expérimenté soit un enseignement réciproque soit un entraînement aux inférences, ont presque toutes une durée similaire à la nôtre. Il semble donc que la durée de notre intervention ne soit pas un facteur explicatif des résultats non-significatifs entre le groupe A et les groupes B et C au post-test.

Dans la prochaine section, nous discutons les résultats obtenus en fonction des deux types d'inférence qui nous intéressent, celle de cohésion et d'élaboration.

### **5.2.3 Inférences de cohésion et d'élaboration en enseignement réciproque, en enseignement magistral et pour le groupe contrôle**

Notre deuxième question de recherche vise à vérifier si l'enseignement réciproque, l'enseignement magistral et le groupe contrôle se distinguent, dans le temps, sur le plan de l'amélioration de la formulation de l'inférence de cohésion et d'élaboration. La présentation du résultat général au test de compréhension en lecture de la section précédente établit l'absence de différence significative entre les deux types d'enseignement, c'est-à-dire entre les groupes A et B. Sur le plan statistique, les deux types d'enseignement ne se distinguent pas, non plus, quant à l'amélioration de la formulation d'inférences en général. Toutefois, les élèves du groupe A se distinguent de ceux du groupe C pour l'inférence de cohésion. C'est principalement ce résultat qui est discuté dans la première section, portant sur l'inférence de cohésion. Par la suite, nous abordons l'inférence d'élaboration pour laquelle aucun résultat significatif n'a été établi dans cette recherche. Finalement, nous discutons brièvement le résultat obtenu spécifiquement pour les questions littérales.

Dans chaque section, nous débutons par une explication de l'inférence discutée, nous revisitons les liens que nous avons présumés entre ce que nécessite chaque inférence et les stratégies de l'enseignement réciproque, nous revoyons les résultats obtenus dans cette recherche en lien avec des recherches expliquées dans le cadre théorique.

#### **5.2.3.1 L'inférence de cohésion**

L'inférence de cohésion maintient la cohérence interne du texte en travaillant sur les référents, les termes génériques ou les synonymes, qu'ils soient près ou éloignés de leur antécédent. En ce sens, l'inférence de cohésion offre la possibilité à l'élève d'établir des liens entre des informations déjà présentes, mais qui peuvent être éloignées les unes des autres ou qui nécessitent justement d'établir des liens entre des mots. Lorsque bien formulée, cette inférence, parce qu'elle travaille à partir de ce que le texte présente, peut être un moteur très efficace pour une compréhension du texte. Encore faut-il que l'élève soit outillé pour parvenir à se servir de cette inférence. Nous avons avancé l'hypothèse que l'enseignement réciproque pouvait représenter une avenue pour améliorer la capacité inférentielle, dont l'inférence de cohésion.

En effet, parmi les quatre stratégies de l'enseignement réciproque, il y a la clarification, le questionnement et le résumé qui s'apparentent aux gestes à poser pour formuler une inférence de cohésion. Lorsque l'élève rencontre un pronom ou un synonyme, il doit s'arrêter et soit clarifier le lien avec l'antécédent, soit s'interroger sur le sens du mot employé qu'il soit un synonyme ou un terme générique. À l'étape du résumé, l'élève dégage les idées principales ce qui l'oblige à identifier, dans le texte, les mots et les concepts les plus importants. Ces gestes s'apparentent à ceux nécessaires pour formuler une inférence de cohésion. Ainsi, les élèves du groupe A ont pratiqué la formulation d'inférences par le biais des stratégies de l'enseignement réciproque. Donc, leurs enseignants ont, non seulement, modélisé les stratégies et la formulation d'une inférence de cohésion, mais ils ont aussi appliqué la formule de la discussion collaborative afin que les élèves se pratiquent davantage. Les enseignants du groupe B ont enseigné les mêmes stratégies ainsi que l'inférence de cohésion, mais sans le modelage ni les pratiques en sous-groupe de discussion collaborative et ceux du groupe C n'ont reçu aucune intervention de leur enseignant.

Les résultats entre les élèves des groupes A et B ne démontrent pas de différence significative. Toutefois, l'écart entre ceux du groupe A en enseignement réciproque et ceux du groupe C est significatif au temps du post-test différé. Les élèves de ce groupe effectuaient principalement des tâches individuelles à partir des mêmes textes que ceux utilisés par les groupes A et B. En ce sens, les résultats obtenus par les élèves en enseignement réciproque laissent présumer d'une modification dans la capacité à formuler une inférence de cohésion par rapport à d'autres élèves pour qui aucun enseignement particulier n'a été offert.

Cela rejoint les résultats de Yuill et Oakhill (1988) et de McGee et Johnson (2003). Dans le cadre de leur programme d'entraînement, ces chercheurs enseignent aux élèves à effectuer des liens entre les mots d'une phrase et, ensuite, entre des phrases. Ils expliquent aux élèves comment travailler avec le contenu du texte et les indices de ce dernier. Ainsi investis de cet apprentissage, les élèves démontrent une meilleure compréhension de leur texte. Cela permet aux chercheurs de dire que l'inférence de cohésion représente un type d'inférence pour laquelle les programmes d'entraînement obtiennent des progrès significatifs. De plus, selon ces mêmes chercheurs, il semble plus facile de faire progresser des élèves dans leur formulation d'inférences de

cohésion que pour l'inférence d'élaboration. Cette conclusion se retrouve davantage illustrée par la recherche de Cain et Oakhill (1999) dans laquelle, justement, les deux types d'inférence sont analysés. Rappelons que dans cette recherche, les chercheuses offrent aux élèves de se relire à la suite d'une erreur et, au besoin, d'obtenir de l'aide de l'expérimentateur. Elles exposent les résultats ainsi: le premier résultat est celui que l'élève obtient seul, le deuxième résultat est celui après une relecture ciblée par l'expérimentateur et finalement le dernier résultat obtenu l'est avec l'aide de l'expérimentateur. Sans aucune aide, les résultats pour l'inférence de cohésion s'avèrent toujours supérieurs à ceux de l'inférence d'élaboration; avec une relecture, les élèves formulent plus facilement une inférence de cohésion qu'une inférence d'élaboration. Et, dans le cas de l'inférence de cohésion, aucun élève ne se rend jusqu'à une aide explicite de l'expérimentateur, alors que celle-ci s'avère souvent nécessaire pour l'inférence d'élaboration. Cette recherche ainsi que les résultats obtenus dans cette thèse semble indiquer que l'inférence de cohésion serait plus facilement accessible à l'élève du primaire que celle d'élaboration.

#### **5.2.3.2 L'inférence d'élaboration**

L'inférence d'élaboration permet d'assurer la cohérence externe du texte. Cette inférence oblige la réalisation de liens entre ce que le texte raconte et ce que l'élève en connaît. Dans le cadre de l'enseignement réciproque, la stratégie de prédiction est particulièrement sollicitée pour formuler une inférence d'élaboration. L'élève doit non seulement se demander ce dont le texte traite à l'aide d'indices visuels (titre, intertitre, mots soulignés en gras, images, tableaux, etc.), mais il doit aussi réfléchir à ce qu'il connaît à propos du sujet du texte afin de se placer dans une posture réceptive et critique de ce qu'il va lire. Les stratégies de clarification et de questionnement sont aussi sollicitées pour soutenir l'élève dans la formulation d'une inférence d'élaboration. Au même titre que pour l'inférence de cohésion, l'inférence d'élaboration nécessite de faire des liens, mais avec des informations externes au texte ou à l'aide d'indices implicites présents dans le texte. Il s'agit donc de se questionner sur notre compréhension d'une partie du message de l'auteur ou de clarifier la signification d'un mot ou d'une expression inconnus et pour lesquels l'information précise n'est pas disponible dans le texte, obligeant l'élève à chercher ailleurs.

Pour l'inférence d'élaboration, les élèves en enseignement réciproque n'ont pas démontré de différence significative par rapport à ceux en enseignement de type magistral ni par rapport

à ceux du groupe contrôle. Cela rejoint les résultats de Cain et Oakhill (1999), Cain, Oakhill et Lemmon (2004), Cain, Okhill, Barnes et Bryant (2001) et Elbri et Buch-Iversen (2013) qui indiquent que l'inférence d'élaboration s'avère plus difficile à développer chez l'élève que celle de cohésion. L'inférence d'élaboration repose sur les connaissances personnelles d'un élève et sur son vocabulaire. Ces connaissances linguistiques et conceptuelles diffèrent d'un élève à l'autre et, pour un même élève, d'un sujet à l'autre. En effet, un élève peut disposer de plusieurs connaissances en sciences parce qu'il s'y intéresse et les a acquises de manière autodidacte au fil des ans. Cet élève se sentira plus à l'aise dans des textes scientifiques et sera plus apte à formuler l'inférence d'élaboration nécessaire pour combler une imprécision de la part d'un auteur. En contrepartie, ce même élève peut se sentir dépourvu devant un texte aux références historiques ou artistiques parce qu'il possède moins de connaissances personnelles sur ces sujets et que le vocabulaire spécifique à ces domaines risque, chez lui, d'être moins élaboré.

Les résultats obtenus par le biais des analyses statistiques concernant spécifiquement l'inférence d'élaboration ne démontrent pas de différence significative entre chacun des groupes. Puisque ce type d'inférence s'avère plus difficile à développer que l'inférence de cohésion, il est possible d'envisager un traitement échelonné sur une plus longue période afin de donner davantage de temps aux élèves pour s'habituer à se questionner sur ce qu'ils connaissent et à le mettre en lien avec leur lecture. Il s'agit aussi peut-être d'outiller les élèves dans l'identification d'un bris de compréhension dû à un manque de connaissances sur le sujet de la lecture, toujours en insistant sur la stratégie de questionnement ainsi que sur la clarification. À la suite de l'identification de ce manque de connaissances, l'élève doit savoir où et comment chercher l'information manquante. De plus, le test de compréhension en lecture aurait avantage à traiter directement du sujet étudié lors de l'intervention. Cela permettrait de vérifier les liens que les élèves établissent entre les lectures faites en classe durant l'intervention et les questions d'inférences d'élaboration de l'instrument de mesure. Dans notre cas, les textes utilisés lors de l'intervention abordent le thème du monde animal, alors que l'instrument d'évaluation traite des ruses de personnages malhonnêtes mettant parfois en action des animaux.

Finalement, il convient de discuter brièvement des questions littérales. Chaque version du test de Lavigne (2008) comprenait trois questions littérales, questions qui servent souvent de contrôle car elles sont généralement plus faciles à réussir pour l'élève du primaire. Toutefois,

dans cette recherche, les résultats pour chaque groupe et à chaque temps de passation, vont tous en diminuant. Ceci rejoint les résultats de la recherche de Cain et Oakhill (2001) ainsi que les résultats de l'analyse de Elleman (2017) sur la mémoire littérale. Elleman (2017) explique que lorsqu'un élève est centré sur les processus inférentiels, ceci se fait au détriment de sa mémoire littérale. Dans le cadre de cette recherche, nous avons envisagé les questions littérales seulement comme mesure de contrôle. Or, le résultat obtenu incite à poursuivre la réflexion quant à l'entrave que peut représenter l'activation des processus inférentiels sur la mémoire littérale d'un texte.

#### **5.2.4 Synthèse de l'analyse quantitative**

Le test de compréhension en lecture devait apporter des éléments de réponse aux deux premières questions de la recherche. La première question concerne la distinction entre le groupe A, qui expérimente un enseignement réciproque, le groupe B, qui se limite à un enseignement de type plus magistral et le groupe contrôle C, qui effectue lectures et tâches de lecture. Les résultats qui concernent la compréhension en lecture en général s'avèrent non significatifs, à l'exception d'un résultat au post-test différé entre le groupe A et le groupe C où l'on constate un effet simple du groupe. De plus le comportement des groupes B et C ne démontrent pas non plus de distinction, le groupe B se faisant d'ailleurs devancer par le groupe C au post-test ce qui oblige à un questionnement sur l'efficacité de l'enseignement magistral du groupe B dans le cadre de cette recherche doctorale.

Dans la deuxième question, nous divisons le résultat du test de compréhension en lecture selon chaque type d'inférence. Or, les élèves du groupe A se distinguent d'une manière significative de ceux du groupe C quant à leur formulation d'inférences de cohésion lors du post-test différé. Cependant, rappelons qu'on ne peut pas attribuer ces résultats à l'effet du traitement en enseignement réciproque de manière univoque parce que les résultats obtenus par les élèves du groupe A au prétest étaient supérieurs à ceux des autres groupes. En d'autres termes, les trois groupes ne sont pas partis sur un pied d'égalité lors du prétest, puisque les élèves du groupe A étaient, au départ, plus forts.

### 5.3 La discussion de l'entretien d'explicitation

Afin d'obtenir autrement que par une mesure quantitative des informations sur le comportement de lecteur des élèves de cette expérimentation et, plus spécifiquement, quant à leur capacité à formuler des inférences de cohésion et d'élaboration, nous avons choisi d'utiliser un protocole verbal de type entretien d'explicitation et de rencontrer individuellement 16 élèves. Ceci rejoint les idées socioconstructivistes de Vygotsky (1997) sur les relations entre la pensée et le langage. Vygotsky établit une relation étroite entre la modification d'une pensée par l'action du langage. Or, le protocole verbal de type entretien d'explicitation rejoint ce concept théorique dans l'action de faire verbaliser un élève sur sa démarche pour répondre à une question mais aussi dans l'échange qui en suit par les questions de relance. En ce sens, notre choix d'utiliser un entretien d'explicitation repose sur la possibilité, non seulement, de récolter des exemples de formulations d'inférence d'élèves, mais aussi d'être en mesure, par des questions de relance, d'« entendre » se modifier la compréhension d'un élève. Outre Vygotsky (1997), cela rejoint les propos de Laing et Kamhi (2002) et Klingner, Vaughn et Boardman (2007) qui envisagent les mesures auto-explicatives à la fois comme une méthode de cueillette de données, mais aussi comme une intervention éducative qui aide l'élève à s'améliorer. Cain et Oakhill (1999) démontrent les effets de ce support apporté à l'élève en direct dans leur recherche sur les inférences de cohésion. Elles soulignent les progrès spécifiquement pour l'élève en difficulté alors qu'il verbalise une explication de réponse et que l'expérimentateur, par ses questions de relance, le guide et le soutient dans sa recherche de sens. D'autres diront que ces questions de relance entravent le processus réel de verbalisation. Sans doute, cela a une influence, mais dans le cas qui nous intéresse, à savoir la formulation d'inférences selon un dispositif d'enseignement, les questions de relance permettent de s'assurer que l'élève a bien dit tout ce qu'il pouvait dire et que la signification d'un mot n'a pas été le bris principal à sa compréhension. On se rappelle que les élèves participant à cette étude proviennent tous de zones montréalaises composées d'élèves qui, dans une forte proportion, viennent d'arriver au Québec et ne maîtrisent pas entièrement le français comme langue de communication.

Nous présentons la discussion au sujet des verbalisations obtenues de la façon suivante. Pour chaque type d'inférence, nous avons relaté des verbalisations d'élèves en les associant aux



différentes catégories d'inférences de cohésion et d'élaboration des chercheurs présentés dans le cadre théorique. Bien que nos tentatives d'association demeurent des hypothèses, il est réconfortant de voir se concrétiser dans une parole d'élèves, les catégories émises par ces chercheurs. Cela nous permet aussi de nous assurer que notre classement convient à ce que ces chercheurs ont établi comme étant une inférence de cohésion ou d'élaboration. La première section concerne l'inférence de cohésion, et la deuxième, l'inférence d'élaboration. Dans la troisième, nous abordons les stratégies propres à l'enseignement réciproque qui apparaissent dans les verbalisations.

### 5.3.1 L'inférence de cohésion

L'inférence de cohésion représente pour un élève une sorte d'avenue qu'il peut emprunter pour lui permettre de mieux comprendre un texte s'il sait comment mettre à profit les informations du texte. En effet, puisque l'inférence de cohésion travaille la cohérence interne du texte, elle implique que toute l'information pour le comprendre soit disponible dans celui-ci; il suffit de mettre en place quelques stratégies pour regrouper ces informations ou les interpréter. Lors des rencontres individuelles, plusieurs exemples démontrent, certains avec éloquence, l'effort de recherche de sens des élèves. Nous explorons, dans les premiers paragraphes qui suivent, quelques exemples tirés de chacune des versions du test de Lavigne (2008) utilisé dans cette recherche.

Lors des entretiens d'explicitation, nous avons pu constater, de manière concrète, comment certains élèves, grâce à une formulation d'inférences de cohésion, réussissent à contourner la perte de sens engendrée par un mot pour tout de même comprendre la suite d'un texte. Voici quelques exemples qui en témoignent. Lorsqu'il faut comprendre pourquoi Ooka demande aux voleurs à la tire de payer une cotisation, un élève mentionne *Il le disait pas exactement... hum... si, disons il se fait arrêter par la police et qu'il montre le permis alors on coupe pas sa tête*. Quant au permis, il fallait faire le lien avec sa taille et le besoin qu'avait le chef de police de rendre visibles les voleurs à la tire. Un élève invente l'expression : *descendre la discrétion* pour démontrer les bienfaits d'un permis en forme d'homme-sandwich. Un autre, pour la même référence au permis, dit que les voleurs ne pourront plus *pickpocquetter* les gens, inventant un verbe qui illustre bien sa compréhension de ce mot plus difficile. Dans d'autres cas, malgré la présence d'indices, il était difficile pour l'élève de comprendre le sens d'un mot. C'est le cas, par exemple,

du mot « repérer » qui se trouve dans le texte 1 confondu avec le mot « repaire ». Bien que ces mots ne possèdent pas la même graphie, le fait qu'ils soient semblables et disposent de racine commune, suffit à créer de la confusion. Par exemple, l'élève A-39 dit *ils ont deux grandes pancartes alors il est facile de les repérer* et il choisit comme titre au texte « Le repaire des voleurs » illustrant ainsi sa confusion entre les deux termes.

### L'inférence de cohésion selon les typologies du cadre théorique

Selon les recherches de Cain et Oakhill (1999, 2000, 2001, 2004), parmi les inférences de cohésion, on retrouve l'inférence lexicale dont le but consiste justement à clarifier la signification d'un mot ou d'une expression. Pour l'élève dont la langue première n'est pas la langue utilisée à l'école, il faut mettre en place des stratégies afin qu'il puisse être autonome devant la multitude et la diversité de mots nouveaux qu'il rencontre dans ses lectures. Il lui serait impossible de constamment chercher dans le dictionnaire ou de demander l'aide d'un adulte. En ce sens, la stratégie de clarification de l'enseignement réciproque vise justement à outiller l'élève devant un mot inconnu soit en cherchant dans le contexte, soit en utilisant la morphologie du mot et soit en déduisant le sens grâce à d'autres informations éparpillées dans le texte. Ces gestes enseignés à l'élève permettent la formulation d'une inférence de catégorie lexicale.

D'autres catégories d'inférences ont été formulées par les élèves. Dans les prochaines lignes, nous verrons des exemples de catégories d'inférences établies par Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994) et d'autres provenant de la classification de McKoon et Ratcliff (1992), faisant toutes partie de l'inférence de cohésion. Elles se déclinent dans cet ordre : l'antécédent causal, la structure de rôles et l'inférence thématique de Graesser et ses collègues, et l'inférence relationnelle, globale et causale de McKoon et Ratcliff.

Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994) appellent « antécédent causal » une chaîne d'informations qui prend appui sur des informations présentées antérieurement. C'est le cas dans le texte 2 intitulé « Un drôle d'âne » où plusieurs indices guident le lecteur vers la personnalité naïve du paysan, qui représente le cœur de l'intrigue. Si un élève ne détecte pas, dès le début de sa lecture, que le paysan est naïf et que l'histoire de la belle-mère qui transforme le jeune homme en âne est impossible, alors cet élève reste au niveau littéral de l'intrigue et il n'établit pas une inférence provenant d'indices mentionnés antérieurement. On le constate avec l'élève B-53 à la

question 11, qui invoque, de manière littérale, une nouvelle bêtise en ces termes : *Il dit ça dans le texte : quelle bêtise t'as encore faite* . Cet élève ne fait pas le lien entre l'histoire non crédible du voleur avec sa belle-mère qui lui jette un sort et le retour de l'âne au marché. Ici, aucune question de relance n'a été utilisée, car l'élève se trouve trop loin du sens du texte. Il aurait fallu déconstruire sa compréhension et les questions de relance se seraient plutôt transformées en un support continu, ce qui dépasse les limites possibles d'un entretien d'explicitation. Un autre élève, le A-49, pour cette même question, démontre un niveau de compréhension plus approfondi. Il dit qu'il essaie de *voir entre les lignes* et il poursuit sa réflexion en disant *J'ai commencé à comprendre entre les lignes, il voulait c'est comme impossible que ça arrive. Je pense maintenant que Nathan ne sait pas qu'il s'est fait avoir* . Par ces paroles, cet élève démontre qu'il doit formuler une inférence. L'expression *lire entre les lignes* est fréquemment utilisée pour illustrer ce qu'un lecteur doit faire lors d'une question inférentielle. Donc, fort de cette conviction, cet élève sait que l'astuce de la belle-mère sorcière ne peut être plausible et il doit faire un effort supplémentaire pour déduire qu'il s'agit d'une duperie que subit Nathan, le paysan naïf. La chaîne d'opérations mentales invoquée par Graesser et ses collègues (1992, 1994) dans la catégorie de l'inférence de l'antécédent causal s'illustre aussi dans ce raisonnement.

D'autres inférences de cohésion nécessitent une déduction. Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994) évoquent l'inférence de structure de rôles, alors que McKoon et Ratcliff (1994) parlent plutôt d'une inférence relationnelle. Lavigne (2008) utilise le métier des personnages pour adresser cette catégorie d'inférence de cohésion. À aucun endroit, le métier n'est mentionné dans le texte 2 pour répondre à la question 12, mais les gestes posés par le personnage devraient servir de guide. Par rapport à la question « que sont en fait les deux jeunes hommes? », l'élève B-76 procède par élimination en ces mots: *Des fermiers ça m'étonnerait, des plaisantins pour faire une plaisanterie ils ne doivent pas le revendre encore une fois, des vendeurs, non parce qu'ils donnaient l'âne et le reprenaient*. Ceci lui permet de déduire qu'il ne peut s'agir que de voleurs.

Pour l'inférence thématique de Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994), Lavigne termine tous ses questionnaires en demandant de trouver un titre pour l'ensemble du texte. Pour répondre, l'élève doit dégager le thème principal du texte afin de choisir le titre approprié.

McKoon et Ratcliff (1994) utilisent le terme « globale », mais sans y accorder la même importance que Graesser et ses collègues. Rappelons que McKoon et Ratcliff, dans une vision minimaliste, considèrent que l'inférence globale est générée après la lecture, ce qui lui confère un statut optionnel, principalement requis lorsque l'élève perd le sens du texte et qu'il lui faut en dégager une idée générale pour le comprendre. Dans les deux cas, la formulation suivante : *Un âne payé deux fois pas bon? Oui dans l'histoire il parle de deux ânes, mais il en a juste un* provenant du texte 3, peut être un exemple d'inférence thématique qui résume l'ensemble du texte.

L'inférence causale de McKoon et Ratcliff (1994) se retrouvent dans le texte 3. L'analyse de la personnalité des deux personnages principaux du texte 3 nous semble de bons exemples pour ces catégories d'inférences. Dans cette histoire, les deux personnages font preuve de convoitise, l'un pour s'enrichir en trichant, l'autre pour faire une bonne affaire. La question 3 nécessite d'anticiper la raison qui pousse le bohémien à proposer un deuxième âne à Gabriel, ce que l'élève A-3 explique en ces mots : *Quand Gabriel achète l'âne il est satisfait, mais le bohémien veut plus d'argent comme Gabriel est satisfait, le bohémien pense faire plus d'argent*. La question 8 représente un autre exemple d'inférence d'état ou causale, car, pour y répondre, il faut expliquer la colère de Gabriel. L'élève B-53, offre, de manière confuse, une verbalisation qui démontre ce lien de causalité dans l'intrigue, mais qui ne permet pas de répondre à la question sur la colère de Gabriel : *Quand il a vendu il a retrouvé un autre, car il dit dans le texte veux-tu un autre âne, je pense qu'il y a un âne*. Ainsi, parfois, malgré une inférence formulée correctement, l'information apportée ne permet pas de répondre à la question. Pour un enseignant, ces exemples sont précieux, car ils permettent de détecter l'erreur de l'élève et de l'aider de manière plus efficace.

Dans la prochaine section, nous procédons selon la même organisation, mais pour l'inférence d'élaboration.

### **5.3.2 L'inférence d'élaboration**

Contrairement à l'inférence de cohésion, qui nécessite de trouver dans le texte l'information nécessaire à sa formulation, l'inférence d'élaboration oblige l'élève à un effort supplémentaire, car l'information nécessaire pour maintenir la compréhension ne se trouve pas directement dans le texte, mais demande de faire des liens entre ce que dit le texte et des références autres,

telles que les connaissances personnelles de l'élève ou d'autres connaissances conceptuelles qu'il ne possède pas nécessairement. Il s'agit donc de déceler ce manque d'information à combler, ce que certaines chercheuses britanniques appellent le *gap filling* (Cain, 2010; Cain et Nash, 2011; Cain et Oakhill, 1999), pour, par la suite, déterminer où trouver l'information manquante : dans la tête de l'élève ou dans des ressources extérieures à lui. Prétendre offrir un dispositif susceptible d'améliorer la capacité d'un élève à formuler une inférence d'élaboration s'avère, avec le recul à la suite de cette recherche doctorale, un projet très ambitieux. D'ailleurs, les juges accordent plus de points aux élèves du groupe B lors du post-test ce qui leur permet d'obtenir un écart plus grand que ceux du groupe A. Pour des raisons qui demeurent inconnues, les élèves de ce groupe (deux en particulier) formulent davantage l'inférence d'élaboration en post-test mettant à profit leurs connaissances personnelles en lien avec le texte lu. C'est pourquoi la prétention envisagée avec l'enseignement réciproque se limite maintenant à faire prendre conscience des passages dans un texte qui nécessitent la formulation d'une inférence d'élaboration.

Si l'on se réfère aux chercheurs qui travaillent l'inférence et qui sont mentionnés dans le cadre théorique, quelques catégories d'inférence d'élaboration peuvent être associées à des verbalisations d'élèves de cette recherche. Nous les déclinons dans cet ordre: l'inférence qui réfère directement aux connaissances de l'élève soit la *gap filling* de Cain, Oakhill et Nash (1999; 2010; 2011), l'inférence logique et sémantique de McKoon et Ratcliff (1992), l'inférence d'état et celle de cause-conséquence de Graesser *et al.* (1992, 1994).

### *L'inférence d'élaboration selon les typologies du cadre théorique*

L'utilisation des connaissances personnelles est au cœur de la formulation d'une inférence d'élaboration. Ces connaissances de l'élève proviennent de plusieurs sources. Par exemple, des élèves font parfois référence à des films ou à des jeux vidéo pour clarifier une information. C'est le cas pour la première question du texte 1 qui nécessite de savoir comment travaille un voleur à la tire ou un « pickpocket ». L'élève A-49 l'a vu dans un de ses jeux vidéo et A-12 l'a vu dans un film. Dans chacun des cas, ceci permet de bien répondre à la question. On peut aussi le constater pour l'élève qui procède par élimination. L'élève A-49 peut le faire, car il possède des connaissances suffisantes pour se permettre de procéder ainsi comme l'illustre sa réponse

pour l'appât *Il disait un appât, mais il ne disait pas quel appât; bander des yeux ou donner des coups de bâton ce n'est pas un appât. Il attire avec un ver de terre, je me demande si un âne mange des vers de terre et j'ai dit non, il mange des carottes.* Toutefois, on peut aussi constater les limites de cette technique dans le cas de l'élève B-71 qui, par élimination, retire la bonne réponse : *les carottes c'est les lapins, les bâtons le chien, les vers pour les oiseaux, j'ai retiré les autres animaux et il reste lui bande les yeux.* Dans d'autres cas, l'utilisation des connaissances de l'élève peut aussi l'éloigner du message du texte. Dans le texte 2, l'élève B-71 s'éloigne du texte à un point tel que cela nuit à sa compréhension. D'après la verbalisation, l'erreur provient d'une attribution inadéquate du rôle de la belle-mère que l'élève exprime en ces mots : *On voit comme dans le texte quelle bêtise il a faite, sa belle-mère chiale toujours, elle crie après lui alors j'ai dit cette réponse-là.* Aucune référence du texte ne laisse présumer que la belle-mère « chiale ». Les questions de relance permettent de constater que cet élève se réfère aux contes classiques de Disney avec le personnage méchant de la belle-mère de Cendrillon ou de Blanche-Neige, ce qui l'éloigne passablement du texte et justifie ses erreurs. Le texte 3 apporte aussi des exemples de manifestations d'inférences d'élaboration directement liées aux connaissances personnelles. La question 6 vise à décrire ce que contient la petite bourse utilisée pour payer l'âne. En se référant aux mots « âne » et « auberge », l'élève B-53 dit: *Je regarde des films, il ouvrirait un sac et donne des pièces* et peut ainsi se fier à un repère historique et déduire que la bourse contient des pièces d'or.

D'autres élèves utilisent leur logique pour répondre à la première question du texte 1 sur les voleurs à la tire. L'élève B-57 choisit la réponse suivante : ils volent les gens sans qu'ils s'en aperçoivent; il justifie clairement ce choix en ces mots *Le voleur ne va pas arriver devant quelqu'un et lui dire je vais te voler.* Cet élève fait preuve de logique en s'exprimant ainsi, ce qui rejoint une des catégories d'inférences d'élaboration selon McKoon et Ratcliff (1992), soit l'inférence logique.

Ensuite, les sentiments des personnages sont de bonnes sources pour la formulation d'une inférence d'élaboration. Graesser et ses collègues (1992, 1994) positionnent l'inférence d'état comme une inférence d'élaboration parce que l'élève déduit l'état du personnage à l'aide d'indices du texte, mais aussi en fonction d'une humeur ou d'une ambiance que l'auteur sait faire ressentir

au lecteur. Dans le cas du texte 1, avec le chef de police Ooka, l'élève doit pouvoir ressentir le plaisir du chef lorsqu'il réussit sa mission comme le dit l'élève A-49 *parce qu'il a vu la longue file il avait le sourire* et la déconvenue des voleurs quand ils saisissent le piège du permis qui consiste en deux énormes panneaux d'homme-sandwich, tel que le comprend l'élève B-57 : *Ils voient ça et ils disent comment on va faire pour voler maintenant, les gens vont faire attention quand ils nous voient* .

Du côté du texte 2, l'inférence d'élaboration se manifeste à quelques reprises par le biais de la catégorie cause-conséquence établie par Graesser, Singer et Trabasso (1992, 1994). On le constate lorsque l'élève doit définir en quelle saison se déroule l'histoire. Comme le personnage fait une sieste à l'ombre, sous un arbre, l'élève doit faire le lien avec l'ombre présente l'été pour pouvoir éliminer la saison du printemps. Il en va de même lorsque Lavigne (2008) demande d'établir la cause de la mort de l'âne. Les indices du texte parlent d'un ami de longue date ce qui sous-entend que l'âne doit être vieux. Les paroles de l'élève C-104 démontrent un lien cause-conséquence qui peut sembler loin de la question, mais qui pourtant justifie la réponse « mort de vieillesse » en disant *parce qu'il disait c'est vraiment un ami du fermier, s'il était bébé ils ne sont pas habitués, alors que s'il est plus vieux il a eu la chance de l'avoir assez longtemps*.

L'inférence d'élaboration peut aussi être formulée dans le cas de l'incompréhension d'un mot. Dans une inférence de cohésion, on parle d'inférence lexicale (Cain et Oakhill, 1999, 2000, 2001, 2004), alors que McKoon et Ratcliff (1992) avancent plutôt la catégorie de l'inférence sémantique qu'ils placent dans la catégorie de l'inférence d'élaboration, lorsque l'élève a besoin de davantage d'informations pour comprendre le sens d'un mot ou d'une expression. La différence réside dans la difficulté à déceler les indices du texte. Ceux-ci ne sont pas aussi évidents à mettre en lien que pour l'inférence lexicale de Cain et Oakhill. Lavigne (2008) compose des questions qui nous semblent faire référence à une inférence sémantique. Par exemple, le concept d'appât de la question 8 nécessite de saisir qu'appâter implique attirer et non rebuter. L'élève A-49 le démontre par ces paroles *Il disait un appât, mais il ne disait pas quel appât; bander des yeux ou donner des coups de bâton ce n'est pas un appât. Il attire avec un ver de terre, je me demande si un âne mange des vers de terre et j'ai dit non, il mange des carottes*. Il en va ainsi

pour le terme « ébahi » lié à l'émotion du personnage principal. Pour le trouver, il faut le visualiser qui cligne des yeux, comme le dit le texte. L'élève C-107 parle même d'un synonyme : *Je l'ai trouvé avec un synonyme dans le texte... il cligna des yeux plusieurs fois, il s'est surpris avec ses yeux*. On le constate aussi dans le texte 3, alors qu'il faut interroger l'état émotionnel du personnage principal, Gabriel l'agriculteur. Dans ce cas-ci, l'élève doit associer l'expression du texte « avoir les poings et les dents serrés » pour comprendre la colère ressentie par ce personnage.

Finalement, il faut noter que Lavigne (2008) compose deux questions relatives à un métier, celui de l'agriculteur et celui du policier, qui représentent tous deux de bons exemples d'inférences d'élaboration appartenant toujours à la catégorie sémantique de McKoon et Ratcliff (1992). Dans le cas de l'agriculteur, le texte indique que l'âne permettra de retourner la terre, comme le mentionne l'élève A-3 : *Dans la troisième phrase, ils disent retourner la terre et les agriculteurs retournent la terre, bon exemple d'inférence avec ce que l'on connaît du travail de l'agriculteur*. Cet élève mentionne d'ailleurs explicitement qu'il fait une inférence. L'élève A-26 abonde dans le même sens, mais en identifiant clairement son indice du texte : *J'ai trouvé une information qui m'a apporté à cette hypothèse. Il disait il avait besoin d'un âne pour labourer les terres, c'est un agriculteur qui a besoin de faire cela*. Quant au métier du policier, les indices qui réfèrent à son uniforme nécessitent davantage de réflexion, car, parmi les choix de réponses, on retrouve un juge et un avocat qui portent aussi un uniforme et sont des personnages importants dans des cas de litige. Ce qui oriente vers le choix du policier est le simple fait qu'il se promène, car le texte dit « Un homme en uniforme arriva sur ces entrefaites ». Ni le juge ni le policier ne circulent et n'interviennent directement auprès de la population, dans la rue.

L'inférence d'élaboration représente un défi en termes d'enseignement car sa portée est très vaste. Bien qu'un certain flou persiste dans ces catégorisations d'inférences, telles que présentées dans le cadre théorique, et que l'on ne peut pas affirmer que les exemples proposés soient, sans contredit, liés à une catégorie précise, il est rassurant de retrouver dans ces paroles d'enfants, des traces aussi concrètes d'inférences. Reposant sur les connaissances personnelles d'un élève, il est difficile pour un enseignant d'offrir des textes en fonction des connaissances



que chacun possède. C'est pourquoi l'implantation d'un dispositif tel que l'enseignement réciproque permet principalement d'outiller l'élève vers l'identification de bris de compréhension qui nécessite de formuler une inférence d'élaboration par le biais des stratégies de prédiction, de clarification et de questionnement.

Lors de leur analyse des verbalisations des élèves, les juges devaient aussi compiler les manifestations des quatre stratégies de l'enseignement réciproque. Il en est question à la section suivante.

### **5.3.3 Les stratégies de l'enseignement réciproque dans les verbalisations**

Comme énoncé dans la présentation des résultats, les élèves du groupe A se distinguent de ceux du groupe B en démontrant dans leurs verbalisations l'utilisation de l'une des quatre stratégies. Selon les observations des juges, au total, les élèves du groupe A forment, au pré-test, 34 fois l'une des 4 stratégies de l'enseignement réciproque et au post-test, 58 fois, soit une différence positive de 24 énoncés et une moyenne de +4 par élève. Les élèves du groupe B en forment 23 au prétest et 29 au post-test, soit une différence positive de 6 énoncés et une moyenne de +1 par élève.

À titre d'exemple, voici quelques verbalisations d'élèves du groupe A qui démontrent leur utilisation des stratégies de l'enseignement réciproque. L'élève A-3 utilise l'activation de ses connaissances antérieures pour répondre à la question 6 du texte 1, alors que l'on cherche à savoir ce que contient la bourse : *L'or j'avais l'impression que c'était dans l'ancien temps et on paie avec de l'or dans cet ancien temps.* L'élève A-12 active aussi ses connaissances antérieures pour définir l'empreinte digitale. Il dit : *C'est plus comme ça qu'ils sachent qui est le voleur, par exemple s'ils échappent quelque chose ils ont touché à l'objet et on a leurs empreintes digitales. J'ai écouté un reportage sur les empreintes digitales.* L'élève A-26 clarifie la question 12 sur les sentiments de Gabriel à l'aide d'un synonyme en disant : *Ils ont pris un synonyme de furieux c'est colère et ça correspond à ma réponse.* Pour le questionnement, plusieurs élèves ont illustré cette stratégie en nous faisant refaire le chemin mental qu'ils ont parcouru vers leur réponse. L'élève A-3 se questionne pour se persuader que le chef de police Ooka est bien satisfait de la réaction des voleurs à la tire : *Ici, je crois pas qu'il est satisfait, ils disent c'est malheureux pour la société il y a beaucoup de voleurs et peut-être ils sont contents de voir que les voleurs écoutent*

*ce qu'ils disent et Ooka sait que les voleurs ne veulent pas perdre la tête. Pour le résumé, l'élève A-49 résume le message du texte 1 ainsi : parce qu'avec le panneau (d'homme-sandwich) ils ne peuvent plus voler aussi facilement et ils vont se faire prendre par la police, les panneaux peuvent toucher la personne et ça va descendre la discrétion.*

En résumé, d'après les verbalisations analysées, la plupart des élèves du groupe A augmentent leur utilisation des stratégies de l'enseignement réciproque et formulent davantage d'inférences, principalement de cohésion, dans le contexte authentique de leur classe ordinaire. L'ensemble de ces constatations est toutefois à prendre avec prudence, car l'analyse qualitative a été faite dans une optique exploratoire afin de documenter plus en profondeur les manifestations verbales d'inférences et de stratégies dans le contexte authentique de la classe ordinaire.

#### **5.4 Synthèse générale**

Le contexte d'expérimentation qu'est la classe ordinaire représente l'une des données originales de notre recherche. En effet, il a été question d'une expérimentation qui tente autant que possible de se traduire dans la réalité scolaire d'un élève du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Cela a impliqué que l'intervention expérimentale soit mise en place par les enseignants titulaires des classes, dans le respect de la composition de leur groupe-classe, sans aucune modification de celui-ci<sup>51</sup>, avec les contraintes de temps ou d'horaire et les multiples imprévus qui meublent le quotidien d'une classe ordinaire. L'intervention en compréhension de la lecture a donc été mise en place essentiellement par les enseignants. Que peut-on en retirer sur le plan didactique?

Rappelons, pour débiter, les travaux de Dignath et Büttner (2008) sur l'effet obtenu dans une intervention expérimentale lorsque celle-ci est menée par des enseignants au lieu d'un chercheur ou d'une équipe de recherche. Dans une méta-analyse effectuée en 2008, ils soulignent que les résultats obtenus par les élèves à un test de compréhension en lecture sont supérieurs lorsque la recherche est menée par des chercheurs plutôt que par des enseignants spécifiquement lorsqu'il est question d'un enseignement de stratégies. Cette situation s'explique parce que, généralement, les enseignants ne disposent pas de l'information théorique nécessaire pour se sentir compétents dans l'enseignement de stratégies de compréhension (Dignath et Büttner, 2008). Ces

---

<sup>51</sup> Six élèves sur 119 n'ont pas participé à la recherche à cause d'un refus de leur parent.

mêmes chercheurs mentionnent que les enseignants consacrent peu de leur temps à la planification d'un enseignement de stratégies de compréhension en général, ce qui les rend moins confortables au moment de l'intervention avec les élèves. Ils ajoutent la nécessité, non seulement, d'offrir des formations, mais aussi un accompagnement en salle de classe par le chercheur pour soutenir l'implantation d'un dispositif quelconque qui modifie la pratique quotidienne de l'enseignant. Toutefois, peu d'enseignants peuvent bénéficier d'un tel accompagnement. Considérant cette contrainte, l'implantation d'un dispositif tel que l'enseignement réciproque demeure tout de même une avenue qu'il nous semble pertinente à explorer davantage dans le cadre de la classe ordinaire.

En effet, le résultat significatif pour l'inférence de cohésion, malgré qu'il nous soit impossible, sans équivoque, de l'attribuer aux effets de l'enseignement réciproque, demeure tout de même un résultat qui rejoint celui d'autres chercheurs quant à la faisabilité de modifier l'inférence de cohésion par le biais de programmes d'entraînement. De plus, les verbalisations recueillies par les entretiens d'explicitation illustrent des traces laissées par un enseignement de l'inférence, autant de cohésion que d'élaboration. Dans ces mêmes verbalisations, on a pu dénoter davantage de traces des stratégies de l'enseignement réciproque chez les élèves du groupe A que pour ceux du groupe B. L'application de la structure de l'enseignement réciproque permet peut-être d'ancrer davantage les stratégies enseignées.

Bien que nous ne disposons pas de résultat pour répondre clairement à cette question dans le contexte d'expérimentation que nous nous sommes imposés, l'enseignement de l'inférence par le biais des quatre stratégies liées à l'enseignement réciproque représente tout de même une avenue à poursuivre. Ceci est d'autant plus pertinent lorsque l'on considère que des élèves réputés en difficulté ont augmenté le nombre de stratégies dans leur formulation lors des entretiens d'explicitation. Ceci rejoint les résultats de plusieurs recherches dont celles menées par Yuill et Oakhill (1988), par Cain et Oakhill (1999), par Turcotte, Giguère et Godbout (2012), par Palincsar et Brown (1984; 1985; 1987) ou encore par McGee et Johnson (2003). Dans les interventions effectuées par ces chercheurs auprès d'élèves, ce sont ceux en difficulté qui bénéficient le plus d'une intervention dans le but d'améliorer la compréhension en lecture ou leur capacité à formuler une inférence. L'élève en difficulté, qui chemine dans la classe ordinaire, a

tout avantage à recevoir un dispositif très structuré tel que l'enseignement réciproque afin d'améliorer sa compréhension d'une lecture.

### **5.5 Limites de la recherche**

Malgré ces avancées, certaines limites doivent être mentionnées dans le cadre de ce projet de recherche doctorale, premièrement concernant l'instrument de mesure. Nous avons opté pour le test de compréhension en lecture de Lavigne (2008). Nous disposions de trois versions et, malgré le fait que les élèves passaient toujours une version différente du test à chaque temps de passation, il est possible qu'ils se soient habitués aux types de questions, ce qui est appelé « l'effet de pratique » et peut constituer un biais méthodologique (Dörnyei, 2007).

Deuxièmement, l'inférence d'élaboration aurait pu être évaluée autrement qu'avec un test de compréhension en lecture et un entretien d'explicitation sur ce test. Puisque l'inférence d'élaboration réfère aux connaissances d'un élève, des tâches d'identification de ce que l'élève connaît ou pas dans un texte ou des tâches d'identification de bris de compréhension en verbalisant ce que l'élève ne comprend pas pourraient permettre de situer avec plus de finesse la capacité d'un élève par rapport à l'inférence d'élaboration. Dans notre cas, il y avait un écart entre ce que les lectures durant l'intervention ont permis d'accumuler comme nouvelles connaissances personnelles sur le thème des animaux et les sujets des textes de l'instrument de mesure portant sur la ruse et la fourberie.

Troisièmement, la sélection de l'ensemble des élèves et des 16 participants à l'entretien d'explicitation mérite d'être révisée. En effet, puisque l'inférence revêt un aspect développemental, il serait pertinent à l'avenir de ne former que des groupes d'élèves ayant un âge comparable. Ensuite, la sélection des élèves pour les entretiens a été faite, en partie, par leur enseignant respectif. Ceci constitue une limite dans la mesure où il y a eut des écarts entre l'évaluation de l'enseignant et le résultat au pré-test. Le classement obtenu ne traduit peut-être pas fidèlement le portrait de l'élève sélectionné. Finalement, dans la sélection des élèves pour le protocole verbal, il n'y a eu que quatre élèves qui provenaient du groupe contrôle comparativement à six pour chacun des autres groupes. Il aurait été préférable d'avoir le même nombre d'élèves en rencontres individuelles de protocole verbal afin que chaque groupe dispose d'autant d'occasions de s'exprimer lors de l'entretien d'explicitation.

Quatrièmement, la provenance des élèves de l'échantillon aurait avantage à être plus uniformisée. Nous nous sommes intéressée à des élèves au statut d'immigration récente, mais certains d'entre eux combinaient à ce statut une situation économiquement plus précaire que d'autres. Il s'agissait notamment des élèves des groupes B et C qui fréquentent des écoles dont l'indice de défavorisation est plus élevé que pour ceux du groupe A. Notre choix de poursuivre avec les enseignants du groupe A qui enseignent dans des milieux moins défavorisés repose sur l'intérêt qu'ils ont manifesté envers l'enseignement réciproque.

Cinquièmement, concernant les groupes B et C, il semble difficile de contrôler l'information déjà reçue en classe, avant l'intervention, au sujet des stratégies de compréhension ou des inférences. Il est possible que les élèves aient suivi des leçons à ces sujets, ce qui peut avoir eu un effet sur leur résultat au test de compréhension. À titre d'exemple, il est possible que lors de cours de grammaire, les élèves aient été sensibilisés à l'usage du pronom qui est un élément clé dans l'inférence anaphorique.

Sixièmement, dans un même ordre d'idées, malgré un document détaillant l'intervention pour chaque groupe et un calendrier qui précise les lectures et les leçons à faire, il demeure difficile d'affirmer que tout a été respecté. Notre contrôle est limité à une confiance mutuelle enseignants participant à la recherche et nous, puisqu'il nous est impossible d'être dans chaque classe lors de ces périodes de lecture.

Septièmement, l'ordre dans lequel ont été placés les textes dans le livret des élèves diffère légèrement d'un groupe à l'autre parce que les élèves du groupe A effectuent la lecture des textes selon d'autres procédés (modélage de l'enseignant ou guidage en lecture en sous-groupes).

Huitièmement, il aurait été pertinent de faire les analyses statistiques en prenant comme données, non pas les résultats globaux tel que fait dans cette recherche, mais plutôt les écarts entre les résultats obtenus à chaque temps de passation, pour chaque élève, selon sa condition expérimentale. Cette façon d'analyser les résultats apporterait peut-être un éclairage différent sur de potentielles différences statistiques entre les élèves en enseignement réciproque par rapport à ceux des autres conditions expérimentales.

Finalement, notre souhait d'expérimenter en classe ordinaire montréalaise afin de traduire le plus fidèlement possible le contexte d'apprentissage d'un élève a eu pour effet qu'il était

impossible d'offrir un encadrement comparable à celui mis en place par Palincsar et Brown en 1984, 1985 et 1987. La présence continue d'un enseignant ou d'un chercheur lors des discussions collaboratives, avec tout l'encadrement et les rétroactions que cela suppose, n'a pas pu être appliquée à notre contexte d'expérimentation. Cela explique-t-il en partie que les résultats que nous avons obtenus soient en deçà de ceux qu'obtiennent d'autres chercheurs dans des contextes plus contrôlés? Nous demeurons persuadée de la pertinence de poursuivre des expérimentations en classe ordinaire, malgré ces inconvénients, afin de vérifier, dans les contraintes imposées par ce contexte, ce qui peut être réellement bénéfique à l'élève.

### **5.6 Retombées didactiques et perspectives de recherche**

Pour terminer, voici ce qui peut être retenu de l'expérimentation à appliquer dans la pratique d'une classe ordinaire par un enseignant, qui, seul avec ses élèves, désire améliorer la compréhension en lecture de chacun.

Premièrement, le choix des stratégies de l'enseignement réciproque nous semble toujours compatible avec un enseignement de l'inférence en classe ordinaire. Avec la prédiction, l'élève doit activer ses connaissances personnelles facilitant ainsi la formulation d'une inférence d'élaboration au besoin. La clarification, parce qu'elle oblige l'élève à s'attarder sur un mot inconnu, permet la formulation d'inférence de cohésion, alors que l'élève établit des liens entre des mots du texte pour en saisir le sens. La clarification suscite aussi des inférences d'élaboration pour l'élève qui possède ou non des connaissances sur le sujet de la lecture; les mots employés, les expressions utilisées ou le contenu évoqué peuvent lui être familiers et l'inférence d'élaboration permettra d'effectuer les liens entre ce texte et ce que l'élève connaît déjà. Pour l'élève peu familier avec le contenu, la stratégie de clarification prend aussi tout son sens puisqu'elle devrait obliger à une gestion différente de la lecture et une utilisation accrue de la clarification. Le questionnement travaille aussi l'inférence de cohésion, alors que l'élève s'habilite à interroger le sens d'une phrase avec une autre ou à l'aide d'informations éloignées. Finalement, le résumé, parce qu'il travaille sur l'entièreté du texte, guide l'élève vers un modèle de situation dont ce dernier a besoin pour l'inférence de cohésion alors qu'il est notamment question de dégager l'idée principale du texte ou son titre.

Ensuite, l'enseignement réciproque emprunte à l'enseignement explicite une structure qui a fait ses preuves. Cela demeure une option d'enseignement à poursuivre. Il s'agit d'organiser ses leçons selon la séquence prescrite: modelage, pratique guidée et pratique autonome offrant par le fait même plusieurs occasions de pratique aux élèves selon un mode d'étayage différencié.

De plus, nous avons établi avec les enseignants du groupe A un fonctionnement par sous-groupes afin de pratiquer chaque stratégie. Il a donc été question d'intervenir sous la forme d'un guidage en lecture auprès d'un groupe restreint, alors que le reste de la classe effectuait un travail autonome. Cette pratique a, d'emblée, été retenue par les deux enseignants; ils y ont découvert une gestion différente pour intervenir sur les difficultés de leurs élèves, puisque ceux-ci se retrouvaient près d'eux, en nombre restreint et devaient s'exprimer sur la lecture.

Finalement, l'établissement de séances de discussion collaborative durant lesquelles les rôles sont clairement délimités à l'aide des quatre stratégies de l'enseignement réciproque, permet de construire, entre les élèves, une meilleure compréhension d'un texte. À nouveau, les enseignants du groupe A ont apprécié les échanges de leurs élèves et le sérieux investi par chacun dans les discussions collaboratives, le tout réalisé dans le contexte de leur classe ordinaire. Cette classe ordinaire qui représente le principal lieu où se déroulent les apprentissages de la majorité des élèves du Québec et où, idéalement, on souhaite voir se manifester les idées qui émanent du socioconstructivisme par la discussion collaborative ou du cognitivisme par l'enseignement explicite de stratégies. Le contexte de la classe ordinaire offre un terrain d'expérimentation à privilégier malgré le risque d'obtenir, sur le plan statistique, des résultats inférieurs à ceux que peuvent obtenir des chercheurs dans d'autres contextes d'expérimentation.

Dans une perspective plus large, il serait pertinent, dans le cadre d'autres recherches, de poursuivre la réflexion sur l'implantation de dispositifs d'enseignement de la compréhension en lecture, tel que l'enseignement réciproque. En effet, il en existe d'autres qui font leur preuve dans des contextes plus contrôlés et qui gagneraient à être validés en classe ordinaire. Il peut s'agir du programme CORI (*Concept Oriented Reading Instruction*) de Guthrie et Wigfield (2004) orienté sur l'acquisition de connaissances ou du QTA (*Questioning The Author*) de Beck et McKeown (2002) où l'on crée un lien presque affectif avec l'auteur et on travaille le questionnement. Ces exemples de dispositif permettent de combiner, en salle de classe, l'apprentissage

d'une composante de la compréhension en lecture telle que l'inférence à une intervention originale et structurée.

Par ailleurs, effectuer des recherches directement en classe ordinaire peut permettre une plus grande diffusion des connaissances liées à la littérature scientifique en matière de dispositifs d'enseignement, tel que le soulignent Dignath et Büttner (2008) et Turcotte, Giguère et Godbout (2015). Il est dit dans la problématique que les enseignants souhaitent améliorer leur enseignement de la compréhension en lecture, mais qu'ils ne disposent pas des outils nécessaires pour y parvenir. Le fait de participer à ce type de recherche et d'y être soutenu par un chercheur semble une avenue à explorer davantage pour établir un pont entre ce que la recherche propose et ce qui peut être réalisé en classe ordinaire.

En bref, tout en considérant les résultats obtenus, l'enseignement réciproque représente un exemple de dispositif à mettre en place en classe ordinaire afin de mieux outiller l'élève vers une compréhension de sa lecture sans laquelle lire ne revêt pas le même attrait. Cette démarche s'inscrit dans la perspective d'autres recherches menées actuellement au Québec (voir, entre autres, Martel et Lévesque; 2009; 2010; 2012, Thériault et Laurin; 2016, Morin, Montesinos-Gelet et Nootens; 2011 et Turcotte, Giguère et Godbout; 2015) qui visent à documenter la réalité de l'enseignement de la compréhension en lecture en classe ordinaire pour faire de nos élèves des lecteurs accomplis. En ce sens, il est nécessaire de fournir à plusieurs d'entre eux des outils tels que les stratégies de l'enseignement réciproque et une connaissance des inférences afin que lire rime avec compréhension et ultimement avec plaisir.



## CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente recherche doctorale s'est intéressée à l'inférence dans la compréhension de la lecture et, plus précisément, aux dispositifs d'enseignement susceptibles d'améliorer la capacité d'un élève du primaire à formuler une inférence. Depuis quelques décennies, plusieurs recherches abordent la question de l'inférence et lui consacrent une importance accrue. En effet, en situation de lecture, un élève formule constamment des inférences afin de mieux saisir l'aspect implicite du texte, d'établir les liens nécessaires entre diverses informations parfois éloignées les unes des autres et pour effectuer des liens entre ce qu'il lit et ce qu'il connaît du sujet de sa lecture. Or, ce processus d'accès au sens d'une lecture, que représente la formulation d'une inférence, pose problème à plusieurs élèves limitant ainsi la compréhension de ce qu'ils lisent. D'où la nécessité de mettre en place, dans le contexte d'apprentissage de l'élève que représente la classe ordinaire, des dispositifs d'enseignement de la compréhension en lecture qui favorisent le développement de sa capacité inférentielle.

La recension des écrits nous a appris que cette capacité inférentielle est présente dès le plus jeune âge chez l'enfant et qu'elle s'acquiert même lorsque l'élève ne possède pas encore les connaissances nécessaires pour lire par lui-même. Pour la suite de son parcours scolaire, l'élève continue son développement afin, cette fois-ci, de pouvoir formuler les inférences nécessaires sur les lectures qu'il effectue par lui-même. Plusieurs recherches qui touchent des clientèles d'âges différents démontrent que cette capacité inférentielle de l'élève évolue au fil des années scolaires, les plus vieux étant plus aptes à formuler davantage d'inférences et cela, en moins de temps.

Toutefois, ce ne sont pas tous les élèves qui développent leur capacité inférentielle au même rythme. Pour certains, l'inférence représente un apprentissage ardu. Les recherches recensées indiquent que les difficultés inhérentes à la formulation d'inférences sont souvent intrinsèquement liées à d'autres composantes de la compréhension en lecture. Ainsi, un élève peut éprouver de la difficulté avec l'inférence à cause d'un vocabulaire limité, d'un accès à la mémoire inefficace ou d'une mauvaise gestion de sa compréhension. Devant les difficultés manifestes que représente la formulation d'une inférence, nous avons choisi d'expérimenter un dispositif

qui avait fait ses preuves auprès de clientèles en difficulté de compréhension en lecture au secondaire.

Il s'agit de l'enseignement réciproque pour lequel plusieurs des assises théoriques reposent sur les idées avant-gardistes de Lev Vygotsky, psychologue russe des années 1900. L'enseignement réciproque emprunte à ce chercheur des concepts tels que le développement de la pensée par le langage, la zone proximale de développement, les interactions entre pairs et la rétroaction de l'adulte. Dans une optique socioconstructiviste, l'enseignement réciproque met en place une structure qui maximise l'utilisation du langage pour faire évoluer la compréhension d'un élève. Vygotsky conçoit les liens étroits entre la pensée et le langage, et la nécessité d'extérioriser cette pensée, de la confronter à celle des autres pour la modifier, lui permettre d'évoluer. En plus des principes liés au socioconstructivisme, les chercheuses Palincsar et Brown, initiatrices de l'enseignement réciproque, complètent leur dispositif avec un enseignement explicite de quatre stratégies de compréhension en lecture, soit prédire, clarifier, questionner et résumer. Ainsi, leur enseignement réciproque repose sur un enseignement explicite de quatre stratégies de compréhension en lecture mis en place par une structure qui favorise les interactions dans une optique de coconstruction des savoirs, tel que le suggère Vygotsky. De plus, ces quatre stratégies proposées par l'enseignement réciproque coïncident avec des gestes que pose un élève dans un processus inférentiel. La prédiction, qui nécessite d'activer les connaissances antérieures, s'apparente à l'inférence d'élaboration. La clarification d'un mot ou d'une expression concorde avec l'inférence de cohésion de catégorie lexicale. Le questionnement soutient autant l'inférence de cohésion que celle d'élaboration, car l'élève se place dans une posture dynamique de recherche de sens. Le résumé nécessite d'avoir une idée générale du message de l'auteur, ce qui incite à produire une inférence de cohésion qui cherche la cohérence locale d'un texte. Donc, en considérant les liens potentiels entre les stratégies de l'enseignement réciproque et les gestes nécessaires à maîtriser pour formuler une inférence, nous avons pu émettre l'hypothèse que cet enseignement serait bénéfique pour l'élève du primaire, spécifiquement quant à la formulation d'inférences.

L'idée d'expérimenter cet enseignement repose aussi sur le fait que lors d'autres expérimentations faites par des chercheurs, plusieurs élèves ont vu leur capacité à comprendre un texte

s'améliorer de manière significative, quoique dans des contextes très différents de celui de la classe ordinaire. Afin de pouvoir expérimenter cet enseignement dans le contexte de la classe ordinaire du primaire, nous avons effectué des modifications à la gestion de la classe des enseignants participants. Ceux-ci ont accepté de partager leurs élèves en sous-groupes afin que les rencontres avec l'enseignant s'apparentent le plus possible à l'encadrement offert par Palincsar et Brown. Ils ont aussi organisé régulièrement des séances de discussion avec l'ensemble de leurs élèves lorsqu'ils ont pratiqué les quatre stratégies de l'enseignement réciproque. Si les propos de ces enseignants et de leurs élèves témoignent d'un intérêt pour la formule que représente l'enseignement réciproque, les résultats au test de compréhension n'ont pas pu démontrer clairement l'amélioration de ces élèves quant à la compréhension en lecture en général et à la formulation d'inférences de cohésion et d'élaboration.

En effet, l'ensemble des tests statistiques n'indique pas de différence entre les élèves qui ont participé aux séances en enseignement réciproque et ceux qui ont appris les mêmes stratégies, mais avec l'enseignement habituel de leur enseignant. Une seule différence significative est apparue aux tests statistiques et concerne l'inférence de cohésion pour laquelle les élèves du groupe A se distinguent de ceux du groupe contrôle C.

Outre le test de compréhension en lecture, nous avons recueilli d'autres données par l'intermédiaire d'un protocole verbal de type entretien d'explicitation. Dans les limites de cette cueillette de données, qui était utilisée à titre exploratoire et auprès de 16 élèves, nous avons pu constater la manifestation concrète d'inférences de cohésion et d'élaboration. Une comptabilisation des verbalisations révèle que les élèves provenant du groupe A formulent davantage d'inférences de cohésion. De plus, les élèves du groupe A, qui se caractérisaient comme ayant une difficulté de compréhension, augmentent leur formulation d'inférences entre le prétest et le post-test. En ce qui concerne l'inférence d'élaboration, la comptabilisation des verbalisations donne des résultats plus mitigés entre les élèves provenant du groupe A et ceux du groupe B. Si les élèves du A formulent dans l'ensemble plus d'inférences d'élaboration, ceux du B augmentent leur nombre de formulations entre le prétest et le post-test. D'ailleurs, l'expérimentation de ce projet de recherche doctorale nous a fait réaliser que développer l'inférence d'élaboration chez un élève représente un projet fastidieux. À tout le moins, nos ambitions avec l'enseignement

réiproque consistent à outiller l'élève pour qu'il puisse détecter les endroits du texte qui nécessitent ce type d'inférences. En ce sens, les élèves du groupe A manifestent une utilisation accrue des stratégies de l'enseignement réiproque par rapport à leurs collègues du groupe B en enseignement de type magistral.

Les quelques conclusions qui émanent de cette recherche doctorale représentent tout de même un signe qu'il faut poursuivre les essais de dispositifs d'enseignement de la compréhension en lecture, et ce, dans le contexte de la classe ordinaire, considérant l'importance d'outiller l'enseignant avec des exemples de dispositifs et d'équiper l'élève du primaire dans cet apprentissage crucial pour la suite de son parcours scolaire et même au-delà.

En effet, l'élève d'aujourd'hui évoluera dans une société moderne marquée par une empreinte technologique accrue. Cette prolifération des médias technologiques oblige l'élève à devenir un lecteur accompli. Or, cet accomplissement passe par une compréhension adéquate de ce qui a été lu. En ce sens, il est essentiel de mieux saisir les processus et les opérations qui permettent de développer la compréhension de tous messages reçus par écrit et de détenir des dispositifs aptes à être efficaces en classe ordinaire afin de réellement soutenir l'élève. Bien que cette recherche n'apporte que des résultats partiels aux questions de départ sur l'expérimentation d'un enseignement réiproque en classe ordinaire, nous croyons qu'elle contribue à l'avancement des connaissances dans ce domaine. La poursuite d'autres recherches permettra d'améliorer les interventions à mettre en place en classe ordinaire pour l'élève du primaire et, plus particulièrement, pour celui qui conjugue à son désir d'apprendre, les défis que représentent une réalité linguistique, économique et sociale différente des autres élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

- Afflerbach, P., Pearson, D. P., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61 (5), 364-373.
- Allington, R. L. (2009). *What really matters in response to intervention; research bases designs*. Boston: Pearson.
- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R., & Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire: tout un défi! *Québec français*(171), 24-25.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. Dans C. Collins Block & M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction research based practices*. New York: The Guilford Press.
- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations*(1).
- Barnes, M. A., Dennis, M., & Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to sixteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61(3), 216-241.
- Beck, I. L., McKeown, M., & Kucan, L. (2003). Taking delight in words. *American Educator*, 27(1), 36-46.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47-67.
- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M., & Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3 : enseigner la compréhension par le débat interprétatif : aspects théoriques, mise en oeuvre pour la classe : fiches photocopiables*. Paris: Hatier.
- Bianco, M. (2014). Développement précoce du langage et acquisition de la lecture/compréhension. *Italian journal of education research*(6), 11-27.

- Bianco, M., Dessus, P., Nardy, A., Rémond, M., Lima, L., Dascalu, M., et al. (2013). Peut-on évaluer automatiquement les auto-explications lors de la lecture d'élèves de cycle 3? *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*(123), 149-155.
- Bidaud, É., & Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *L'enfant, les livres, l'écrit: les lettres de l'enfance et de l'adolescence*, 61. 19-24.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris: Dunod.
- Bottomley, D., & Osborn, J. (1993). Implementing reciprocal teaching with fourth-and fifth-grade students in content area reading. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 586*. 1-28.
- Bouguyon, D. (2016). *L'entretien d'explicitation appliqué à une tâche de compréhension de texte chez l'enfant*. Accessible par Mem-univ-paris6.
- Boushey, G., & Moser, J. (2009). *Les 5 au quotidien: favoriser le développement en littérature au primaire*. Québec: Modulo.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties* Oxford: Wiley Blackwell.
- Cain, K., & Nash, H. M. (2011). The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 429-441.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, 11(5-6), 489-503.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.

- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). *Children comprehension problems in oral and written language*. New York: The Guilford Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities, 44*, 431-443.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-42.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory. *Journal of Educational Psychology, 96*, no. 4, 671-681.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition, 29*(6),
- Carlson, S. E., Seipel, B., & McMaster, K. (2014). Development of a new reading comprehension assessment: Identifying comprehension differences among readers. *Learning and Individual Differences, 32*, 40-53.
- Carlson, S. E., van den Broek, P., McMaster, K., Rapp, D. N., Bohn-Gettler, C. M., Kendeou, P., et al. (2014). Effects of comprehension skill on inference generation during reading. *International Journal of Disability, Development and Education, 61*(3), 258-274.
- Carr, E., Dewitz, P., & Patberg, J. (1983). The effect of inference training on children's comprehension of expository text. *Journal of reading behavior, 15* numéro 3, 1-18.
- Chamberland, C., & Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec: engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Canadian Issues, 9*.
- Collins Block, C., & Mangieri, J. N. (2009). *Exemplary literacy teachers What schools can do to promote success for all students*. New York: Guilford Press.
- Collins Block, C., Oakar, M., & Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly, 37*(2), 178-206.

- Collins Block, C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 262.
- Collins Block, C., & Pressley, M. (2003). Best practices in comprehension instruction. Dans L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (dir.), *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guilford Press.
- Collins Block, C., & Pressley, M. (Dir.). (2002). *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York The Guilford Press.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2015). Portrait socio-culturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Bibliothèque et archives nationales du Québec.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2016). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Repéré
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2009). *Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture*. Toronto.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec.
- Corbeil, J.-P. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA): état de la situation chez les minorités de langue officielle*. Statistique Canada.
- Cormier, P., Desrochers, A., & Sénéchal, M. (2006). Validation et consistance interne d'une batterie de tests pour l'évaluation multidimensionnelle de la lecture en français. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(1), 205-225.
- Croisetière, C. (2011). *Accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture: Les effets d'un enseignement explicite*. (Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 311.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2011). *Classrooms that work. They can all read and write*. Boston: Pearson.



- Daigle, D., Ammar, A., Bastien, M., & Berthiaume, R. (2010). Procédures graphophonémiques chez des lecteurs sourds en français langue seconde. *Language Awareness, 19*(1), 1-16.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Desrochers, A., Carson, R., & Daigle, D. (2012). Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Enfance en difficulté, 1*, 47-83.
- Desrosiers, H., Nanhou, V., Ducharme, A., Cloutier-Villeneuve, L., Gauthier, M.-A., & Labrie, M.-P. (2015). Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI<sup>e</sup> siècle; Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H., & Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon*. Institut de la statistique du Québec.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning, 3*(3), 231-264.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford university press.
- Duffy, G. D. (2002). The case for direct explanation of strategies. Dans C. Collins Block & M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction: reserach-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Duffy, G. D. (2003). *Explaining reading: a ressource for teaching concepts, skills and strategies*. New York: The Guilford Press.
- Duke, N. K., & Block, M. K. (2012). Improving Reading in the Primary Grades. *The Future of Children, 22*(2), 55-72.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* (Université de Montréal, Montréal).
- Écalle, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod.

- Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H. (2008). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans: étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants. *Glossa*, 105, 36-48.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17, 435-452.
- Ericsson, K. A. (2006). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 223-241.
- Farrell, L., Davidson, M., Hunter, M., & Osenga, T. (2010). The Simple View of Reading: Research of Importance to All Educators. *Readsters*.
- Fayol, M. (2004). *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris: Hachette.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D., & Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. France: Odile Jacob.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action: un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2012). Guided Reading: The Romance and the Reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268-284.
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques: code pratique d'école moderne*. Ed. de l'Ecole moderne française.
- Gaonac'h, D., & Fayol, M. (Dir.). (2003). *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*. Paris: Hachette.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum associates.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (2012). *La pédagogie; théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture; apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Gombert, J.-É. (2003). Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture. *bienlire.education.fr*,

- Gough, & Tunmer, W. A. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special education, 7*(1), 6-10.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. Grande Bretagne: Pearson.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review, 101*(3), 371.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: concept-oriented reading instruction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hacker, D. J., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 699-718.
- Hansen, J., & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology, 75*(6), 821.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London-New York: Routledge.
- Hilden, K., & Pressley, M. (2011). Verbal protocols of reading. Dans N. K. Duke & M. H. Mallette (dir.), *Literacy research methodologies*. New York: The Guilford Press.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: an interdisciplinary journal 2*, 127-160.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science, 20*(3), 139-142.
- Institut de la statistique. (2003). La littératie au Québec en 2003; faits saillants. Québec.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension process*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Irwin, J. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Allyn & Bacon, Incorporated.
- Kamhi, A. (2007). Knowledge deficits: The true crisis in education. *The ASHA Leader, 12*(7), 28-29.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2005). Language and reading: Convergences and divergences. *Language and reading disabilities, 2*, 1-25.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennoui Hassani, R., & Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais

- défavorisé. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle* / *Alterstice: International Journal of Intercultural Research* / *Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 6(1), 13-25.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (2013). Years Later, Comprehension Strategies Still at Work. *The Reading Teacher*, 66(8), 601-606.
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse processing: a construction-integration model. *Psychological review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. Dans M. J. Snowling & C. Hulme (dir.), *The science reading: A handbool*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view of reading deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42, 75-82.
- Kispal, A. (2008). Effective teaching of inference skills for reading: Research Report DCSF-RR031). Cheshire, UK: National Foundation for Educational Research, Department of Education (Division of Children, School and Families).
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: Guilford Press.
- Labrecque, M., Chuy, M., Brochu, P., & Houme, K. (2012). PIRLS 2011: Canada in context. Toronto.
- Lafontaine, D. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire*. Communication présentée Conférence de consensus PIREF.

- Laing, S. P., & Kamhi, A. G. (2002). The use of think-aloud protocols to compare inferencing abilities in average and below-average readers. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 437-448.
- Lavigne, J. (2008). *Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année du primaire*. (Université Laval).
- Lefèbvre, P., Bruneau, J., & Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension de modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 38* numéro 2, 533-553.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The Role of Inference Making and Other Language Skills in the Development of Narrative Listening Comprehension in 4–6-Year-Old Children. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 259-282.
- Lynch, J. S., & van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on-and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development, 22*(3), 323-340.
- Marin, B., Crinon, J., Legros, D., & Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire: quels obstacles, quelles aides à la compréhension? *Revue française de pédagogie, no.160*, 119-131.
- Martel, V., & Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *The canadian journal of applied linguistics, 13* 27-53.
- Martel, V., Lévesque, J.-Y., & Aubin-Hort, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire: actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 15*(1), 87-106.
- McGee, A., & Johnson, H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology, 23*(1), 49-59.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2011). Making vocabulary intervention engaging and effective. Dans R. E. O'Connor & P. F. Vadasy (dir.), *Handbook of reading interventions*. New York: Guilford Press.

- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly, 44*(3), 218-253.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Dimensions of inference. *Inferences and text comprehension, 25*, 313-328.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *The psychology of learning and motivation, 51*, 297-384.
- McNamara, D. S., O'Reilly, T., & De Vega, M. (2007). Comprehension skill, inference making and the role of knowledge. Dans F. Schmalhofer & C. Perfetti (dir.), *Higher level language processes in the brain*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005). *Apprendre à lire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontres sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *PIRLS 2011: Résultats obtenus par les élèves de 10 ans*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec.
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse; coté jeans ou côté tenue de soirée*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Moore, P. J. (1988). Reciprocal teaching and reading comprehension: a review. *Journal of research in reading, 11* (1), 3-14.
- Morais, J., Pierre, R., & Kolinsky, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant: implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation, 29*(1), 51-74.
- Morin, M.-F., Nootens, P., & Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Revue canadienne de l'éducation, 35* (2), 268-284.

- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. H., & Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039.
- Oakhill, J. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73(1), 13-20.
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 31-39.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2011). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16 - 2, 91-121.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- Oakhill, J., Cain, K., & Carsten, E. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. London: Routledge.
- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of Comprehension Monitoring and Working Memory in Good and Poor Comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7), 657-686.
- Oczkus, L. D. (2010). *L'enseignement réciproque Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Montréal: Éditions Chenelière Éducation.
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189-208.
- Palincsar, A. S. (1985). The Unpacking of a Multi-Component, Metacognitive Training Package.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1 (2), 117-175.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
- Palincsar, A. S., Brown, A. L., & Martin, S. M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 231-253.
- Palincsar, A. S., & Schutz, K. M. (2011). Reconnecting strategy instruction with its theoretical roots. *Theory Into Practice*, 50(2), 85-92.

- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. Dans S. E. D. G. G. Israel (dir.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.
- Paris, S. G., & Lindauer, B. K. (1976). The role of inference in children's comprehension and memory for sentences. *Cognitive Psychology*, 8(2), 217-227.
- Pearson, D. P. (2009). The roots of reading comprehension instruction. Dans S. E. Israel & D. G. G. (dir.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.
- Perfetti, C., & Rieben, L. (1989). *L'apprenti lecteur; recherches empiriques et implications pédagogiques*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Perfetti, C. E., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. Dans M. J. Snowling & C. Hulme (dir.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Pierre, R. (2003a). Entre alphabétisation et littératie: les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 121-137.
- Pierre, R. (2003b). Introduction: l'enseignement de la lecture au Québec de 1960 à 2000: fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 numéro 1, 3-35.
- Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!". *The Reading Teacher*, 63(2), 120-129.
- Potocki, A., Bouchafa, H., Magnan, A., & Ecalle, J. (2014). Évaluation de la compréhension écrite de récits chez l'enfant de 7 à 10ans: vers des profils de compreneurs. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 64(5), 229-239.
- Pressley, M. (2002a). Comprehension strategie instruction: A turn-off-the-century status report. Dans C. Collins Block & M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction. Research-based best practices* 11-27. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2002b). Improving comprehension instruction: a path for the future. Dans C. Collins Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (dir.), *Improving comprehension instruction; rethinking research, theory and classroom practice*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works; the case for balanced teaching 3e édition*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., Borkowski, J., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategy: good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of child development, 4*, 89-129.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., et al. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal, 92*(5), 513-555.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies That Improve Children's Memory and Comprehension of Text. *The Elementary School Journal, 90*(1), 3-32.
- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology, 33*(3), 217-240.
- Reid, D. K., & Stone, C. A. (1991). Why is cognitive instruction effective? Underlying learning mechanisms. *Remedial and Special Education, 12*(3), 8-19.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research, 64*(4), 479-530.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership, 43*(7), 60-69.
- Rossi, J. P., & Campion, N. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'année psychologique, 493*-527.
- Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2012). PIRLS 2011 Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4e année primaire Notes de synthèse. Université de Liège: Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe).
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal, 95*(1), 26-43.
- Schünemann, N., Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2013). Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator–mediator analysis of incremental effects on fifth

- graders' reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 289-305.
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331.
- Singer, M. (2007). Inference processing in discourse comprehension. *The Oxford handbook of psycholinguistics*, 343-359.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.
- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2006). Pratiques pédagogiques et apprentissage de la lecture. *Cahiers pédagogiques*, 1-9.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 21 (4), 360-408.
- Stanovich, K. E., West, R. F., Cunningham, A. E., Cipelewski, J., & Siddiqui, S. (1996). The role of inadequate print exposure as a determinant of reading comprehension problems. *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, 15-32.
- Swain, M. (2006). Verbal protocols: What does it mean for research to use speaking as a data collection tool. *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple perspectives*, 97-113.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.
- Tétreault, K., & Desrosiers, H. (2012). *L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref*. Québec.
- Thériault, P., & Laurin, N. (2016). Enseigner la lecture au primaire: un aperçu des pratiques d'enseignants des 2e et 3e cycles du primaire. *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*, 15-35.

- Thurlow, R., & van den Broek, P. (1997). Automaticity and inference generation during reading comprehension. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 165-181.
- Tilstra, J., McMaster, K., van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of research in reading*, 32(4), 383-401.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. Dans C. Collins Block & M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press.
- Turcotte, C. (2010). The development of exemplary teaching practices in reading instruction among five francophone teachers. *Language and Literacy*, 12(1), 128-146.
- Turcotte, C., Giguère, M.-H., & Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17(1), 106-125.
- Vadasy, P. F., & O'Connor, R. E. (Dir.). (2011). *Handbook reading interventions*. New York: Guilford Press.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation deuxième édition*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R., & Garon, R. (2003). Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire. *Rapport de recherche remis au FCAR. Québec: Gouvernement du Québec*.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160, 71-80.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement; théories et pratiques*. Montréal: Gaétan Morin.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403-422.

- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., et al. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools, 45*(5), 432-445.
- Yaghoub Zadeh, Z., Farnia, F., & Geva, E. (2012). Toward modeling reading comprehension and reading fluency in English language learners. *Reading and Writing, 25*(1), 163-187.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology, 2*(1), 33-45.

## **APPENDICE A**

### **Formulaires d'autorisation parentale**

**Montréal, le -----**

Demande de consentement pour la participation de votre enfant à un projet de recherche dirigé par Danielle Tousignant, étudiante au doctorat à l'Université de Montréal et portant sur l'amélioration de la compréhension en lecture.

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Danielle Tousignant et j'enseigne depuis plus de trente années. Je suis actuellement à l'école PIE-XII. Passionnée par l'apprentissage de la lecture, je suis récemment retournée aux études pour faire un doctorat. Je m'intéresse aux meilleurs enseignements de la compréhension d'une lecture selon les données actuelles de la recherche scientifique. L'enseignant-e de votre enfant a accepté de participer au projet de recherche que je mène actuellement à l'Université de Montréal. Cette lettre a pour but de vous expliquer le projet et d'obtenir votre consentement. Principalement, il s'agit d'expérimenter un enseignement de la compréhension en lecture appelé *enseignement réciproque*.

Dans le cadre de cet enseignement, votre enfant apprend à maîtriser quatre stratégies de compréhension en lecture (prédire, questionner, clarifier et résumer) et il travaille aussi sa capacité à formuler des inférences. Les inférences permettent aux élèves de «lire entre les lignes» c'est-à-dire de comprendre les messages implicites que l'auteur ne dit pas clairement. L'implantation de l'enseignement réciproque se répartit sur environ 5 semaines à raison de quatre leçons de 45 minutes par semaine et d'une pratique quotidienne en sous-groupes de 6 élèves à la fois, de 20 minutes. Nous débuterions le projet durant la première semaine de janvier pour terminer vers le 6 février.

Avant le début de l'intervention, chaque élève passe un test de compréhension en lecture. Ensuite, les enseignants animent les activités reliées à l'enseignement réciproque et les élèves disposent d'un cahier de textes, sur le thème des animaux, pour s'entraîner. À la fin, chacun passe un deuxième test de compréhension en lecture afin que je puisse vérifier s'il y a eu amélioration de la compréhension en lecture et de la capacité à formuler les inférences nécessaires. Quatre semaines plus tard, un troisième test permet de vérifier si l'élève se souvient des stratégies.

Les résultats de votre enfant demeureront strictement confidentiels et les données recueillies seront codées de façon à éviter quelque rapprochement que ce soit. De plus, la participation de votre enfant demeurera entièrement volontaire et il ou elle sera libre de se retirer en tout temps du projet sur un simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Advenant le cas, nous détruirons les données obtenues lors du prétest. De la même façon, vous pourrez décider de retirer votre enfant du projet. Les élèves qui ne participeront pas au projet pourront faire des lectures personnelles lors du déroulement des différentes activités.

Les résultats de la recherche seront utilisés dans le cadre de ma thèse de doctorat. Les renseignements concernant votre enfant et les données de recherche seront conservés dans un classeur

verrouillé. Ces renseignements personnels et ces données seront détruits 7 ans après la fin du projet; seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant pourront être conservées après cette date.

Les résultats obtenus aux tests de lecture vous seront communiqués à la fin de l'étude, par le biais de l'enseignant-e de votre enfant. Bien évidemment, vous pourrez communiquer avec moi à tout moment pour avoir plus d'information au cours de l'étude. Si vous ne désirez pas que votre enfant participe à cette étude, aucune donnée ne sera recueillie à des fins d'analyse. De plus, toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut-être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel – [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca).

En participant à cette recherche, votre enfant ne court pas de risques ou d'inconvénients particuliers. En revanche, sa participation au projet peut l'aider à améliorer sa compréhension en lecture, favorise l'avancement des connaissances et permet de mieux comprendre l'apprentissage de la lecture au primaire. N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous désirez des informations supplémentaires.

En espérant que vous autorisiez votre enfant à participer à mon projet, veuillez accepter, chers parents, mes salutations distinguées.

Danielle Tousignant

Enseignante à l'école PIE-XII,

Étudiante au doctorat,

Université de Montréal

Directrice de thèse: Rachel Berthiaume

### CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que lui ou moi pouvons interrompre la participation en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier notre décision.

OUI / NON

NOM DU PARENT \_\_\_\_\_

SIGNATURE DU PARENT: \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

OUI / NON

NOM DE L'ENFANT: \_\_\_\_\_

SIGNATURE DE L'ENFANT: \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients associés à l'utilisation de ces textes en recherche et être disponible pour répondre à toute éventuelle question. Je m'engage également à communiquer aux parents, sur une base régulière, l'avancement de ces travaux de recherche, tant et aussi longtemps que ceux-ci en manifestent l'intérêt.

NOM DE L'ÉTUDIANTE : Danielle Tousignant

SIGNATURE DE LA CHERCHEUSE : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la programmation de recherche, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Danielle Tousignant à l'adresse courriel suivante : [d-tousignant@cspi.qc.ca](mailto:d-tousignant@cspi.qc.ca)

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette programmation de recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au [cper@umontreal.ca](mailto:cper@umontreal.ca) ou au 514-343-6111, au poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.»

**VEUILLEZ CONSERVER CET EXEMPLAIRE DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

**CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que lui ou moi pouvons interrompre la participation en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier notre décision.

OUI / NON

NOM DU PARENT : \_\_\_\_\_

SIGNATURE DU PARENT: \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison. NOM DE L'ENFANT: \_\_\_\_\_

OUI / NON

SIGNATURE DE L'ENFANT: \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_



Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients associés à l'utilisation de ces textes en recherche et être disponible pour répondre à toute éventuelle question. Je m'engage également à communiquer aux parents, sur une base régulière, l'avancement de ces travaux de recherche, tant et aussi longtemps que ceux-ci en manifestent l'intérêt.

NOM DE L'ÉTUDIANTE: Danielle Tousignant      DATE : \_\_\_\_\_

SIGNATURE DE LA CHERCHEUSE: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la programmation de recherche, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Danielle Tousignant à l'adresse courriel suivante: [d-tousignant@cspi.qc.ca](mailto:d-tousignant@cspi.qc.ca)

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette programmation de recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité pluri-facultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au [cper@umontreal.ca](mailto:cper@umontreal.ca) ou au 514-343-6111, au poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.»

**VEUILLEZ RETOURNER CET EXEMPLAIRE DU FORMULAIRE À L'ENSEIGNANT**

**Montréal, le -----**

Demande de consentement pour votre participation à un projet de recherche dirigé par Danielle Tousignant, étudiante au doctorat à l'Université de Montréal et portant sur l'amélioration de la compréhension en lecture.

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Danielle Tousignant et j'enseigne depuis plus de trente années. Je travaille actuellement à l'école PIE-XII. Passionnée par l'apprentissage de la lecture, je suis récemment retournée aux études pour faire un doctorat. Je m'intéresse aux meilleurs enseignements de la compréhension d'une lecture selon les données actuelles de la recherche scientifique. Cette lettre a pour but de vous expliquer le projet et d'obtenir votre consentement à y participer.

Votre classe fera partie d'un des trois groupes expérimentaux suivants et fera donc l'objet d'une des trois conditions expérimentales qui est résumée dans le tableau suivant .

Groupe A	Groupe B	Groupe C
Intensification de la lecture sur le thème des animaux	Intensification de la lecture sur le thème des animaux	Intensification de la lecture sur le thème des animaux
Enseignement de 4 stratégies métacognitives et de 2 types d'inférence	Enseignement de 4 stratégies métacognitives et de 2 types d'inférence	
Mise à l'essai d'un enseignement réciproque pour l'enseignement des stratégies et des inférences		

De plus, en fonction du groupe expérimental qui sera attribué à votre classe, vous serez invité à prendre part aux différentes activités qui sont résumées dans le tableau suivant :

Groupe A	Groupe B	Groupe C
Entrevue enregistrée d'environ 30 minutes 1 journée complète de formation offerte par la chercheuse sur l'enseignement réciproque répartie en deux demi-journées. 1/2 journée de mise au point à la mi-expérimentation et 1/2 journée de bilan à la fin.	Entrevue enregistrée d'environ 30 minutes 1 heure d'explications sur les stratégies à expérimenter et les deux inférences.	Entrevue enregistrée d'environ 30 minutes Explication du matériel pour l'intensification de la lecture durant 30 minutes.

La durée de la mise à l'essai serait de 25 journées et aurait lieu entre le 7 janvier et le 13 février 2015. Durant cette mise à l'essai, votre aide est aussi requise pour la distribution des demandes de consentement de vos élèves, les réponses aux parents qui désirent des clarifications (ce sur quoi je peux vous soutenir), l'identification dans votre classe d'élèves qui répondent aux critères

de notre clientèle cible (nous ferions cette identification ensemble), et la passation des tests (prétest, posttest et posttest différé) que je corrige.

Votre participation demeurera entièrement volontaire et vous serez libre de vous retirer en tout temps du projet sur un simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Advenant le cas, nous détruirons les données obtenues auprès de vous.

Les résultats de la recherche seront utilisés dans le cadre de ma thèse de doctorat. Les renseignements vous concernant et concernant votre classe et les données de recherche seront conservées dans un classeur verrouillé. Ces renseignements personnels et ces données seront détruits 7 ans après la fin du projet; seules les données ne permettant pas de vous identifier ou d'identifier un élève pourront être conservées après cette date.

Les résultats obtenus aux tests de lecture vous seront communiqués à la fin de l'étude. Bien évidemment, vous pourrez communiquer avec moi à tout moment pour avoir plus d'information au cours de l'étude. De plus, toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut-être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel – [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca).

Votre participation au projet favorise l'avancement des connaissances et permet de mieux comprendre l'apprentissage de la lecture au primaire. De plus, je souhaite que votre participation à cette recherche soit bénéfique dans votre enseignement. N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous désirez des informations supplémentaires.

En espérant que vous acceptiez de participer à mon projet, veuillez accepter, mes salutations distinguées.

Danielle Tousignant,

enseignante à l'école PIE-XII,

étudiante au doctorat, Université de Montréal

Directrice de thèse: Rachel Berthiaume.

## CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux interrompre la participation en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier notre décision.

OUI / NON

Je suis d'accord pour être enregistré lors de l'entrevue.

OUI / NON

NOM DE L'ENSEIGNANT \_\_\_\_\_

SIGNATURE DE L'ENSEIGNANT: \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients associés à l'utilisation de ces textes en recherche et être disponible pour répondre à toute éventuelle question. Je m'engage également à vous communiquer, sur une base régulière, l'avancement de ces travaux de recherche, tant et aussi longtemps que vous en manifestez l'intérêt.

NOM DE L'ÉTUDIANTE : Danielle Tousignant

SIGNATURE DE LA CHERCHEUSE : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la programmation de recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Danielle Tousignant à l'adresse courriel suivante : [d-tousignant@cspi.qc.ca](mailto:d-tousignant@cspi.qc.ca)

Toute plainte relative à la participation à cette programmation de recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au [cper@umontreal.ca](mailto:cper@umontreal.ca) ou au 514-343-6111, au poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.»

**VEUILLEZ CONSERVER CET EXEMPLAIRE DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

### CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux interrompre la participation en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier notre décision.

OUI / NON

Je suis d'accord pour être enregistré lors de l'entrevue.

OUI / NON

NOM DE L'ENSEIGNANT \_\_\_\_\_

SIGNATURE DE L'ENSEIGNANT: \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients associés à l'utilisation de ces textes en recherche et être disponible pour répondre à toute éventuelle question. Je m'engage également à vous communiquer, sur une base régulière, l'avancement de ces travaux de recherche, tant et aussi longtemps que vous en manifestez l'intérêt.

NOM DE L'ÉTUDIANTE : Danielle Tousignant

SIGNATURE DE LA CHERCHEUSE : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la programmation de recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Danielle Tousignant à l'adresse courriel suivante : [d-tousignant@cspi.qc.ca](mailto:d-tousignant@cspi.qc.ca)

Toute plainte relative à la participation à cette programmation de recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au [cper@umontreal.ca](mailto:cper@umontreal.ca) ou au 514-343-6111, au poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.»

**VEUILLEZ RETOURNER CET EXEMPLAIRE DU FORMULAIRE À LA CHERCHEUSE**

## **APPENDICE B**

**Lettre d'acceptation de la commission scolaire de la Pointe de l'île**



SERVICES CORPORATIFS, COMMUNICATIONS ET SecrÉTARIAT GÉNÉRAL

Le 7 mai 2014

Madame Danielle Tousignant  
Étudiant au doctorat  
Université de Montréal

Envoi électronique

Objet: Acceptation - Projet de recherche: « *L'amélioration des stratégies d'inférence par l'enseignement réciproque d'élèves réguliers et de faibles compreneurs du 3<sup>e</sup> cycle du primaire* »  
N/D. : 1.4-6

---


Madame,

Nous avons bien reçu votre demande de participation au projet de recherche mentionné en rubrique.

Après étude de votre proposition, la Commission scolaire est favorable à participer à cette recherche. Veuillez prendre note que madame Claire Stabile, directrice adjointe au Réseau des écoles de Montréal-Nord et de Rivières-des-Prairies, sera votre interlocutrice dans ce projet de recherche.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous manifestez envers la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île.

La Directrice des Services corporatifs, communications et Secrétariat général

Christiane St-Onge   
CSO/ea

c. c. Madame Claire Stabile, directrice adjointe au Réseau des écoles de Montréal-Nord et de Rivières-des-Prairies

## **APPENDICE C**

### **Le test de Lavigne (2008)**



## Texte 1

### Le permis de voler

Il y a très longtemps, la ville d'Edo au Japon connaissait un gros problème. Il était impossible d'y faire un pas sans risquer qu'un voleur à la tire (pickpocket) ne vous dérobe le contenu de vos poches. Un nommé Ooka fut chargé de venir à bout de ce problème. Il y pensa longtemps et, un beau matin, trouva la solution. Il fit installer de grandes affiches où l'on pouvait lire:

*Avis à tous les voleurs à la tire. Pour exercer votre métier, il sera maintenant nécessaire de posséder un permis. Les voleurs arrêtés qui ne le possèderaient pas auront la tête tranchée. Tous les voleurs à la tire doivent se présenter au bureau de la haute cour policière le premier juillet.*

La surprise fut grande chez les passants, mais bien plus encore chez les voleurs à la tire. Ils décidèrent de tenir aussitôt un conseil dans leur repaire secret...

Une fois à l'intérieur, leur chef prit la parole.

«Si nous allons chercher ce permis, cela revient à avouer qui nous sommes. Mais si nous n'y allons pas, nous risquons de perdre notre tête pour quelques dollars...»

Ce soir-là, on discuta et on passa au vote. Ceux qui souhaitaient obtenir le permis l'emportèrent.

Le jour venu, on vit donc une longue file devant le bureau d'Ooka qui reçut ses invités avec le sourire. Il leur demanda de payer leur cotisation annuelle et prit leurs empreintes digitales. Après quoi, il leur fit signer une déclaration où était écrit qu'ils s'engageaient à porter leur permis sur eux en tout temps. Une fois qu'ils eurent signé, Ooka alla chercher le fameux permis. Les voleurs à la tire sursautèrent en apercevant le permis: il s'agissait de deux grandes planches, retenues ensemble par deux lanières, comme celles des hommes-sandwichs... On pouvait y lire «*Voleur à la tire légalement enregistré*».

## Questionnaire texte 1

### Encerle la lettre de la bonne réponse

<p>1-Comment les voleurs à la tire s'y prennent-ils pour voler?</p> <p>a) ils menacent les gens à l'aide d'un couteau</p> <p>b) ils attachent les gens à l'aide d'une corde</p> <p>c) ils crient « <i>Haut les mains</i> et tirent des coups de feu</p> <p>d) ils volent les gens sans qu'ils s'en aperçoivent</p> <p>e) je ne sais pas</p>	<p>2. Que volent les voleurs à la tire?</p> <p>a) le contenu des maisons des gens</p> <p>b) les coffres-forts dans les banques</p> <p>c) le contenu des poches des gens</p> <p>d) les bijoux dans les bijouteries</p> <p>e) je ne sais pas</p>
<p>3. Qui est Ooka?</p> <p>a) un avocat</p> <p>b) un chef de police</p> <p>c) un voleur</p> <p>d) un gardien de prison</p> <p>e) je ne sais pas</p>	<p>4. Qu'est-il inscrit sur les affiches installées par OoKa</p> <p>a) que les voleurs à la tire doivent cesser de voler</p> <p>b) que les voleurs à la tire doivent posséder un permis</p> <p>c) que les voleurs à la tire doivent tous quitter la ville</p> <p>d) que les voleurs à la tire doivent être arrêtés</p> <p>e) je ne sais pas</p>
<p>5. À quel endroit Ooka fait-il installer les affiches?</p> <p>a) dans les bureaux de la police</p> <p>b) dans les rues</p> <p>c) dans les magasins</p> <p>d) dans le repaire des voleurs à la tire</p> <p>e) je ne sais pas</p>	<p>6. Quel sentiment éprouve Ooka lorsqu'il voit la longue file devant son bureau :</p> <p>a) il est satisfait</p> <p>b) il est surpris</p> <p>c) il est déçu</p> <p>d) il est stressé</p> <p>e) je ne sais pas</p>
<p>7. Pourquoi Ooka prend-il les empreintes digitales des voleurs à la tire</p> <p>a) pour identifier les voleurs</p>	<p>8. Pourquoi Ooka demande-t-il aux voleurs à la tire de payer une cotisation</p> <p>a) pour louer une prison</p>

<p>b) pour salir leurs doigts afin qu'ils laissent une marque sur ce qu'ils touchent</p> <p>c) pour rendre leurs doigts glissant afin qu'ils échappent ce qu'ils volent</p> <p>d) pour leur faire signer leur contrat</p> <p>e) je ne sais pas</p>	<p>b) pour acheter les médicaments pour soigner les victimes</p> <p>c) pour défrayer les frais du permis</p> <p>d) pour payer le salaire des gardiens de prison</p> <p>e) je ne sais pas</p>
<p>9. Quel type de permis Ooka remet-il aux voleurs à la tire</p> <p>a) des panneaux d'Homme-sandwich</p> <p>b) des pancartes rouges</p> <p>c) un long document jaune</p> <p>d) une petite carte bleue</p> <p>e) je ne sais pas</p>	<p>10. Que ressentent les voleurs à la tire lorsqu'ils voient les permis</p> <p>a) ils sont renversés</p> <p>b) ils sont calmes</p> <p>c) ils sont peinés</p> <p>d) ils sont satisfaits</p> <p>e) je ne sais pas</p>
<p>11. En fin de compte, que fait Ooka pour mettre fin aux problèmes de vol</p> <p>a) il emprisonne tous les voleurs à la tire dans la prison d'Edo</p> <p>b) il tranche la tête des voleurs à la tire</p> <p>c) il donne un emploi aux voleurs à la tire</p> <p>d) il rend les pickpockets visibles à l'aide du permis</p> <p>e) je ne sais pas</p>	<p>12. Finalement Ooka remplit-il son mandat avec succès?</p> <p>a) non car les voleurs à la tire volent toujours les habitants</p> <p>b) non car les voleurs à la tire veulent se venger</p> <p>c) oui, car les voleurs à la tire ne peuvent plus exercer leur métier</p> <p>d) oui, car les voleurs à la tire sont tous en prison</p> <p>e) je ne sais pas</p>
<p>13. Parmi les titres ci-dessous, lequel correspond le mieux au texte tout entier</p> <p>a) le repaire des voleurs</p> <p>b) les panneaux d'hommes-sandwichs</p> <p>c) la prison des voleurs à la tire</p> <p>d) le permis de voler</p> <p>e) je ne sais pas</p>	<p><i>Adaptation par Judith Lavigne (2008) dans Histoires de filous et brigands de Anne Jonas, Milan Jeunesse 2005</i></p>

## Texte 2

### Un drôle d'âne

Un matin Nathan trouva son âne mort dans l'étable. Une fois la peine de perdre un aussi fidèle compagnon passée, il décida qu'il devait en acheter un autre. Nathan se rendit donc au marché de son village. Il y trouva exactement ce qu'il cherchait: un âne robuste dont la tête était ornée d'une petite étoile blanche. Il l'acheta et repartit.

S'en revenant chez lui, il se sentit soudain l'envie de faire une sieste à l'ombre d'un grand arbre bordant le chemin. Nathan s'installa confortablement dans l'herbe verte et ferma les yeux. Alors qu'il plongeait dans les délices du sommeil, deux jeunes hommes s'approchèrent. L'un d'eux s'empara de l'âne à l'aide d'un appât, tandis que l'autre pris la place qu'occupait l'animal et passa sa tête dans le harnais.

À son réveil, Nathan découvrit un jeune homme à la place de son âne. Il cligna des yeux plusieurs fois et comprenant qu'il ne rêvait pas, il s'adressa à lui,

-Mais que s'est-il passé? demanda Nathan

-Maître, je vais tout vous expliquer, dit le jeune homme. Il y a dix ans, j'ai fait une grosse bêtise qui a beaucoup fâché ma belle-mère, qui m'a jeté un sort. Pendant votre sieste, je suis enfin revenu un vrai garçon! Je vous supplie de me laisser partir!

Nathan, qui ne voyait pas l'utilité de garder un garçon, le libéra en se promettant de faire une meilleure affaire le lendemain. Le garçon partit un sourire aux lèvres. Le lendemain matin, Nathan arpenta les allées du marché et s'arrêta devant un âne: c'était celui acheté la veille facilement reconnaissable à la petite étoile blanche. Nathan se fâcha et dit à l'âne:

Quelle bêtise as-tu encore faite pour que ta belle-mère te punisse de nouveau, alors que tu venais à peine de rentrer chez toi!

## Questionnaire texte 2

### Encerle la lettre de la bonne réponse

<p>1. En quelle saison se déroule cette histoire?</p> <p>a) en hiver b) au printemps c) en été d) en automne e) je ne sais pas</p>	<p>2. Quel est le métier de Nathan?</p> <p>a) vendeur b) voleur c) fermier d) laitier e) je ne sais pas</p>
<p>3. Un matin, que découvre Nathan dans l'étable?</p> <p>a) que ses animaux sont tous morts b) que son âne a mangé un humain c) que son garçon est un âne d) que son âne est mort e) je ne sais pas</p>	<p>4. Qu'a-t-il pu arriver à l'âne de Nathan</p> <p>a) il est mort de vieillesse b) il est mort de froid c) il a été mordu par un animal d) il a été tué par un voleur e) je ne sais pas</p>
<p>5. Qu'est-ce que Nathan décide de faire lorsqu'il prend connaissance de l'état de son âne ?</p> <p>a) il se rend à l'église pour prier et l'enterrer b) il se rend au marché pour acheter un garçon c) il se rend au marché pour acheter un autre âne d) il se rend chez le fleuriste pour acheter des fleurs e) je ne sais pas</p>	<p>6. À quel endroit Nathan décide-t-il de faire une sieste?</p> <p>a) dans l'herbe sous le grand arbre b) dans le foin bordant l'étable c) dans l'herbe bordant la rivière d) dans la paille de la grange e) je ne sais pas</p>
<p>7. Quelle est l'intention des deux jeunes hommes qui s'approchent de Nathan?</p> <p>a) lui faire une plaisanterie en détachant son âne et en le laissant partir b) s'emparer de son âne sans se faire prendre</p>	<p>8. Comment l'un des jeunes hommes fait-il pour s'emparer de l'âne?</p> <p>a) il l'attire à l'aide d'une carotte b) il lui bande les yeux c) il le fait avancer avec un bâton d) il l'attire à l'aide d'un ver de terre e) je ne sais pas</p>

<p>c) faire un tour d'âne sans lui demander la permission  d) lui vendre un âne qui parle et se faire beaucoup d'argent  e) je ne sais pas</p>	
<p>9. Quel sentiment éprouve Nathan lorsqu'il voit le garçon ?  a) il est calme  b) il est stressé  c) il est en colère  d) il est ébahi  e) je ne sais pas</p>	<p>10. Comment se fait-il que Nathan retrouve le même âne au marché le lendemain ?  a) car le garçon a commis une autre bêtise et s'est fait punir de nouveau  b) car les deux jeunes hommes se sont emparés de son âne et l'ont revendu au marché  c) car le garçon s'est rechangé et s'est retrouvé au marché  d) car les deux jeunes hommes ont détaché son âne qui s'est enfui au marché  e) je ne sais pas</p>
<p>11. Pourquoi Nathan se fâche-t-il lorsqu'il retrouve le même âne au marché ?  a) car il comprend qu'il s'est fait avoir  b) car il constate que l'âne lui a désobéi  c) car il croit que la belle-mère est injuste  d) car il pense que l'âne est le garçon retransformé  e) je ne sais pas</p>	<p>12. Que sont en fait les deux jeunes hommes ?  a) des fermiers  b) des voleurs  c) des plaisantins  d) des vendeurs  e) je ne sais pas</p>
<p>13. Parmi les titres ci-dessous, lequel correspond le mieux au texte tout entier ?  a) Le marché du village  b) Un âne mort  c) Des voleurs rusés  d) L'âne endormi  e) Je ne sais pas</p>	<p><i>Adaptation par Judith Lavigne (2008) dans Histoires de filous et brigands de Anne Jonas, Milan Jeunesse 2005</i></p>

### **Texte 3**

#### L'âne

Un bohémien possédait un âne à qui l'on avait coupé la queue. Il lui en fabriqua une autre et l'ajusta avec tant d'habileté qu'elle semblait naturelle. Après quoi, il emmena son âne au marché. Un dénommé Gabriel le lui acheta pour l'aider à retourner la terre de ses champs. Le bohémien prit l'argent et, comme Gabriel semblait satisfait, il lui demanda si un deuxième âne l'intéressait.

Gabriel ne dit pas non, et un rendez-vous fut pris à l'auberge où il s'en allait manger. Pendant le repas, le bohémien s'en fut prendre l'âne à l'étable. Il lui enleva sa fausse queue et changea son harnais et sa chaîne. Puis, il se rendit à l'auberge et fit appeler Gabriel. La bête qu'on lui présenta ne lui déplut pas et le bohémien lui fit un rabais, puisque dit-il, cet âne-là n'avait pas de queue.

Certain de faire une bonne affaire, Gabriel tendit une petite bourse de cuir au bohémien qui le remercia en souriant de toutes ses dents. Seulement, lorsque Gabriel emmena la bête à l'étable, il s'aperçut que l'autre avait disparu. Il cria de colère, se précipita et rattrapa le bohémien qui s'en allait tranquillement...

Accusé, le bohémien en jura de son innocence et ne voulut rien rembourser. Un homme en uniforme arriva sur ces entrefaites. Des amis du bohémien lui racontèrent qu'il avait d'abord vendu un âne à longue queue. L'homme en uniforme examina la queue de la bête et vit que la coupure était ancienne. Il conclut que les deux animaux vendus par le bohémien en étaient deux différents. Gabriel, la mâchoire et les poings serrés, n'eut d'autre choix que de s'en retourner chez lui avec son âne sans queue.

### **Questionnaire texte 3**

#### **Encercle la lettre de la bonne réponse**

<p>1. Quelle caractéristique possède l'âne du bohémien?</p> <p>a) il lui manque une oreille  b) il est malade  c) il a deux queues  d) il n'a pas de queue  e) je ne sais pas</p>	<p>2. Quel est le métier de Gabriel ?</p> <p>a) laitier  b) aubergiste  c) agriculteur  d) commerçant  e) je ne sais pas</p>
<p>3. Qu'espère le bohémien en proposant un deuxième âne à Gabriel?</p> <p>a) trouver un client fidèle  b) le duper en lui vendant un âne malade  c) s'enrichir en le trompant  d) devenir son associé  e) je ne sais pas</p>	<p>4. Que fait le bohémien pendant le repas de Gabriel ?</p> <p>a) il va prendre l'âne à l'étable  b) il va manger à l'auberge  c) il va faire une sieste à l'étable  d) il s'enfuit tranquillement du village  e) je ne sais pas</p>
<p>5. Pourquoi le bohémien change-t-il le harnais et la chaîne de l'âne?</p> <p>a) pour le libérer  b) pour qu'il ait l'air différent  c) pour qu'il soit plus beau  d) pour le traîner plus rapidement  e) je ne sais pas</p>	<p>6. Que contient la petite bourse de cuir que Gabriel tend au bohémien?</p> <p>a) des pièces d'or  b) des bijoux luxueux  c) un généreux chèque  d) des pierres précieuses  e) je ne sais pas</p>

<p>7. Comment se sent le bohémien lorsque Gabriel lui remet la bourse ?</p> <p>a) il se sent coupable d'avoir mal agi comme il l'a fait  b) il est ravi d'avoir fait autant d'argent  c) il est déçu d'avoir vendu l'âne à un prix aussi bas  d) il est content de se débarrasser de son âne anormal  e) je ne sais pas</p>	<p>8. Pourquoi Gabriel crie-t-il de colère lorsqu'il s'aperçoit que la première bête n'est plus dans l'étable ?</p> <p>a) parce qu'il comprend que le bohémien lui a vendu un âne malade  b) parce qu'il comprend que le bohémien lui a vendu deux fois la même bête  c) parce qu'il comprend que le bohémien lui a vendu deux ânes volés  d) parce qu'il comprend qu'il ne pourra plus s'occuper de ses champs  e) je ne sais pas</p>
---	--



<p>9. Qui est l'homme en uniforme qui arrive sur les entrefaites ?</p> <p>a) un fermier  b) un policier  c) un juge  d) un voleur  e) je ne sais pas</p>	<p>10. Après examen de la queue, que conclut l'homme en uniforme ?</p> <p>a) que le bohémien a vendu deux ânes différents ?  b) que le bohémien a vendu deux fois le même âne  c) que le bohémien a vendu deux ânes volés  d) que le bohémien a vendu deux ânes sans queue  e) je ne sais pas</p>
<p>11. Gabriel sort-il gagnant de cette histoire?</p> <p>a) oui, car l'homme en uniforme emprisonne le bohémien  b) oui car le bohémien lui rend son argent  c) non car il n'a plus d'âne pour labourer son champ  d) non car il a payé deux fois le pris de son âne  e) je ne sais pas</p>	<p>12. Quel sentiment éprouve Gabriel lorsqu'il prend connaissance de la conclusion de l'homme en uniforme ?</p> <p>a) il est triste  b) il est surpris  c) il est furieux  d) il est déçu  e) je ne sais pas</p>
<p>13. Parmi les titres ci-dessous, lequel correspond le mieux au texte tout entier ?</p> <p>a) Une âne jumeau  b) Un vendeur cachotier  c) Un acheteur imprudent  d) un âne payé deux fois  e) je ne sais pas</p>	<p><i>Adaptation par Judith Lavigne (2008) dans Histoires de filous et brigands de Anne Jonas, Milan Jeunesse 2005</i></p>

## Prétest

Date: le 6 janvier 2015

Je m'appelle: \_\_\_\_\_ École:

\_\_\_\_\_

Mon enseignant-e s'appelle:

\_\_\_\_\_

Ma date de naissance est le (pense aussi à l'année):

\_\_\_\_\_

Je suis une fille: \_\_\_\_\_ Je suis un garçon: \_\_\_\_\_

Je suis né au Canada: \_\_\_\_\_ Je suis né dans un autre pays:

\_\_\_\_\_

Si tu es né dans un autre pays, à quel âge environ es-tu arrivé au Canada?

\_\_\_\_\_

À la maison, parles-tu en français avec ta famille? oui \_\_\_\_\_ non \_\_\_\_\_

Si non, quelle langue parlez-vous? \_\_\_\_\_

Sais-tu jusqu'à quel degré tes parents ont fréquenté l'école? \_\_\_\_\_

Coche du mieux que tu le peux le niveau de scolarité de tes parents.

Ma mère a fini son: primaire \_\_\_\_\_ secondaire \_\_\_\_\_ Cégep

\_\_\_\_\_ Université \_\_\_\_\_

Mon père a fini son: primaire \_\_\_\_\_ secondaire \_\_\_\_\_ Cégep

\_\_\_\_\_ Université \_\_\_\_\_

Merci de recopier tes réponses dans ce tableau. Écris seulement la lettre de la réponse que tu as choisie.

1-	2-	3-	4-	5-
6-	7-	8-	9-	10-
11-	12-	13-		

## **APPENDICE D**

**Recueils de lecture groupes A, B et C**

**(disponibles dans la version électronique de la thèse)**

Apprendre à comprendre mes lectures avec  
l'enseignement réciproque



Recueil de textes sur les animaux

Je m'appelle: \_\_\_\_\_

École: \_\_\_\_\_ classe: \_\_\_\_ Gr : \_\_\_\_\_

## Table des matières

Stratégie: Prédiction .....	- 240 -
<b>TITRE.....</b>	<b>- 240 -</b>
<b>LE CASTOR .....</b>	<b>- 242 -</b>
Stratégie: les inférences d'élaboration .....	- 244 -
<b>L'ÉCUREUIL GRIS .....</b>	<b>- 245 -</b>
Stratégie: le questionnement .....	- 247 -
<b>QUI DORT DÎNE !.....</b>	<b>- 247 -</b>
<b>LA LUCIOLE.....</b>	<b>- 248 -</b>
Stratégie: les inférences d'élaboration .....	- 250 -
Stratégie: la clarification .....	- 253 -
<b>NARVAL ET DAUPHIN .....</b>	<b>- 253 -</b>
<b>LA VIE INUSITÉE DE L'INSECTE.....</b>	<b>- 255 -</b>
Stratégies : Les inférences de cohésion .....	- 257 -
Stratégie: le résumé Pratique guidée .....	- 259 -
<b>DES BÊTES SACRIFIÉES .....</b>	<b>- 259 -</b>
<b>UNE SOCIÉTÉ BIEN ORGANISÉE .....</b>	<b>- 260 -</b>
Stratégie : Les inférences de cohésion .....	- 263 -
<b>BAVER SON CHEMIN.....</b>	<b>- 263 -</b>
Stratégies combinées: .....	- 265 -

<b>LES ABEILLES .....</b>	<b>- 265 -</b>
<b>DES ANIMAUX AU SOLEIL .....</b>	<b>- 268 -</b>
<b>MES ANIMAUX PRÉFÉRÉS .....</b>	<b>- 271 -</b>
<b>LES PIGEONS ONT-ILS UNE BOUSSOLE ? .....</b>	<b>- 274 -</b>
<b>REX .....</b>	<b>- 276 -</b>
<b>LE HÉRON, LES POISSONS ET L'ÉCREVISSE.....</b>	<b>- 282 -</b>
<b>LA CHÈVRE DE M. SÉGUIN .....</b>	<b>- 284 -</b>
<b>LE CHEVAL ET LE HÉRISSON .....</b>	<b>- 289 -</b>
<b>COMMENT LA FEMME APPRIVOISA LE CHIEN .....</b>	<b>- 292 -</b>
<b>POURQUOI L'ÂNE À DE LONGUES OREILLES .....</b>	<b>- 294 -</b>
<b>POUF ET LE LAPIN .....</b>	<b>- 296 -</b>
<b>LE ROSSIGNOL .....</b>	<b>- 299 -</b>
<b>LE CANARI ET L'ÉLÉPHANT.....</b>	<b>- 300 -</b>
<b>LE LION ET LE PETIT CHIEN .....</b>	<b>- 302 -</b>
Textes de surplus pour pratiquer les inférences.....	- 304 -
<b>LE JEU CHEZ LES ANIMAUX.....</b>	<b>- 305 -</b>
<b>ROSARIO .....</b>	<b>- 306 -</b>



Stratégie: **Prédiction** Pratique autonome Texte

1.2

Avec les indices visuels du texte, dis ce dont il sera question (prédictions) et cherche ce que tu connais déjà sur ce sujet. Trouve un titre à ce texte. Utilise les marges pour prendre des notes.



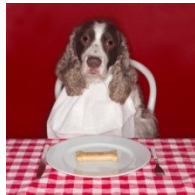
Prédictions: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ce que je connais sur ce sujet: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Titre:** \_\_\_\_\_



Le **dressage** de votre chien est grandement influencé par vos **soins** durant les deux premiers mois de sa vie. Il lui faut un environnement calme et agréable ainsi que des caresses fréquentes. Il a besoin de savoir que vous êtes gentil ou gentille et que vous l'aimez. C'est à cette époque qu'on peut l'habituer à aimer ou à





détester le lavage, le brossage, les sorties en automobile et les visites chez le ou la vétérinaire.

Au deuxième mois, on peut commencer à lui inculquer la **propreté** en agissant toutefois avec patience. Il faut savoir que le chien défèque et urine surtout à son réveil ou quelques minutes après un repas. On le place alors avec douceur à l'endroit où il doit faire ses besoins. En cas de malpropreté, on le réprimande sans le battre. S'il est propre, on le récompense par des caresses et un ton amical.



Après deux mois, on commence l'**entraînement**. Répondre à son nom, se coucher, s'asseoir et rester en place même si vous vous éloignez sont autant de choses qu'il doit comprendre.

À environ douze semaines, il apprend à avoir peur. Un séjour en cage à cette période peut le marquer pour la vie. Si on doit le punir, il faut le faire avec fermeté, mais sans violence. Ce n'est pas non plus le temps des vaccins.

Après cet âge, c'est la période de découverte de son univers. Si vous portez votre chiot dans vos bras, il saura ainsi



que vous êtes plus fort ou plus forte que lui et cette impression persistera toute sa vie.

Un dernier point : **ne battez jamais** votre chien, sauf s'il mord. Un chien battu craint toujours qu'on le frappe. Cet état d'esprit n'en fait pas un bon compagnon. Dites-vous que vous tirerez beaucoup plus de plaisir d'un chien ami que d'un chien battu.

Extrait de: *Complices 5e année (2003)*, Éditions de la Chenelière p. 35

Stratégie: **la prédiction** Guidage en lecture Texte 1.3

Que connais-tu des castors: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Le castor

Hutte: petite cabane de terre, de bois, de paille.

Le castor est un animal très intelligent. On ne le voit pas dans les villes parce qu'il y a trop de monde. Le castor aime mieux l'eau et la forêt.



Cet animal, qui mesure de 60 à 90 centimètres de long, aime habiter avec d'autres familles dans une grande maison qui a beaucoup de pièces. Il y a une chambre pour chaque famille. Cette maison ressemble à une **hutte**, parce que le castor met beaucoup de branches pour la protéger. L'entrée de la hutte est sous l'eau, parce qu'il ne veut pas que le loup mange ses petits.



Le castor fait aussi des barrages pour protéger sa maison. Il ne veut pas avoir trop ou trop peu d'eau. Ces barrages sont souvent petits, mais on en a trouvé un de mille pieds de long, dans le Colorado. Est-ce que vous savez comment le castor fait ces barrages



? Et bien voilà :

C'est avec ses dents qu'il coupe les arbres et il travaille surtout la nuit parce qu'il a peur du loup. Quand il a fait tomber l'arbre, il le coupe en petits morceaux. Ensuite il transporte le bois toujours avec ses dents, ou il le pousse dans l'eau. Le castor nage très vite, et il peut rester sous l'eau pendant quinze minutes.





Tout le monde travaille pour faire ces barrages, un seul castor ne travaille pas. Il voit si un ennemi arrive. Si un loup, ou un autre ennemi vient, tous les castors vont vite dans l'eau, et ils rentrent dans leur hutte.



Quand les castors arrivent à la maison, ils sont bien mouillés. Mais vous allez voir comme ces animaux sont intelligents. À l'entrée de la hutte, les castors mettent toujours des branches. Toute l'eau tombe sur ces branches et la maison n'est donc jamais mouillée.



Les castors ont la nationalité canadienne. Ils ont des cousins en Sibérie, mais c'est surtout dans les forêts canadiennes qu'on les trouve. Mais maintenant il n'y en a pas beaucoup. Il y a trop de villes, et les belles dames aiment trop les manteaux de castor.

*Plus loin – Lectures et pièces 5e année (1975) Bureau des écoles protestantes – p 34-35*

### Stratégie: **les inférences d'élaboration** Texte 1.4

Écris dans les bulles les idées qui te viennent en tête en lisant les paragraphes.

## L'écureuil gris

L'écureuil gris appartient à l'ordre des rongeurs. En effet, on le voit souvent ronger des écorces, des glands, des noisettes et même des fils électriques. C'est un omnivore avide de champignons, d'insectes et aussi de petits oiseaux.



L'écureuil gris vit dans les forêts, dans les parcs. Au printemps, mâles et femelles se poursuivent dans les arbres. L'été, l'écureuil se construit un grand nid de feuilles et de branches au sommet des arbres. Il y cache des noix qu'il mangera l'hiver.

L'écureuil gris a une belle queue touffue qui peut mesurer de 20 à 25 cm. Cette queue lui est fort utile. Elle lui sert de balancier lorsqu'il court sur les perches des clôtures, de parachute quand il saute de branche en branche, de parasol et même de couverture.

L'écureuil gris fait partie de notre environnement. Le paysage serait moins beau sans ce gentil petit rongeur à la queue touffue !

## Le hamster



Le hamster, ce rongeur solitaire à la fourrure douce et épaisse, peut devenir un compagnon agréable. Ses yeux vifs et brillants lui donnent air coquin. Ses dents d'en avant, des incisives poussent durant toute sa vie. C'est pourquoi il doit s'en servir pour ronger, sinon elles perceraient son palais. Il a un museau arrondi qui détecte toute odeur alléchante ou suspecte.

Le hamster vit dans un terrier. Son terrier a plusieurs pièces : une chambre à coucher, un garde-manger, une chambre des naissances et même une salle de toilette. C'est dans son terrier qu'il passe la saison froide.

Si tu veux garder un hamster chez toi, tu dois te procurer une cage d'au moins 50 cm de longueur. Étends du bran de scie pour faire une litière et change-le toutes les semaines. Installe une roue d'exercice pour permettre à ton hamster de rester en forme

*Les récits du mercredi (1993) Éd. Marie-France – page 10-12*



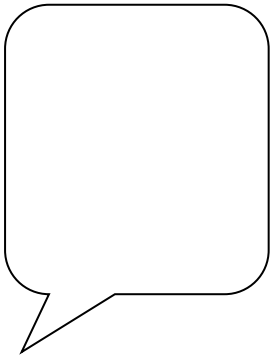
## Stratégie: **le questionnement** Pratique autonome Texte 2.2

Compose une question pour chaque petit texte. Tu la poseras aux membres de ton équipe. Écris ta question dans les bulles de la marge. *Demande-toi: est-ce une question directement dans le texte **ou** dans la tête du lecteur et du texte? (littérale ou inférentielle)*



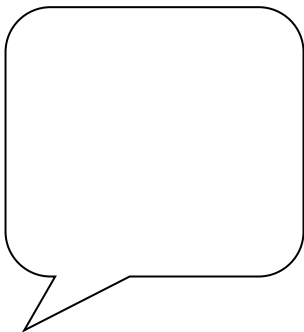
### **Qui dort dîne !**

L'écureuil fouisseur est un animal hibernant. Dès les premiers jours de grands froids, il s'installe au fond de son terrier. Toutes les trois ou quatre semaines, ce petit mammifère arctique se réveille. Il grignote et se rendort. Vers le mois de mai, il est prêt à sortir de son sommeil hivernal. Source Exercices de lecture (2005) Éditions de la Chenelière p. 49



### **Comme on met son pyjama, on se couche !**

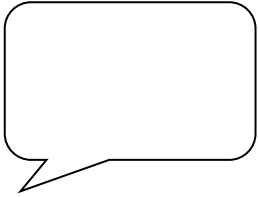
Pour dormir, le poisson-clown porte un pyjama. Ce poisson habite les récifs coralliens aux couleurs flamboyantes. Tous les soirs, il sécrète un cocon de mucus visqueux. Puis, avant de se coucher, il s'enroule dans ce cocon.



## Un cou qui en dit long

Les girafes vivent dans les savanes d'Afrique. Elles se nourrissent de branchages et de feuilles d'arbres. Avec leur long cou formé uniquement de sept vertèbres et leur langue de quarante centimètres, elles peuvent atteindre les hautes branches.

Exercices de lecture (2005) Éditions de la Chenelière p. 49



Stratégie: **le questionnement** guidage Texte 2.2

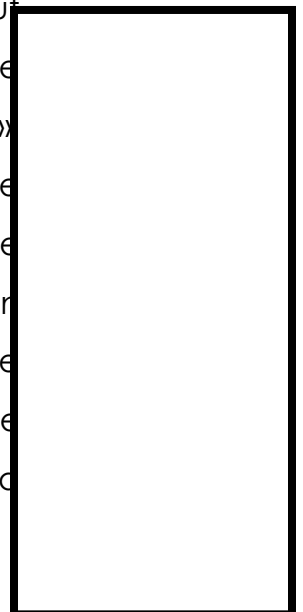
Écris, dans les boîtes placées dans les marges, une question à poser à tes coéquipiers. Demande-toi s'ils peuvent trouver la réponse dans le texte (littérale) **ou** dans leur tête et le texte (inférentielle).

## La Luciole

### La lumière de la luciole



La nuit, près des marais ou dans les prés, on peut apercevoir de jolies petites lumières volantes. Ce sont des lucioles, appelées aussi « mouches à feu ». Grâce à une réaction chimique, la luciole émet de la lumière. Celle-ci est une lumière froide, car elle produit très peu de chaleur. Par des expériences en laboratoire, on a découvert que la luciole peut survivre dans certains gaz. Si on lui enlève sa petite lumière, elle survit. On peut conserver pendant quelque temps la

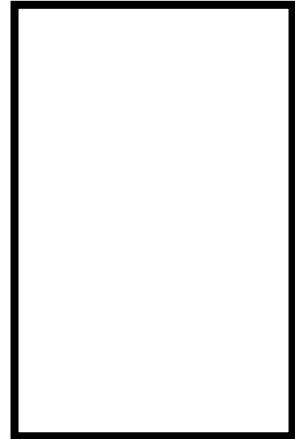




partie lumineuse, toute seule, dans un gaz. La lumière dépend de l'humidité, elle ne dépend pas de la vie de la luciole.

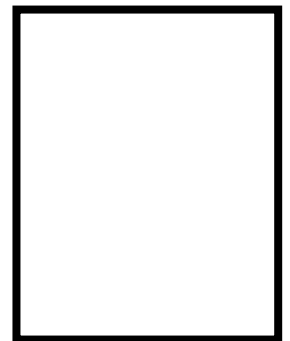
### **À quoi sert leur lumière?**

Tu te demandes sans doute à quoi sert cette lumière ? C'est un signal de reconnaissance. Le mâle et la femelle se cherchent et se trouvent, grâce à leur petite lampe. Les lucioles mâles émettent le premier signal. Les femelles de leur espèce répondent par un autre signal lumineux. Le mâle cherche la femelle et l'accouplement se produit tout de suite. Il arrive que les femelles lucioles d'autres espèces répondent aussi. Elles imitent le signal pour attirer le mâle et le dévorer.



### **Comment sont les bébés?**

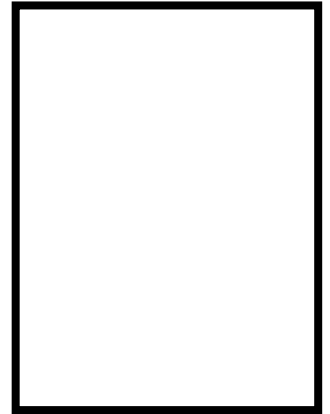
Le ver luisant est la larve de la luciole. On l'appelle aussi « le ver de broche ». Les larves vivent sous terre, dans le bois pourri ou dans les déchets. Elles se nourrissent de petits insectes. La larve produit aussi un peu de lumière. Mais pas autant que la luciole adulte. Lorsque la larve est assez grosse, elle se transforme en chrysalide. Dix jours après, elle se débarrasse de sa vieille peau et devient une vraie luciole.



### Comment est le corps de la luciole?

Regardons maintenant la luciole d'un peu plus près... Son dos est gris. Sa tête est complètement cachée sous son thorax. Ses pattes sont très courtes, ce qui ne favorise pas les longues courses. D'ailleurs, elle préfère voler ici et là. La luciole ne vole pas très haut, parfois à la hauteur de l'herbe, d'autres fois, un peu au-dessus de nos têtes. Elle a de longues antennes qui remuent continuellement. Si on retourne l'insecte sur le dos, on aperçoit un tissu gras, de couleur jaune. C'est la petite lampe. C'est là que se produit la réaction chimique qui fait de la lumière.

*Feu Quatratout (1984) Éd. Graficor – p 31 et 35*



### Stratégie: les inférences d'élaboration Texte 2.4

Compose une question-titre pour chaque petit texte. Demande-toi: est-ce une question dans le texte (littérale) ou dans ta tête et le texte (inférence).

Titre-question \_\_\_\_\_

Un animal peut se déplacer, alors qu'une plante reste toujours à la même place. Les animaux mangent des plantes ou d'autres animaux pour se nourrir. Les plantes, elles, fabriquent leur nourriture.

Titre-question \_\_\_\_\_

Une famille d'animaux, pour les spécialistes, regroupe des animaux qui se ressemblent. Les corneilles et les corbeaux, par exemple, font partie de la famille des corvidés. Les félins (lions, tigres, léopards...) appartiennent à la famille de félidés, comme le chat domestique.

Titre-question \_\_\_\_\_

Nous avons un corps semblable à celui des singes. Il est probable que nous descendons des mêmes animaux qu'eux. On peut donc dire que les hommes sont des animaux. Toutefois, ils se servent de leur cerveau pour modifier leur environnement (en construisant des maisons, par exemple). Ce type de conduite « intelligente » distingue les hommes des animaux.

Titre-question \_\_\_\_\_

Vers 1830, Charles Darwin entreprit un voyage autour du monde. En observant des animaux dans de nombreux endroits différents, il en a conclu qu'une espèce animale pouvait se transformer peu à peu en une autre espèce, au fil des générations. C'est ce que l'on appelle la théorie de l'évolution.

Titre-question \_\_\_\_\_

Des animaux appartiennent à des espèces différentes s'ils ne peuvent procréer ensemble ou avoir des petits capables de se reproduire. C'est pourquoi les espèces restent différentes. Au total, on en compte plus d'un million, dont plus de la moitié sont des insectes.

Titre-question \_\_\_\_\_

Les spécialistes estiment que des animaux possédant des caractéristiques semblables font partie de la même classe (classe des poissons, des insectes, des oiseaux). La classe des mammifères regroupe les animaux dont les mères nourrissent leurs petits avec leur lait. C'est le cas des baleines, des chauves-souris et des kangourous.

*1001 questions et réponses (1988) France Loisirs p 40-41-46-47*



## Stratégie: **la clarification** Texte 3.2 Pratique autonome

Surligne les mots difficiles et écris des idées de définitions dans les marges. Discute avec tes coéquipiers.



### Narval et dauphin



Tous les petits cétacés, dont les dauphins, ont des dents et se nourrissent de poissons et de crustacés. Ils s'orientent, d'après l'écho des ultrasons qu'ils émettent.

Le jeune cétacé vient au monde sous l'eau et est poussé à la surface par sa mère assistée d'une « marraine », pour que ses poumons puissent se remplir d'air. Comme les cétacés sont des mammifères, le nouveau-né tète sa mère.

#### **Le narval**

Sans compter sa défense (près de 3 m), un narval mâle peut mesurer 5 m. La femelle mesure environ 4 m et son petit 1,5 m à la naissance. La défense aide l'animal à fouiller la vase pour exhumer quelques crabes, mais elle n'est pas indispensable, car la femelle en est dépourvue. Le narval est également appelé « licorne des

mers ». La défense spiralée n'est pas une corne, mais une des incisives. Les femelles et les très jeunes mâles n'en ont pas. La vente de ces défenses, appréciées des collectionneurs, est devenue illégale par suite des restrictions apportées au commerce de certains produits baleiniers. On attribuait autrefois des pouvoirs exceptionnels à ces défenses et on les considérait comme antidote au poison. Les narvals vivent en troupes dans l'océan Arctique, souvent en compagnie de bélugas. Ils se nourrissent de seiches et de calmars. Bien que leur chasse soit réglementée, il se peut qu'ils soient abattus plus rapidement qu'ils ne se reproduisent. Ils sont également tués lorsqu'ils font surface pour respirer.

### **Le dauphin**

Le dauphin est une véritable machine à nager. Entrecoupant sa nage à faible profondeur de sauts gracieux, il avance à vive allure. Sa forme hydrodynamique de torpille et sa puissante nageoire caudale facilitent incontestablement la propulsion. Les dauphins se déplacent parfois en bande de plus de 2000 individus. Quand ils chassent, une trentaine d'entre eux avancent de front, en éclaireurs, et passent au crible l'immensité de l'océan avec leur sonar. Ils communiquent leurs observations à la bande au moyen de cris aigus, de « clics » et de rots. Les dauphins ont un cerveau développé. Certains pensent que ces animaux intelligents commu-

niquent par un véritable « langage ». Plusieurs programmes de recherche en cours tentent de comprendre leurs signaux sonores pour parvenir à « dialoguer » avec eux.

*Survie, survie, survie - Sauvons les cétacés (1987) Éd. GAMMA-  
page 24-25*

Stratégie: **La clarification** pratique guidée Texte 3.3

Mets un point rouge au-dessus des mots difficiles. Note tes idées dans les boîtes dans les marges. Discute avec tes coéquipiers de la signification possible et de comment vous l'avez trouvé.



## La vie inusitée de l'insecte



La plupart des insectes subissent de grands changements au cours de leur vie. De la naissance à l'âge adulte, leur apparence peut varier à un point tel qu'on a peine à croire qu'il s'agit des mêmes insectes. Le papillon, par exemple, se transforme complètement : il passe d'une chenille ventrue et poilue à un insecte volant élégant et gracieux. On dit que ces insectes subissent une métamorphose, car ils changent à la fois de forme et d'activités tout



au long de leur développement. Cette métamorphose se déroule en quatre phases. À la naissance, l'insecte se présente d'abord sous la forme d'un **œuf**. Par la suite, il devient **larve** puis **nymphé** et enfin **insecte adulte**.

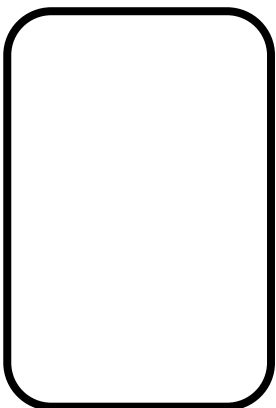
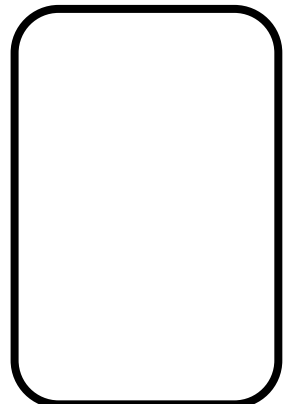
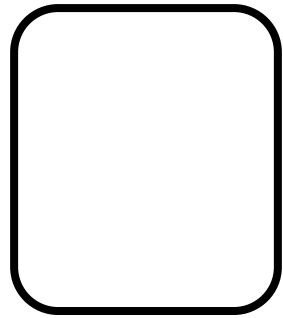
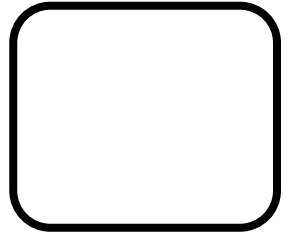
### **Cycles de vie des insectes**

Presque tous les insectes pondent des œufs, mais le développement après l'éclosion diffère selon les espèces. Certains insectes, tels les sauterelles et les grillons, ne traversent pas quatre stades de la naissance à l'âge adulte, mais plutôt trois : œuf, larve et adulte. On dit, alors que la métamorphose est incomplète.

Le passage d'un stade à l'autre se fait uniquement par des mues de croissance et il n'y a pas de stade nymphal. D'autres insectes ne subissent aucune métamorphose. C'est le cas du poisson d'argent qui conserve la même apparence tout au long de sa croissance; seule sa taille augmente.

### **Tous les moyens sont bons**

Les prédateurs apprennent vite à se méfier de la coloration vive et contrastante des coccinelles, car elles laissent suinter un liquide jaunâtre et nauséabond, au goût





amer, dès qu'on les attaque. Celui qui en fait l'expérience évite à tout prix ces insectes, par la suite.

### **Le cloporte : insecte ou non ?**

Le cloporte, souvent appelé « bibitte à bois », est une petite bibitte, mais ce n'est pas un insecte. Il s'agit plutôt d'un crustacé appartenant à la famille des homards et des crabes. Les insectes ont six pattes, un corps divisé en trois parties (tête, thorax et abdomen), des antennes et souvent une ou deux paires d'ailes.

*Mémo mag 5 – ( 1989) Du changement dans l'air – p 33 à 36*

## Stratégies : **Les inférences de cohésion** Texte

### 3.4

Identifie ce que remplacent les mots en gras. Si ce texte te fait penser à autre chose que tu connais, note-le dans les bulles.

## **Le grizzli**

Le grizzli est un animal imprévisible, féroce et dangereux. Il \_\_\_\_\_ peut attaquer l'être humain s'il \_\_\_\_\_ est provoqué, s'il \_\_\_\_\_ est blessé ou s'il \_\_\_\_\_ est éloigné de ses petits.

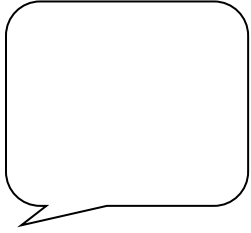
Pour **lui** \_\_\_\_\_ échapper, un cheval doit fuir au galop ! Le grizzli, qui est aussi très bon nageur, court très vite. Le grizzli, aussi appelé « ours brun », est omnivore.

**Cela** \_\_\_\_\_ signifie qu'il mange de tout : des fruits, des racines, des insectes, des petits animaux et du poisson. Toi, savais-tu que l'ours brun est myope (il \_\_\_\_\_ ne voit pas bien les objets éloignés) ?

Par contre, son ouïe et son odorat sont très développés.

Au réveil de son long sommeil d'hiver, la femelle grizzli met au monde deux oursons. **Ces minuscules créatures** \_\_\_\_\_ sont aveugles nus et ont la taille d'un chaton. Grâce au lait riche de la maman, le poids des oursons va augmenter considérablement durant les premières semaines. Deux mois après leur naissance **les ju-  
meaux** \_\_\_\_\_ sortent dans le soleil d'avril. La mère grizzli semble dire à ses **rejetons** \_\_\_\_\_ : « Les **enfants** \_\_\_\_\_ regardez bien ce que je fais et imitez-moi ».

Aimes-tu ces deux dernières phrases? Re-compose-les sur la ligne.



C'est elle qui **leur** \_\_\_\_\_ montre quoi manger, qui **leur** \_\_\_\_\_ apprend comment utiliser leurs griffes puissantes, qui **leur** \_\_\_\_\_ montre comment pêcher et qui **leur** \_\_\_\_\_ enseigne à éviter les ours plus gros qu'**eux** \_\_\_\_\_ pour leur sécurité.

Recueil de textes (2005) Éditions de la Chenelière p. 94

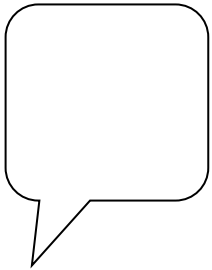
Stratégie: **le résumé** Pratique guidée Texte

4.2

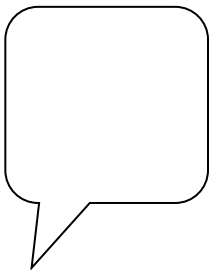
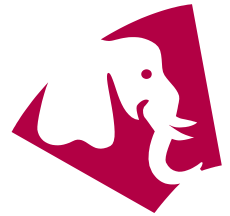


Surligne dans chaque phrase un mot très important. Compose une phrase à l'aide de tous ces mots. Écris-la dans la bulle.

## Des bêtes sacrifiées



Depuis 1981, le nombre d'éléphants en liberté a baissé de moitié. Trois cents éléphants sont tués chaque jour. Plusieurs sont éliminés par des fermiers furieux de voir leurs cultures détruites, mais beaucoup d'autres sont abattus pour leurs défenses.



Les défenses de l'éléphant sont en ivoire, lequel est utilisé pour sculpter des statuettes, pour fabriquer des touches de piano et même des boules de billard. Savais-tu que des élèves, membres du *Fonds mondial pour la nature* en Suisse, sont descendus dans la rue pour protester contre le commerce de l'ivoire ?



Au Yémen, la corne du rhinocéros est employée pour fabriquer des manches de poignard. Même si les rhinocéros sont menacés d'extinction et sont protégés par la loi, les braconniers les tuent.

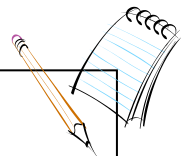


En Afrique, on vend d'étranges cendriers qui sont en réalité des mains ou des pieds de gorille. Leurs têtes sont empaillées et elles sont vendues aux amateurs de trophées. Quant aux crânes, ils sont nettoyés et ils sont commercialisés. Ce commerce est illégal. Malgré cela, les touristes flânant dans les marchés africains sont encore invités à acheter des souvenirs qui sont confectionnés avec des parties du corps de gorilles.

Recueil de textes (2005) Éditions de la Chenelière p. 110

Stratégie: **Le résumé** pratique autonome Texte 4.3

Surligne un mot important par phrase. Regroupe ces mots et compose une phrase dans chaque bulle qui résume le paragraphe. Confronte tes idées avec tes coéquipiers.



## Une société bien organisée

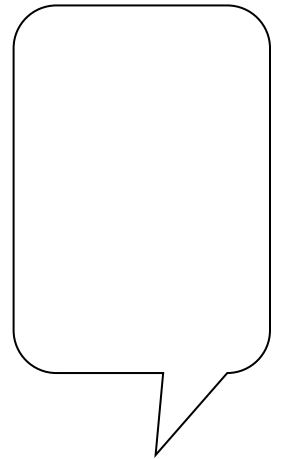
Savais-tu qu'il existe plus de 10 000 variétés de fourmis dans le monde ? Au Québec seulement, il y en a



une centaine ! Tu connais certainement l'expression « travailler comme une fourmi », mais as-tu déjà vraiment pris la peine de te demander comment vivent ces insectes ?

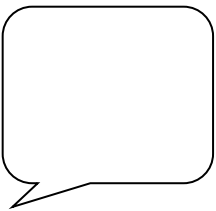
Les fourmis vivent en colonies. Elles partagent cette caractéristique avec les termites et certaines espèces de guêpes et d'abeilles. À cause de leur mode de vie, on dit de ces insectes qu'ils sont des insectes sociaux.

Certaines colonies de fourmis comptent une douzaine de membres; d'autres en regroupent des centaines de milliers, voire plus d'un million ! Une colonie se compose invariablement de trois castes ou groupes : une majorité d'ouvrières, des mâles et une ou plusieurs reines. La reine est toujours la plus grosse fourmi du nid et la seule femelle capable de pondre. Les mâles ont pour seule fonction de féconder les reines; quant aux ouvrières, sans ailes et stériles, elles s'occupent de tout...le reste.



### **Une main-d'œuvre spécialisée**

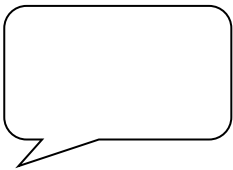
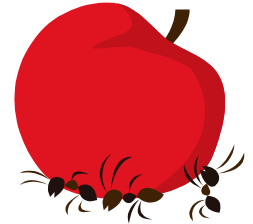
Les fourmilières constituent des sociétés admirablement organisées. Chaque fourmi y joue un rôle précis. La reproduction est assurée par les mâles et les reines; toutes les autres tâches reviennent aux ouvrières.



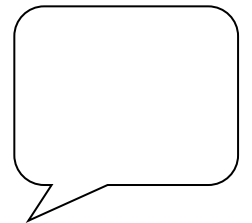
On divise les ouvrières en diverses catégories, selon le « métier » qu'elles exercent. Les « puéricultrices » sont responsables du couvain. En plus de nettoyer les œufs, elles les déplacent régulièrement pour les garder à un degré idéal d'humidité et de chaleur; elles nourrissent également les larves et les sortent par beau temps.



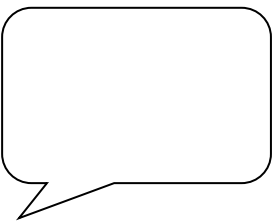
Les fourmis exploratrices sont affectées à la recherche de nourriture; quand elles en découvrent, elles en informent des pourvoyeuses qui ramènent les provisions au nid. La nourriture est partagée entre les adultes et les larves.



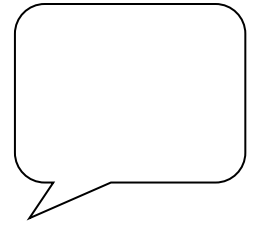
Les ouvrières de la construction creusent des galeries et des chambres dans le sol ou le bois mort, selon les espèces. Pour construire des tunnels, elles manient leurs mandibules comme des pelles et utilisent leur salive comme ciment. Elles réparent et agrandissent le nid au besoin.



Il ne suffit pas de construire un abri, encore faut-il l'entretenir ! Grâce au travail des fourmis concierges, tous les recoins de la fourmilière sont d'une propreté impeccable ! Elles débarrassent les galeries et les chambres de déchets (cadavres de fourmis, vieux cocons, restes de nourriture, etc.). Elles les emportent jusqu'au dépotoir, situé à l'intérieur ou à l'extérieur du nid.



Pour se défendre, la colonie dispose de fourmis soldats, plus grosses que les autres. Elles montent la garde à l'entrée du nid et patrouillent les sentiers empruntés par les exploratrices et les pourvoyeuses. Les soldats repoussent leurs ennemis (fourmis d'une autre colonie, oiseaux, lézards, araignées, etc.) grâce à leurs puissantes mandibules ou à leurs glandes qui produisent de l'acide formique, une substance irritante. Fascinant, n'est-ce pas, cette façon de s'organiser !



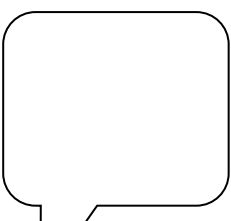
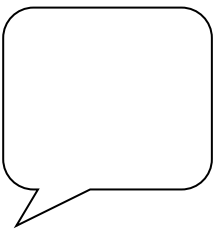
Mémo Mag (1994) Éd Graficor p.

### Stratégie : **Les inférences de cohésion** Texte 4.4

De qui parle-t-on? Indique dans les bulles les mots remplacés par ceux en gras. Y a-t-il des mots difficiles? Mets un point rouge au-dessus. As-tu des questions? Prends des notes dans les bulles.

## Baver son chemin

Elles ressemblent à des crottes gluantes, mais sans leur bave, les limaces ne survivraient pas. Ce **mucus** \_\_\_\_\_ leur permet de se déplacer et il \_\_\_\_\_ repousse les oiseaux. La bave est produite par des glandes situées sous la tête et protège ainsi leur partie ventrale quand elles \_\_\_\_\_ rampent. Protégée par son **mucus épais et collant**, la limace peut



même se promener sur une lame de rasoir sans se blesser.

Descendantes de l'escargot, la limace possédait aussi une coquille il y a des millions d'années. La limace noire adhère si bien à une surface qu'elle devient indécollable. **Cette dernière** \_\_\_\_\_ absorbe la moitié de l'oxygène dont **elle** \_\_\_\_\_ a besoin à travers sa peau humide. L'air entre dans le poumon par un orifice situé sur le flanc droit. **Cet animal** \_\_\_\_\_ a des milliers de dents sur la langue. **Elle** \_\_\_\_\_ s'en sert comme d'une lime pour râper sa nourriture.

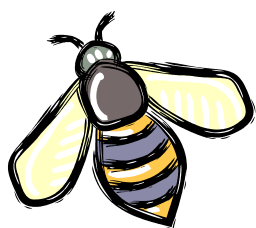
*Bibites et compagnie. Le très horrible crapaud cornu (1997) Éd. HMH- Le très horrible crapaud cornu – p 10-11*





Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.** Choisis une des stratégies que tu animeras lors de la discussion d'équipe. Texte 5.1

Quelle morale peux-tu dégager de cette histoire? Écris ton idée à la fin de ce texte et discute-la avec tes coéquipiers.



## Les abeilles

Ces merveilleux insectes couleur d'or qui vous effraient tant lorsqu'ils vous frôlent, volent à la recherche des fleurs. Ils s'y déposent, plongent dans les corolles et en retirent le pollen qu'ils rapportent à la ruche et le transforment bientôt en un miel nourrissant et délicieux. Il est captivant d'observer le travail et l'instinct extraordinaires de ces petits êtres intelligents.

Les abeilles vivent en société. Chaque ruche est un petit royaume gouverné par une reine, à qui obéissent les faux-bourdons et les diligentes ouvrières. Des milliers et des milliers d'ouvrières travaillent à la fabrication du miel

; d'autres travaillent comme architectes, ingénieurs, nettoyeurs, sentinelles et nourrices ; plusieurs enfin sont assignées comme servantes de la reine.

La reine pond environ trois mille œufs par jour durant les mois d'été. Des cellules spéciales, appelées cellules royales, sont construites pour l'élevage des nouvelles reines. À l'approche de l'éclosion de celles-ci, la vieille reine devient jalouse et furieuse ; si elle ne parvient pas à tuer toutes ses futures rivales, elle s'enfuit alors de la ruche avec les dix ou quinze mille abeilles qui lui demeurent fidèles et fonde ailleurs une nouvelle colonie. À la naissance de la nouvelle reine, la ruche éprouvée retrouve peu à peu son calme et se remet lentement au travail. L'abeille, par son travail persévérant, a mérité l'honneur d'être donnée en modèle à l'écolier. Imitiez ce petit insecte laborieux et vous récolterez un jour le bonheur et le succès.

---

---

---

---



Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.** Texte 5.2

Quelle morale peux-tu dégager de cette histoire? Écris ton idée à la fin de ce texte et discute-la avec tes coéquipiers.

### **Le chevreuil et la perdrix**



Un chevreuil et une perdrix vivaient dans le voisinage l'un de l'autre et leur vie se passait paisiblement, amicalement. Chaque jour, le chevreuil entraînait la perdrix dans

de longues promenades durant lesquelles celle-ci se régalaient de fruits et de friandises de toutes sortes.

Malheureusement, les plaisirs sont souvent de courte durée ici-bas. Un jour, l'élégante bête fut aperçue par un groupe de chasseurs ; elle s'enfuit alors avec la rapidité de la flèche, mais elle fut bientôt atteinte et blessée à mort par l'un des chasseurs. La perdrix ingrate et méchante s'approcha de lui et lui dit moqueusement : « toi qui courais si vite, qu'as-tu fait de tes pattes agiles ? »

Or, voici qu'un chien découvre bientôt la moqueuse ; l'oiseau apeuré s'envole aussitôt, mais un autre chasseur décharge son arme à feu dans sa direction et la perdrix s'écrase dans le tapis de feuilles mortes, à quelques pieds à peine du chevreuil. « Toi qui volais si bien, qu'as-tu fait de tes ailes rapides ? » aurait pu riposter l'animal



mourant ; ce dernier eut cependant pitié de la malheureuse perdrix et lui murmura : « Ma sœur, donnons notre vie au chasseur, il a besoin de nous pour vivre. »

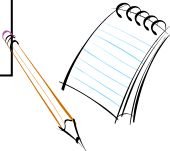



---

---

---

---

Source: Le livre de français par les Frères du Sacré-Coeur (1949)p. 108.



Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.** Choisis une des stratégies que tu animeras lors de la discussion d'équipe.

Texte 5.3

## Des animaux au soleil

Les éléphants s'éventent avec leurs grandes oreilles. Les koalas d'Australie ont une fourrure trop épaisse pour pouvoir transpirer. Quand ils ont chaud, ils lèchent leur

fouurrure. La salive qui s'évapore a le même effet que la transpiration. Les porcs prennent des précautions avant de s'exposer au soleil. Ils se roulent d'abord dans la boue. La boue les rafraîchit et protège leur peau des brûlures du soleil.

La petite mouche d'Afrique occidentale s'adapte à la chaleur de façon particulièrement étonnante. La larve de cette petite mouche vit dans les mares entre les rochers. Lorsque les mares se dessèchent, la larve ne meurt pas. Elle se replie sur elle-même et devient toute sèche. Elle peut vivre ainsi pendant plusieurs années à des températures de plus de 100°C. Lorsque l'eau revient, la larve se regonfle tout simplement.

Les papillons sont très dépendants du soleil. Il y en a même qui ne peuvent plus voler quand le soleil ne brille pas. Au moindre nuage qui passe, ils tombent à terre. D'autres, comme le papillon monarque, vont dans les pays chauds à l'automne. Le froid raidit leurs muscles et ils ont besoin de chaleur pour faire battre leurs ailes assez vite pour décoller.

Les insectes aussi ont besoin de chaleur pour voler. Le sphinx fait vibrer ses ailes avant de décoller, jusqu'à ce que sa chaleur musculaire atteigne 35°C.

Les lézards et les crocodiles ont besoin de chaleur pour faire éclore leurs petits. Les femelles des lézards passent le plus de temps possible nichées sur des rochers réchauffés par le soleil. La chaleur des rochers les pénètre et aide les petits à se développer. Les crocodiles déposent leurs œufs sur des végétaux en train de pourrir. Cette pourriture dégage une chaleur qui permet aux œufs d'éclore.

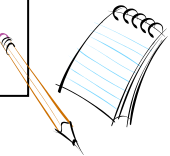
Les abeilles se comportent habilement aussi. Dans la ruche, il y a un système de chauffage et un système d'air conditionné. Les abeilles gardent la ruche à 34°C quand elles élèvent leurs jeunes. Ce sont les vibrations de leur corps qui produisent cette chaleur. Quand il fait trop chaud, les abeilles vont chercher de l'eau. Elles l'éventent avec leurs ailes pour créer un courant d'air frais.

Source: Quatratout (1984) Ed. Graficor p. 31 à 34



Stratégies combinées : **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé**. Choisis une des stratégies que tu animeras lors de la discussion d'équipe.

Texte 5.4



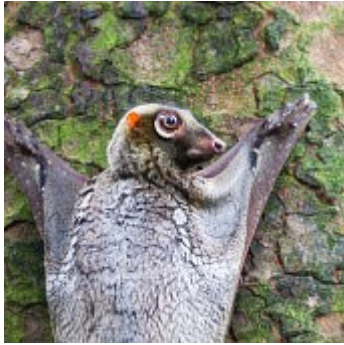
## Mes animaux préférés



Le zèbre ressemble à un petit cheval. T'es-tu déjà demandé pourquoi il avait un pelage rayé ? Ce pelage lui sert de protection. En effet, quand il se déplace derrière les longues herbes des savanes, les raies de son pelage le cachent à la vue des lions et des tigres. Il se confond avec le paysage. Le zèbre est un bon coureur. Il peut atteindre la vitesse surprenante de 60 km/h. Il va plus vite qu'une bicyclette. Il est très rare qu'un prédateur puisse le rejoindre. Il trouve son salut dans la fuite. Les zèbres vivent dans le sud de l'Afrique. Ils se rassemblent en groupes de 10 à 20 individus pour brouter et vagabonder. Le zèbre peut vivre jusqu'à l'âge de 30 ans.

### L'écureuil volant

L'écureuil volant, appelé aussi polatouche, paraît bizarre. On l'appelle ainsi parce qu'il peut planer dans les

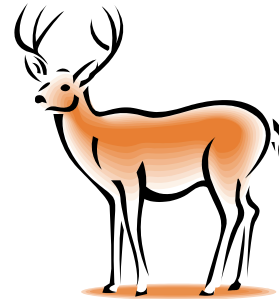


airs. Doué d'une membrane musculaire qui relie ses pattes au flanc, il peut s'élancer du haut d'un arbre, planer et se poser au sol en douceur. Il peut mesurer 30 cm de longueur. Son habitat pré-

féré est une forêt de conifères. Il se nourrit de cônes, de lichens, de champignons, de fruits, de graines et d'insectes. Il aime les vieux arbres, car c'est là qu'il y installe son nid. Tu ne pourras pas l'observer le jour, car c'est un animal nocturne.

### **Le cerf de Virginie**

Le cerf de Virginie que certains appellent, à tort, chevreuil est un mammifère de la famille des cervidés. (Les cervidés sont des ruminants). Seul le mâle porte un panache. Il vit dans les forêts mixtes ou dans les grandes prairies du Canada et des États-Unis. C'est un animal herbivore qui se nourrit de feuilles, de fruits, de champignons, de ramilles de thuya, de sapin et de saule. Ce bel animal a plusieurs prédateurs. Le loup, le coyote, le cougar, le chien errant voudraient bien l'attraper pour se régaler de sa chair tendre. Même l'homme devenu chasseur convoite ce cervidé au panache majestueux.





Le cerf de Virginie est un animal gracieux et agile. Quel beau spectacle que de le voir courir !

### Le vison



Le vison est un carnivore que l'on retrouve un peu partout dans notre pays. Il vit sans les forêts et sur les rives des cours d'eau. Les petits visons sont enjoués, mais deviennent féroces et sauvages en vieillissant.

Le vison se nourrit de poissons. Il peut aussi à l'occasion dévorer des oiseaux et des rongeurs. Le vison adulte mesure environ 60 cm et ne pèse pas plus d'un kilo. Sa longévité va de 3 à 6 ans.

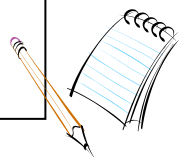
Cet animal a une fourrure fort appréciée. Le rêve de bien des jeunes filles, c'est de porter un jour un manteau de vison.

*Les récits du mercredi (1993) Éd. Marie-France – page 41-42*



Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé** pour comprendre ce texte.

Choisis une des stratégies que tu animeras lors de la discussion d'équipe. Texte 5.5



## **Les pigeons ont-ils une boussole ?**

Les animaux appelés à s'éloigner doivent savoir s'orienter. L'oiseau qui cherche des insectes pour nourrir ses petits retrouve son nid. Les oiseaux migrateurs vont droit vers le sud pour l'hiver. L'abeille, qui part à la recherche de jolies fleurs, est capable de regagner sa ruche. Comment ces animaux parviennent-ils à s'orienter ? Ils ne possèdent pas de boussole. Ils n'ont ni montre à quartz, ni radio. Ils ne connaissent pas les cartes, les ordinateurs, les satellites. Comment parviennent-ils à voyager, sans tout cet équipement dont l'humain dispose ?

### **Découverte récente**

Tout le monde sait que le pigeon voyageur a depuis longtemps servi à transporter le courrier. De nombreuses recherches ont permis de mieux comprendre le mystère de la navigation chez les pigeons. Ces oiseaux utilisent le soleil pour s'orienter. Par temps couvert, ils retrouvent également leur chemin. Récemment, des chercheurs ont découvert des cristaux de magnétite dans la tête des pigeons. Ils possèdent une sorte d'aimant, comme chez l'abeille ou la bactérie qui cible le nord magnétique. Cette découverte permet de mieux comprendre leur système d'orientation. Le pigeon voyageur retrouve

son pigeonnier, même s'il est lâché à des milliers de kilomètres de là. Il peut parcourir huit cents kilomètres par jour.

### **Entraînement**

As-tu déjà rêvé d'avoir un pigeon voyageur ? Même s'il a un aimant dans la tête, il doit être entraîné pour pouvoir s'orienter ainsi. D'abord, on laisse le pigeon voler près du pigeonnier. Il développe de l'endurance et se familiarise avec les alentours. Il apprend aussi à se déplacer en fonction du soleil. Après un certain temps, on emmène les oiseaux à quelques kilomètres de leur pigeonnier et on les lâche. Tous les pigeons ne retrouvent pas leur pigeonnier. Ceux qui réussissent sont emmenés encore plus loin. On éloigne ainsi les pigeons de plus en plus. On leur fait subir ces exercices afin d'éliminer tous ceux qui ne sont pas d'excellents voyageurs.

Les pigeons n'empruntent pas tous le même chemin pour revenir. De plus, ils ne choisissent pas toujours le même itinéraire lorsqu'ils sont lâchés deux fois au même endroit. Quand ils se rapprochent de leur pigeonnier, ils le reconnaissent. Alors, ils piquent droit vers leur nid.

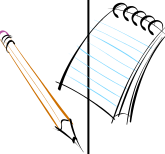
*Source: Espace Quatratout (1984) Ed. Graficor- p 22-23*



Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**



Texte 5.6 de surplus ( narratif)



## Rex

En sortant de l'école, j'ai suivi un petit chien. Il avait l'air perdu, le petit chien, il était tout seul et ça m'a fait beaucoup de peine. J'ai pensé que le petit chien serait content de trouver un ami et j'ai eu du mal à le rattraper. Comme le petit chien n'avait pas l'air d'avoir tellement envie de venir avec moi, il devait se méfier, je lui ai offert la moitié de mon petit pain au chocolat et le petit chien a mangé le petit pain au chocolat et il s'est mis à remuer la queue dans tous les sens et moi je l'ai appelé Rex, comme dans un film policier que j'avais vu jeudi dernier.

Après le petit pain que Rex a mangé presque aussi vite que l'aurait fait Alceste, un copain qui mange tout le temps, Rex m'a suivi tout content. J'ai pensé que ce serait une bonne surprise pour papa et pour maman

quand j'arriverais avec Rex à la maison. Et puis, j'ap-  
prendrais à Rex à faire des tours, il garderait la maison,  
et aussi, il m'aiderait à retrouver des bandits, comme  
dans le film de jeudi dernier.

Eh bien sûr que vous ne me croirez pas, quand je suis  
arrivé à la maison, maman n'a pas été tellement con-  
tente de voir Rex, elle n'a pas été contente du tout. Il  
faut dire que c'est un peu de la faute de Rex. Nous  
sommes entrés dans le salon et maman est arrivée, elle  
m'a embrassé, m'a demandé si tout s'était bien passé  
à l'école, si je n'avais pas fait de bêtises et puis elle a vu  
Rex et elle s'est mise à crier : « Où as-tu trouvé cet animal  
? » Moi, j'ai commencé à expliquer que c'était un  
pauvre petit chien perdu qui m'aiderait à arrêter des tas  
de bandits, mais Rex, au lieu de se tenir tranquille, a  
sauté sur un fauteuil et il a commencé à mordre dans le  
coussin. Et c'était le fauteuil où papa n'a pas le droit de  
s'asseoir, sauf s'il y a des invités !

Maman a continué à crier, elle m'a dit qu'elle m'avait  
défendu de ramener des bêtes à la maison (c'est vrai,  
maman me l'a défendu la fois où j'ai ramené une souris),  
que c'était dangereux, que ce chien pouvait être en-  
ragé, qu'il allait nous mordre tous et qu'on allait tous de-  
venir enragés et qu'elle allait chercher un balai pour  
mettre cet animal dehors et qu'elle me donnait une mi-  
nute pour sortir ce chien de la maison.

J'ai eu du mal à décider Rex à lâcher le coussin du fauteuil, et encore, il en a gardé un bout dans les dents, je ne comprends pas qu'il aime ça Rex. Et puis, je suis sorti dans le jardin, avec Rex dans les bras. J'avais bien envie de pleurer, alors, c'est ce que j'ai fait. Je ne sais pas si Rex était triste aussi, il était trop occupé à cracher des petits bouts de laine du coussin.

Papa est arrivé et il nous a trouvés tous les deux, assis devant la porte, moi en train de pleurer, Rex en train de cracher. « Eh bien, il a dit papa, qu'est-ce qui se passe ici? » Alors moi j'ai expliqué à papa que maman ne voulait pas de Rex et Rex c'était mon ami et j'étais le seul ami de Rex et il m'aiderait à retrouver des tas de bandits et il ferait des tours que je lui apprendrais et que j'étais bien malheureux et je me suis remis à pleurer un coup pendant que Rex se grattait une oreille avec la patte de derrière et c'est drôlement difficile à faire, on a essayé une fois à l'école et seul qui y réussissait c'était Maixent qui a des jambes très longues.

Papa, il m'a caressé la tête et puis il m'a dit que maman avait raison, que c'était dangereux de ramener des chiens à la maison, qu'ils peuvent être malades et qu'ils se mettent à vous mordre et puis après, bing ! Tout le monde se met à baver et à être enragé et que, plus

tard, je l'apprendrais à l'école, Pasteur a inventé un médicament, c'est un bienfaiteur de l'humanité et on peut guérir, mais ça fait très mal. Moi, j'ai répondu à papa que Rex n'était pas malade qu'il aimait bien manger et qu'il était drôlement intelligent. Papa, alors, a regardé Rex et il lui a gratté la tête, comme il me fait à moi, quelquefois. « C'est vrai qu'il a l'air en bonne santé, ce petit chien », a dit papa et Rex s'est mis à lui lécher la main. Ça lui a fait drôlement plaisir à papa. « Il est mignon », il a dit papa, et puis, il a tendu l'autre main et il a dit : « La patte, donne la papatte, allons, la papatte, donne! » et Rex lui a donné la papatte et puis il lui a léché la main et puis il s'est gratté l'oreille, il était drôlement occupé, Rex. Papa, il rigolait et puis il m'a dit : « Bon, attends-moi ici, je vais essayer d'arranger ça avec ta mère », et il est entré dans la maison. Il est chouette papa! Pendant que papa arrangeait ça avec maman, je me suis amusé avec Rex, qui s'est mis à faire le beau et puis comme je n'avais rien à lui donner à manger, il s'est remis à gratter son oreille, il est terrible, Rex !

Quand papa est sorti de la maison, il n'avait pas l'air tellement content. Il s'est assis à côté de moi, il m'a gratté la tête et il m'a dit que maman ne voulait pas du chien dans la maison, surtout après le coup du fauteuil. J'allais me mettre à pleurer, mais j'ai eu une idée. « Si maman ne veut pas de Rex dans la maison, j'ai dit, on pourrait le garder dans le jardin. » Papa, il a réfléchi un moment et

puis il a dit que c'était une bonne idée, que dans le jardin Rex ne ferait pas de dégâts et qu'on allait lui construire une niche, tout de suite. Moi j'ai embrassé papa.

Nous sommes allés chercher des planches dans le grenier et papa a apporté ses outils. Rex, lui, il s'est mis à manger les bégonias, mais c'est moins grave que pour le fauteuil du salon, parce que nous avons plus de bégonias que de fauteuils.

Papa, il a commencé à trier les planches. « Tu vas voir, il m'a dit, on va lui faire une niche formidable, un vrai palais. – Et puis, j'ai dit, on va lui apprendre à faire des tas de tours et il va garder la maison ! – Oui, a dit papa, on va le dresser pour chasser les intrus, Blédurt par exemple. » Monsieur Blédurt, c'est notre voisin, papa et lui, ils aiment bien se taquiner l'un l'autre. On s'amusait bien, Rex, moi et papa ! Ça s'est un peu gâté quand papa a crié, à cause du coup de marteau qu'il s'est donné sur le doigt et maman est sortie de la maison. « Qu'est-ce que vous faites ? » a demandé maman. Alors moi, je lui ai expliqué que nous avions décidé, papa et moi, de garder Rex dans le jardin, là où il n'y avait pas de fauteuils et que papa lui fabriquait une niche et qu'il allait apprendre à Rex à mordre monsieur Blédurt, pour le faire enrager. Papa, il ne disait pas grand-chose, il se suçait le doigt et il regardait maman. Maman n'était pas contente du tout. Elle a dit qu'elle



ne voulait pas de bête chez elle et regardez-moi un peu ce que cet animal a fait de mes bégonias ! Rex a levé la tête et il s'est approché de maman en remuant la queue et puis il a fait le beau. Maman l'a regardé et puis elle s'est baissée et elle a caressé la tête de Rex et Rex lui a léché la main et on a sonné à la porte du jardin.

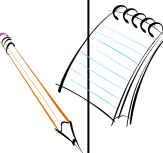
Papa est allé ouvrir et un monsieur est entré. Il a regardé Rex et il a dit : « Kiki ! Enfin te voilà ! Je te cherche partout ! – Mais enfin, monsieur, a demandé papa, que désirez-vous ? – Ce que je désire ? a dit le monsieur. Je désire mon chien ! Kiki s'est échappé pendant que je lui faisais faire sa petite promenade et on m'a dit qu'on avait vu un gamin l'emmener par ici. – Ce n'est pas Kiki, c'est Rex, j'ai dit. Et tous les deux on va attraper des bandits comme dans le film de jeudi dernier et on va le dresser pour faire des blagues à monsieur Blédurt ! » Mais Rex avait l'air tout content et il a sauté dans les bras du monsieur. « Qui me prouve que ce chien est à vous, a demandé papa, c'est un chien perdu ! – Et le collier a répondu le monsieur, vous n'avez pas vu son collier ? Il y a mon nom dessus ! Jules Joseph Trempé, avec mon adresse, j'ai bien envie de porter plainte ! Viens, mon pauvre Kiki, non, mais ! » et le monsieur est parti avec Rex.

On est resté tout étonnés, et puis maman s'est mise à pleurer. Alors, papa, il a consolé maman et il lui a promis que je ramènerais un autre chien, un de ces jours.

*Biblio mobile(2011) Éd. CEC – page 88 à 92*

Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**

Texte 5.7 ( narratif)



## **Le héron, les poissons et l'écrevisse**

Un héron vivait près d'un étang. Il était vieux, et n'avait plus la force d'attraper du poisson. Alors il inventa une ruse. Il dit aux poissons : « Je viens d'apprendre une mauvaise nouvelle. Demain matin, les paysans viendront vider l'étang. Et quand l'étang sera vide, ils vous attraperont.

- Que pouvons-nous faire ? demandèrent les poissons.
- Je connais, tout près d'ici, une jolie rivière. Si vous le voulez, je vous prendrai dans mon bec, l'un après l'autre, et je vous transporterai dans la rivière. »

Mais les poissons se méfiaient.

« Je ne te crois pas, dit la vieille carpe. Quand nous serons dans ton bec, tu nous mangeras.

- Je suis trop vieux, répondit le héron. Je ne mange pas de poisson. Je voulais simplement vous venir en aide. Mais vous ferez ce que vous voudrez. Si vous restez dans cet étang, vous serez tous mangés demain.
- Eh bien, transporte-nous », crièrent les poissons inquiets.

Le héron prit dans son bec un poisson, et s'envola. Mais au lieu de le conduire à la rivière, il le posa dans un champ, le mangea, et ne laissa sur l'herbe que l'arête. Il revint chercher les autres poissons, l'un après l'autre; il les transporta dans le champ et les mangea jusqu'au dernier.

Il ne restait dans l'étang qu'une vieille écrevisse, qui avait deviné la ruse du héron.

« C'est ton tour, lui dit le héron. Je vais t'emmener dans la rivière.

- Je veux bien, dit-elle. Mais je serai mal à l'aise dans ton bec. Si tu veux, je monterai sur ton dos et je te tiendrai par le cou. »

Le héron s'envola, portant sur son dos l'écrevisse. Quand ils arrivèrent au-dessus du champ, l'écrevisse aperçut les arêtes des poissons.

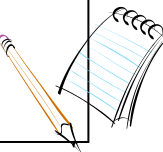
« C'est donc cela, dit-elle au héron. Eh bien, écoute : si tu ne me ramènes pas dans mon étang, je serrerai ton cou dans mes pinces et tu mourras étranglé. »

Et elle commença à serrer le cou du héron. Le héron, à demi étouffé, retourna vers l'étang et se posa au bord. Alors l'écrevisse serra de toutes ses forces, étrangla le héron et plongea dans l'étang.

*D'après un conte populaire rapporté par Léon Tolstoï, Les quatre livres. (1977) Éditions Brossard, p.82*

Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**

Texte 5.8 ( narratif)



## La chèvre de M. Séguin

Monsieur Séguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres. Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leur corde, s'en allaient dans la montagne, et là-haut le loup les mangeait.

Ni les caresses de leur maître, ni la peur du loup, rien ne les retenait. C'étaient, paraît-il, des chèvres indépendantes voulant à tout prix le grand air et la liberté...

Cependant, M. Séguin ne se découragea pas; et après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en acheta une septième; seulement, cette fois, il eut soin de la prendre toute jeune, pour qu'elle s'habitue mieux à demeurer chez lui. Ah ! qu'elle était jolie, la petite chèvre de M. Séguin ! Qu'elle était jolie, avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppelande ! Et puis docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle. Un amour de petite chèvre !... M. Séguin l'attacha au plus bel endroit du pré, et de temps en temps, il venait voir si elle était bien.

La chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi : « Enfin, pensait le pauvre homme, en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi ! »

M. Séguin se trompait, sa chèvre s'ennuya... Un beau matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois :

-« Écoutez M. Séguin, je me languis chez vous. Laissez-moi aller dans la montagne...

- Ah ! mon Dieu !... Elle aussi ! cria M. Séguin stupéfait, et du coup, il laissa tomber son écuelle... Comment Blanquette, tu veux me quitter !
- Oui, monsieur Séguin.
- Est-ce que l'herbe te manque ici ?
- Oh ! non ! monsieur Séguin.
- Tu es peut-être attachée trop court, veux-tu que j'allonge la corde ?
- Ce n'est pas la peine, monsieur Séguin.
- Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne... Que feras-tu quand il viendra ?
- Je lui donnerai des coups de cornes, monsieur Séguin.
- Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi....Tu sais bien, la pauvre Renaude qui était ici l'an dernier ? Une maîtresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit...puis, le matin, le loup l'a mangée.
- Pécaïre ! Pauvre Renaude !...Ça ne fait rien, monsieur Séguin, laissez-moi aller dans la montagne. »

Pour l'empêcher de se sauver, M. Séguin enferme sa chèvre dans l'étable. Mais Blanquette s'enfuit par la fenêtre. Elle arrive dans la montagne, et passe toute la journée à s'amuser dans l'herbe. Tout à coup le vent fraîchit, la montagne devint violette : c'était le soir. « Déjà ! » dit la petite chèvre, et elle s'arrêta fort étonnée. En bas, les champs étaient noyés de brume. Le clos de M. Séguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait plus que le toit avec un peu de fumée. Elle écouta les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait et se sentit l'âme toute triste...

Puis, ce fut un hurlement dans la montagne : « Hou ! hou ! » Elle pensa au loup. De toute la journée la folle n'y avait pas pensé... Au même moment, une trompe sonna bien loin dans la vallée. C'était ce bon M. Séguin qui tentait encore un dernier effort. « Hou ! hou !...faisait le loup.

- Reviens ! reviens !... » criait la trompe.

Blanquette eut envie de revenir, mais en se rappelant le pieu, la corde, la haie du clos, elle pensa que maintenant elle ne pouvait plus se faire à cette vie et qu'il valait mieux rester. La trompe ne sonnait plus...La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes toutes droites avec des yeux qui reluisaient. C'était le loup...

Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas. Seulement, quand elle se retourna, il se mit

à rire méchamment : « Ha ! ha ! la petite chèvre de M. Séguin ! »...

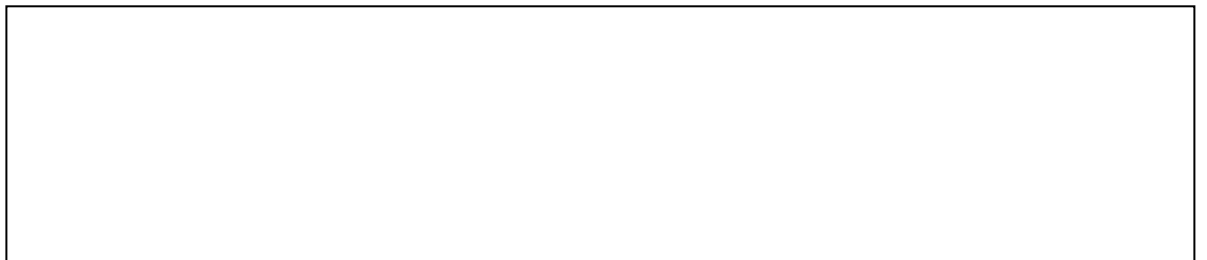
Blanquette se sentit perdue... Elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant... Alors le monstre s'avança et les petites cornes entrèrent en danse. Ah ! la brave chevrette! Comme elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine.

Cela dura toute la nuit... L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents. Une lueur pâle parut à l'horizon. Le chant d'un coq monta d'une métairie.

« Enfin ! » dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir, et elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure tachée de sang...

Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea.

*Bien lire et bien comprendre (1979) Éditions Henri Ogé p.*





Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**



Texte 5.9 ( narratif)



## Le cheval et le hérisson

Le cheval passait un jour sur une route, fier, la queue en panache. Soudain, il se cabra. Compère Hérisson traversait la route et lui avait fait peur.

« Ôte-toi de mon passage, fit le cheval. Oses-tu interrompre la course d'un seigneur tel que moi ? Où allais-tu de ce pas ? Quand on a les jambes faite comme les tiennes, il faut se lever le matin si l'on veut arriver à midi.

- Sire cheval, répliqua le Hérisson vexé, je crois que vous vous moquez de mes jambes. Je parie que si nous faisons la course, c'est moi qui gagnerais. »

Le cheval rit si fort que la terre trembla, que les oiseaux s'envolèrent et que là-bas, dans sa maison, Madame Hérisson, pleine d'effroi, ferma sa porte, et serra contre elle ses petits.

« Il y a longtemps, hennit le Cheval, que je n'avais si bien ri. J'entrerais donc dans la plaisanterie. Aligne-toi...et partons.

- Messire, dit le Hérisson, je n'ai qu'une parole. Mais ne prévoyant pas l'honneur de cette rencontre, j'allais régler une affaire que je ne saurais différer. Voulez-vous dans huit jours, ici, à la même heure ? Le point de départ sera cette ligne de chênes. Le but, cette colline, tout là-bas, là-bas.
- J'y serai, dit le Cheval, le temps de compter jusqu'à trente.
- De là, continua le Hérisson, nous reviendrons à notre point de départ, et ainsi de suite...
- Adieu, et à la semaine prochaine.
- À la semaine prochaine », dit le Hérisson qui regagna sa maison.

La veille du grand jour, le hérisson dit à sa femme :

« Tu vois, là-bas, cette colline ? Tu vas t'y installer, car demain matin, je fais la course contre le cheval.

- Contre le cheval !...
- Tu te cacheras derrière un buisson. Quand le Cheval arrivera, tu te montreras et tu diras : « Me voilà ! » Et chaque fois la même chose. »

Le jour venu, par un beau soleil, le Cheval hennit et appela : « Hérisson ! es-tu là ?

- Me voici, répondit le Hérisson.
- Y es-tu ?
- J'y suis.
- Allons-y donc.

Une, deux, et...trois. »

Et le cheval partit comme le vent. Quand il arriva à la colline, la Hérissonne se dressa et dit : « ouf : me voilà! »

Le Cheval s'étonna, mais ne vit point la ruse.

« Tu dois être sorcier, fit le cheval...Mais nous allons voir la suite. »

Et il repartit, ventre à terre.

« Me voilà », dit le hérisson quand l'autre revint au bouquet d'arbres.

Le Cheval gronda : « Re commençons ! »

Ils recommencèrent soixante et dix fois. À chacun des buts de la course, le Cheval trouvait le Hérisson qui faisait : « Me voilà », d'un air modeste et guilleret. Il n'avait plus un poil de sec, et ses flancs grondaient comme un soufflet de forge.

« Bandit ! hoqueta-t-il, tu m'as ensorcelé, mais va... je repars. »

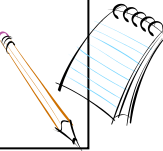
Il reprit sa course, trébucha et tomba inanimé sur le sol.

« Hé bien, lui dit le Hérisson, vous voyez bien que je l'ai gagnée, cette course. »

D'après R. Devigne et A. Helle, dans *Bien lire et bien comprendre* (1979) p. 97

Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**

Texte 5.10 ( narratif)



## **Comment la femme apprivoisa le chien**

Cela arriva au temps où les bêtes apprivoisées étaient encore sauvages...L'homme était sauvage aussi...Il ne commença à s'apprivoiser que le jour où il rencontra la Femme...Elle arrangea, pour y coucher, une jolie caverne sèche au lieu d'un tas de feuilles humides ; elle poussa le sol de sable clair et elle fit un bon feu de bois au fond de la caverne.

Ce soir-là, ils mangèrent du mouton sauvage cuit sur les pierres chaudes. Puis l'Homme, très content, s'endormit devant le feu ; mais la Femme resta éveillée, à peigner ses cheveux.

Là-bas, dans les Bois Mouillés, Chien Sauvage leva le museau, renifla l'odeur du mouton cuit et dit : « J'irai voir ;

je crois que c'est bon... » Quand Chien Sauvage atteignit l'entrée de la caverne, il renifla la bonne odeur du mouton cuit ; la Femme l'entendit, rit et dit :

« Voici le premier. Sauvage enfant des Bois Sauvages, que veux-tu donc ?

- O mon Ennemi, Femme de mon Ennemi, qu'est-ce qui sent si bon ?... »

Alors la Femme prit un os de mouton et le lui jeta.

Chien Sauvage rongea l'os; c'était plus délicieux que tout ce qu'il avait goûté jusqu'alors.

- O mon Ennemi, Femme de mon Ennemi, donne-m'en un autre. »

La femme dit :

« Sauvage enfant des Bois Sauvages, aide mon homme à chasser le jour et garde ce logis la nuit, et je te donnerai tous les os qu'il te faudra. »

Chien Sauvage entra, rampant, dans la Caverne et mit sa tête sur les genoux de la Femme :

« O mon Amie, Femme de mon Ami, j'aiderai ton Homme à chasser le jour, et la nuit je garderai la Caverne. »

Quand l'homme se réveilla, il dit :

« Que fait Chien Sauvage ici? »

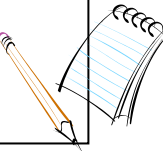
Et la femme dit :« Son nom n'est plus chien Sauvage, mais Premier Ami; car il sera maintenant notre ami pour toujours. »

*R. Kipling, Histoires comme ça. dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 102*

Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**



Texte 5.11 ( narratif)



## **Pourquoi l'âne à de longues oreilles**

Quand Noé eut rassemblé les animaux devant l'arche, il se dit : « Toutes ces bêtes vont sûrement se disputer et se mordre les oreilles. Il serait donc prudent de leur enlever les oreilles avant de les faire entrer dans l'arche. On les leur rendra à la sortie ».

Il fit installer un vestiaire, et donna l'ordre à son fils d'y ranger les oreilles au fur et à mesure que les bêtes se présentaient.

Le premier fut le chameau; puis vint le cheval, puis la vache, puis le chien, puis le mouton, puis le cochon, le chat, l'éléphant, le lapin et enfin l'âne. Et tous, comme

Noé l'avait commandé, ôtèrent leurs oreilles et tous reçurent un numéro de vestiaire, attaché à un cordon qu'ils passèrent autour du cou.

Grâce à ces précautions, la paix régna dans l'arche pendant quarante jours que dura le déluge.

Le quarante et unième jour, Noé dit aux animaux : « Voilà le beau temps revenu. Je vais vous rendre vos oreilles et vous pourrez retourner chez vous. »

Alors, l'une après l'autre, toutes les bêtes passèrent au vestiaire, et elles reçurent leurs oreilles en échange de leur numéro.

Le chameau arriva l'avant-dernier. Il ne restait plus que deux paires d'oreilles : les siennes, très grandes, et celles de l'âne, toutes petites...

Mais avant que le bon chameau pût montrer son numéro, l'âne lui passa entre les jambes et se mit à brailler : « M. Noé ! M. Noé ! donnez-moi mes oreilles ; c'est cette grande paire-là. Je suis très pressé ! »

Le père Noé était si fatigué qu'il ne fit pas attention au faux numéro que lui remit l'âne sournois : « Tu me casses la tête ! Tiens, voilà ton bien, décampe ! »

Et Noé donna les superbes oreilles du chameau à l'âne, qui s'enfuit.

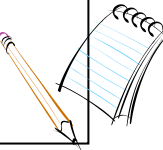
Quand le chameau ouvrit enfin ses babines pour réclamer son dû, il n'y avait plus dans le vestiaire que les oreilles de l'âne, dont il dut se contenter.

Et voilà pourquoi le chameau, qui est une bête de grande taille, a des oreilles si courtes, tandis que l'âne, qui est beaucoup plus petit, en a de si longues.

*Jules Lemaitre, Petits contes. dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 107*

Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**

Texte 5.12 ( narratif)



## Pouf et le lapin

Ce jour-là, - c'était l'après-midi-, il y avait sur la table de la cuisine, dans une grande casserole à large couvercle, un lapin...On l'avait mis à cuire avec des petits oignons, des champignons, du thym, du vin doré. Toute la cuisine en était embaumée. Ce lapin, dans sa casserole, refroidissait depuis le matin. Car il était destiné au repas du soir.

Le chat Pouf, sur un coin de la table, paraissait dormir profondément, sans s'intéresser à cette casserole et à son contenu.



Bonnette, la petite bonne, achevait de ranger la cuisine. Quand elle eut fini, elle alla dans sa chambre, et Pouf resta tout seul. Tout seul avec le lapin.

Ah ! Il ne fut pas long à s'éveiller. Il s'approcha de la casserole, tourna autour en remuant ses moustaches, puis il souleva le couvercle avec sa tête et ...frouf...le voilà dans la casserole.

Et le couvercle retomba à peu près d'aplomb.

Ce qui se passa alors dans cette casserole, je ne le sais pas, car naturellement, je n'y étais pas, mais je sais ce qui arriva ensuite, puisque c'est Bonnette elle-même qui me l'a raconté.

Deux heures après, environ, Bonnette revint dans la cuisine. Elle alluma le feu, puis elle prit la casserole et la posa sur le fourneau. Mais presque aussitôt, voilà le couvercle qui bouge, se lève, se met debout, se renverse. Un bête enragée bondit hors de la casserole, traverse la pièce et, sautant par la fenêtre, s'enfuit dans le jardin. Et Bonnette, voyant la casserole vide, se met à crier : « Le lapin s'est sauvé «! Le lapin s'est sauvé ! »

Alors, de tous les coins de la maison, on accourt dans la cuisine, et vingt fois Bonnette recommence son récit. Elle avait posé la casserole sur le feu, et le lapin s'était sauvé dans le jardin.

« Voyons, Bonnette, cela n'est pas croyable.

- Je ne le croirais pas non plus si on me le racontait, répondait Bonnette. Mais je l'ai vu avec mes yeux. »

D'ailleurs chacun pouvait voir que, dans la casserole, il n'y avait plus de trace de lapin. On alla au jardin dans l'espoir d'y trouver le lapin. Mais on n'y rencontra que ce paresseux de Pouf, étendu au soleil sur le petit mur de M. Landormi. Il regarda gentiment tout le monde avec ses yeux à demi fermés.

Le lendemain, Bonnette, par-dessus le petit mur, raconta à Mme Landormi l'histoire de ce lapin.

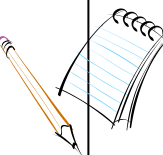
« Il a fallu courir acheter des biftecks, dit-elle, et, avec ça, notre Pouf est malade.

- Une indigestion ? demanda Mme Landormi.
- Une indigestion ! riposta Bonnette. OÙ aurait-il pris une indigestion ? Depuis hier, cette pauvre bête n'a rien voulu manger. »

*Lina Roth, Le tour de l'an dans Bien lire et bien comprendre (1979)  
p. 113*

Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement,  
la clarification et le résumé.**

Texte 5.13 ( narratif)



## Le rossignol

L'Empereur de Chine avait dans son jardin un rossignol, qui s'appelait Bulbul, et qui était son ami. Bulbul venait manger dans sa main, et, la nuit, quand l'Empereur ne pouvait pas dormir, Bulbul chantait si bien que l'Empereur oubliait tous les soucis de son métier.

Mais un jour, son ministre lui dit :

- Je connais un rossignol qui chante aussi le jour et qui a un bien beau plumage !

Et il apporta à l'Empereur un oiseau peint de brillantes couleurs, et que l'on remontait avec une clef pour le faire chanter.

Et l'empereur trouva le nouveau rossignol si joli, et il écouta si souvent sa chanson, qu'il oublia Bulbul. Et Bulbul serait mort de faim, si la petite fille de la cuisinière ne l'avait adopté.

Mais, à force de remonter le rossignol mécanique, la clef cassa, et l'oiseau cessa de chanter. Personne ne put le raccommoder ; l'Empereur devint si triste qu'il tomba gravement malade.

Une nuit qu'il était près de mourir, il entendit soudain, à côté de son lit, une voix si mélodieuse qu'il se sentit revenir à la vie. C'était Bulbul qui chantait. Et Bulbul chanta jusqu'à ce que l'Empereur fût complètement guéri.

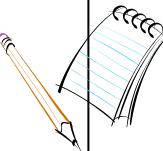
- Oh ! Bulbul, dit l'empereur, ton plumage est moins joli, et tu ne chantes pas tout le temps comme l'autre ; mais tu es un ami, et tu viens quand on a besoin de toi...

Et l'Empereur reconnaissant commanda pour Bulbul une cage d'or et une petite couronne de diamants.

*J. Lemaitre dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 122*

Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**

Texte 5.14 ( narratif)



## **Le canari et l'éléphant**

Il y avait une fois un éléphant et un canari qui vivaient dans le même coin de la forêt. L'éléphant était très gros et très fort ; le canari petit et astucieux. Chacun prétendait être le roi.

Un jour, l'éléphant dit à l'autre :

« Voyons ! j'ai pensé à une chose qui décidera une fois pour toutes qui de nous deux sera le maître : celui de nous deux qui boira la plus grande quantité d'eau sera roi. »

Le petit canari réfléchit et dit :

« Bon. Mais il nous faut trouver de l'eau maintenant ».

Et il montra le chemin...

L'éléphant suivait pendant que le canari voltigeait en avant ou se perchait sur une branche pour attendre son compagnon. Dès que l'éléphant le rattrapait, le canari s'envolait et se posait de nouveau jusqu'à l'arrivée de l'autre. Après un long voyage, ils arrivèrent à la mer.

La marée montait et le rusé canari dit à l'éléphant :

« Regarde, il y a beaucoup d'eau ici. Tu es le plus grand, c'est à toi de commencer. »

L'éléphant mit sa trompe dans l'eau et but longuement.

« Continue, disait le canari d'une voix encourageante. Je pourrai faire mieux encore. Bois encore un peu. »

L'éléphant continua à boire.

Mais, dit l'autre, tu ne bois pas, tu souffles dans l'eau ! Regarde : l'eau monte... »

L'éléphant buvait désespérément, mais l'eau montait toujours, et le repoussait en arrière. L'éléphant tomba épuisé.

Le canari attendit jusqu'au changement de marée. Il descendit alors au bord de la mer, y plongea le bec, fit semblant de boire et attendit un peu. Il suivit ensuite l'eau qui se retirait et fit encore semblant de boire. Il attendit de nouveau et ainsi de suite jusqu'à ce que la marée se fût retirée. Il revint alors vers l'éléphant étonné et s'exclama :

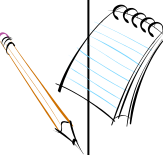
« Tu vois tout ce que j'ai bu ! »

Et le canari est toujours roi de cette forêt.

*D'après St-Barbe Baker dans Bien lire et bien comprendre p. 128*

Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**

Texte 5.15 ( narratif)



## **Le lion et le petit chien**

Il y avait à Londres une ménagerie que l'on pouvait visiter soit en prenant un billet, soit en remettant au contrôle, au lieu de l'argent, des chiens ou des chats qui servaient de nourriture aux animaux.

Un jour, un pauvre homme qui n'avait pas d'argent voulut voir les bêtes. Il attrapa un petit chien dans la rue et le porta à la ménagerie. On le laissa entrer. On prit le petit chien et on le jeta dans la cage du lion pour qu'il en fit son repas.

Le petit chien mit sa queue entre ses pattes et se blottit dans un coin. Le lion alla vers lui et le flaira un instant. Le petit chien s'était mis sur le dos, les pattes en l'air, et agitait sa queue.

Le lion le tâta de la patte et le remit debout. Le petit chien se redressa et fit le beau.

Le lion le suivait des yeux, portant sa tête tantôt à droite, tantôt à gauche et ne le touchait pas.

Le gardien de la ménagerie lui lança sa ration de viande ; le lion en déchira un morceau qu'il laissa pour le petit chien.

Le soir, quand le lion se coucha pour dormir, le petit chien se coucha près de lui et mit sa tête sur sa patte.

Depuis ce jour, le petit chien ne quitta pas la cage du lion. Le lion le laissait tranquille, et quelquefois jouait avec lui.

Un jour, un monsieur, qui était venu voir la ménagerie, déclara qu'il reconnaissait le petit chien. Ce chien était à lui, et le monsieur voulait le reprendre. Le directeur de la ménagerie accepta; mais quand on appela le petit chien pour le faire sortir de la cage, le lion se hérissa et se mit à rugir.

Le lion et le petit chien vécurent une année entière dans la même cage. Un jour, le petit chien tomba malade et mourut. Le lion refusa alors de manger; il ne cessait de

flairer le petit chien, il le touchait de sa patte, il le caressait.

Quand il comprit que son compagnon était mort, il bondit, hérissa son poil, se frappa les flancs de sa queue, se jeta sur les barreaux...Sa fureur dura toute la journée. Il se précipitait de tous les côtés en rugissant. Vers le soir seulement, apaisé, il se coucha à côté du petit chien mort. Le gardien voulut enlever le cadavre; mais le lion ne laissait approcher personne.

Le directeur pensa calmer le chagrin du lion en mettant dans la cage un autre petit chien vivant. Aussitôt, le lion le mit en pièces. Puis il prit le petit chien mort entre ses pattes, et cinq jours durant il resta couché en le tenant embrassé.

Le sixième jour, le lion mourut.

*L. Tolstoï, Histoires vraies dans Bien lire et bien comprendre p. 164*

## **Textes de surplus pour pratiquer les inférences**

Stratégie: **les inférences de cohésion** (pronoms et termes génériques)

De qui parle-t-on? Identifie le mot remplacé par le mot en gras.



## Le jeu chez les animaux

Chez les animaux, il existe plusieurs espèces **qui** \_\_\_\_\_ connaissent le plaisir de jouer. Avant sa naissance, le bébé mammifère, **qui** \_\_\_\_\_ gigote dans le ventre de sa mère, prépare son corps à bondir, courir et grimper. Le **jeune animal** \_\_\_\_\_ sera une **proie facile** \_\_\_\_\_ pour le prédateur qui a les dents longues. En effet, hyènes, renards et rapaces ne feront qu'une bouchée de **ceux** \_\_\_\_\_ qui s'amuse loin du nid ou du terrier.

Les scientifiques **qui** \_\_\_\_\_ observent les animaux estiment que le jeu prépare les jeunes à la vie adulte. En effet, le louveteau et ses frères **qui** \_\_\_\_\_ se tiraillent apprennent à se faire craindre. L'ourson et le renardeau, **qui** \_\_\_\_\_ vivront seuls une fois adultes, s'adonnent à des jeux solitaires, comme la poursuite d'un bourdon. \_\_\_\_\_ C'est une activité qui paraît innocente, mais **qui** \_\_\_\_\_ développe leur instinct de chasseur.

Une jeune otarie **qui** \_\_\_\_\_ tire la queue d'un iguane, deux pingouins qui glissent sur une plaque de glace \_\_\_\_\_...Voilà autant d'exemples **qui** \_\_\_\_\_ montrent que le jeu est important pour les animaux \_\_\_\_\_.

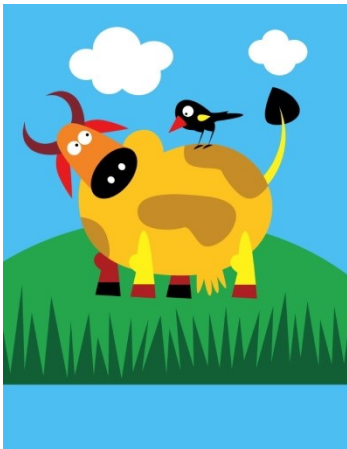
Recueil de textes (2005) Éditions de la Chenelière p. 171

Stratégie: **les inférences de cohésion** (pronoms et termes génériques)

Le nom Rosario est répété trop souvent. Remplace-le par un pronom ou un mot générique.

## Rosario

Rosario est un jeune taureau sans malice. Rosario rêve



de corrida et de rodéo. La vie paisible de la ferme ne plaît guère à Rosario. Sa fougue pousse Rosario à lancer constamment des défis à tout ce qui marche sur deux ou quatre pattes : la fermière, le chien, l'imposante jument belge, tous ont subi les provocations enjouées de Rosario.

---

---

---

---

---

---

---

Un jour, un couple de passants semble amusé par les pitreries de Rosario. Rosario fait la chasse aux papillons dans le pré. Le couple achète Rosario et amène Rosario à l'autre bout du monde...

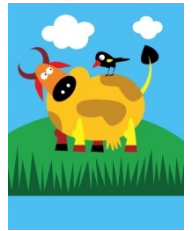
---

---

---

---

Depuis ce jour, Rosario donne la réplique à deux clowns chargés d'animer les entractes durant les corridas de Madrid. Rosario est devenu une vedette.



---

---

---

---

---

---

Recueil de textes (2005) Éditions La Chenelière p. 119

# C'est la fin!

Quelle est ta stratégie préférée?

---

Pourquoi?

---

---

*GROUPE B*

Apprendre à comprendre  
mes lectures



# Recueil de textes sur les ani- maux

Je m'appelle: \_\_\_\_\_

École: \_\_\_\_\_ classe: \_\_\_\_\_ Gr : **B**

## Table des matières

Stratégie: Prédiction.....	- 314 -
<b>LE CHIEN.....</b>	<b>- 314 -</b>
<b>LE CASTOR.....</b>	<b>- 316 -</b>
<b>LE HÉRON, LES POISSONS ET L'ÉCREVISSE.....</b>	<b>- 318 -</b>
<b>L'ÉCUREUIL GRIS.....</b>	<b>- 321 -</b>
Stratégie: le questionnement.....	- 323 -
<b>QUI DORT DÎNE !.....</b>	<b>- 323 -</b>
<b>LA LUCIOLE.....</b>	<b>- 324 -</b>
<b>LE CHEVAL ET LE HÉRISSON.....</b>	<b>- 327 -</b>
<b>TITRE-QUESTION.....</b>	<b>- 331 -</b>
Stratégie: la clarification.....	- 333 -
<b>NARVAL ET DAUPHIN.....</b>	<b>- 333 -</b>
<b>LA VIE INUSITÉE DE L'INSECTE.....</b>	<b>- 336 -</b>
<b>LA CHÈVRE DE M. SÉGUIN.....</b>	<b>- 338 -</b>
<b>LE GRIZZLI.....</b>	<b>- 342 -</b>
Stratégie: Le résumé.....	- 344 -
<b>UNE SOCIÉTÉ BIEN ORGANISÉE.....</b>	<b>- 344 -</b>

<b>DES BÊTES SACRIFIÉES .....</b>	<b>- 347 -</b>
<b>LE ROSSIGNOL .....</b>	<b>- 348 -</b>
<b>BAVER SON CHEMIN .....</b>	<b>- 350 -</b>
Stratégies combinées: la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.....	352
<b>LES ABEILLES .....</b>	<b>352</b>
<b>LE CHEVREUIL ET LA PERDRIX .....</b>	<b>353</b>
<b>DES ANIMAUX AU SOLEIL .....</b>	<b>355</b>
<b>MES ANIMAUX PRÉFÉRÉS .....</b>	<b>357</b>
<b>LES PIGEONS ONT-ILS UNE BOUSSOLE ? .....</b>	<b>359</b>
<b>REX .....</b>	<b>362</b>
Textes de surplus pour pratiquer les inférences .....	367
<b>LE JEU CHEZ LES ANIMAUX.....</b>	<b>367</b>
<b>ROSARIO .....</b>	<b>368</b>
Quelques contes pour s'amuser... .....	370
<b>COMMENT LA FEMME APPRIVOISA LE CHIEN .....</b>	<b>370</b>
<b>POURQUOI L'ÂNE À DE LONGUES OREILLES .....</b>	<b>371</b>
<b>POUF ET LE LAPIN .....</b>	<b>373</b>
<b>LE ROSSIGNOL .....</b>	<b>375</b>

<b>LE CANARI ET L'ÉLÉPHANT.....</b>	<b>376</b>
<b>LE LION ET LE PETIT CHIEN .....</b>	<b>377</b>



## Stratégie: **Prédiction**

Avec les indices visuels du texte, dis ce dont il sera question (prédiction) et cherche ce que tu connais déjà sur ce sujet. Trouve un autre titre à ce texte. Utilise les marges pour prendre des notes.



Prédictions: \_\_\_\_\_

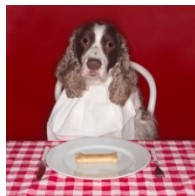
\_\_\_\_\_

Ce que je connais sur ce sujet: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Le chien

Autre titre: \_\_\_\_\_



Le **dressage** de votre chien est grandement influencé par vos **soins** durant les deux premiers mois de sa vie. Il lui faut un environnement calme et agréable ainsi que des caresses fréquentes. Il a besoin de savoir que vous êtes gentil ou gentille et que vous l'aimez. C'est à cette époque qu'on peut l'habituer à aimer ou à détester le lavage, le



brossage, les sorties en automobile et les visites chez le ou la vétérinaire.

Au deuxième mois, on peut commencer à lui inculquer la **propreté** en agissant toutefois avec patience. Il faut savoir que le chien défèque et urine surtout à son réveil ou quelques minutes après un repas. On le place alors avec douceur à l'endroit où il doit faire ses besoins. En cas de malpropreté, on le réprimande sans le battre. S'il est propre, on le récompense par des caresses et un ton amical.



Après deux mois, on commence l'**entraînement**. Répondre à son nom, se coucher, s'asseoir et rester en place même si vous vous éloignez, sont autant de choses qu'il doit comprendre.

À environ douze semaines, il apprend à avoir peur. Un séjour en cage à cette période peut le marquer pour la vie. Si on doit le punir, il faut le faire avec fermeté, mais sans violence. Ce n'est pas non plus le temps des vaccins.

Après cet âge, c'est la période de découverte de son univers. Si vous portez votre chiot dans vos bras, il saura ainsi que vous êtes plus fort ou plus forte que lui et cette impression persistera toute sa vie.



Un dernier point : **ne battez jamais** votre chien, sauf s'il mord. Un chien battu craint toujours qu'on le frappe. Cet état d'esprit n'en fait pas un bon compagnon. Dites-vous que vous tirerez beaucoup plus de plaisir d'un chien ami que d'un chien battu.

Extrait de: [Complices 5e année \(2005\), Éditions de la Chenelière p. 35](#)

Que connais-tu des castors: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Le castor

Hutte: petite cabane de terre, de bois, de paille.

Le castor est un animal très intelligent. On ne le voit pas dans les villes parce qu'il y a trop de monde. Le castor aime mieux l'eau et la forêt.



Cet animal, qui mesure de 60 à 90 centimètres de long, aime habiter avec d'autres familles dans une grande maison qui a beaucoup de pièces. Il y a une chambre pour chaque famille. Cette maison ressemble à une **hutte**, parce que le castor met beaucoup de branches pour la protéger. L'entrée de la hutte est sous l'eau, parce qu'il ne veut pas que le loup mange ses petits.



Le castor fait aussi des barrages pour protéger sa mai-



son. Il ne veut pas avoir trop ou trop peu d'eau. Ces barrages sont souvent petits, mais on en a



trouvé un de mille pieds de long, dans le Colorado. Est-ce que vous savez comment le castor fait ces barrages ? Et bien voilà :

C'est avec ses dents qu'il coupe les arbres et il travaille surtout la nuit parce qu'il a peur du loup. Quand il a fait tomber l'arbre, il le coupe en petits morceaux. Ensuite il transporte le bois toujours avec ses dents, ou il le pousse dans l'eau. Le castor nage très vite, et il peut rester sous l'eau pendant quinze minutes.



Tout le monde travaille pour faire ces barrages, un seul castor ne travaille pas. Il voit si un ennemi arrive. Si un loup, ou un autre ennemi vient, tous les castors vont vite dans l'eau, et ils rentrent dans leur hutte.



Quand les castors arrivent à la maison, ils sont bien mouillés. Mais vous allez voir comme ces animaux sont intelligents. À l'entrée de la hutte, les castors mettent toujours des branches. Toute l'eau tombe sur ces branches et la maison n'est donc jamais mouillée.

Les castors ont la nationalité canadienne. Ils ont des cousins en Sibérie, mais c'est surtout dans les forêts canadiennes qu'on les trouve. Mais maintenant il n'y en a pas beaucoup. Il y a trop de villes, et les belles dames aiment trop les manteaux de castor. *Plus loin – Lectures et pièces 5e année (1975) Bureau des écoles protestantes – p 34-35*

## Le héron, les poissons et l'écrevisse

Un héron vivait près d'un étang. Il était vieux, et n'avait plus la force d'attraper du poisson. Alors il inventa une ruse. Il dit aux poissons : « Je viens d'apprendre une

mauvaise nouvelle. Demain matin, les paysans viendront vider l'étang. Et quand l'étang sera vide, ils vous attraperont.

- Que pouvons-nous faire ? demandèrent les poissons.
- Je connais, tout près d'ici, une jolie rivière. Si vous le voulez, je vous prendrai dans mon bec, l'un après l'autre, et je vous transporterai dans la rivière. »

Mais les poissons se méfiaient.

« Je ne te crois pas, dit la vieille carpe. Quand nous serons dans ton bec, tu nous mangeras.

- Je suis trop vieux, répondit le héron. Je ne mange pas de poisson. Je voulais simplement vous venir en aide. Mais vous ferez ce que vous voudrez. Si vous restez dans cet étang, vous serez tous mangés demain.
- Eh bien, transporte-nous », crièrent les poissons inquiets.

**STOP ARRÊTE DE LIRE ET FORMULE UNE PRÉDICTION**

Le héron prit dans son bec un poisson, et s'envola. Mais au lieu de le conduire à la rivière, il le posa dans un champ, le mangea, et ne laissa sur l'herbe que l'arête. Il revint chercher les autres poissons, l'un après l'autre ; il

les transporta dans le champ et les mangea jusqu'au dernier.

Il ne restait dans l'étang qu'une vieille écrevisse, qui avait deviné la ruse du héron.

« C'est ton tour, lui dit le héron. Je vais t'emmener dans la rivière.

- Je veux bien, dit-elle. Mais je serai mal à l'aise dans ton bec. Si tu veux, je monterai sur ton dos et je te tiendrai par le cou. »

Le héron s'envola, portant sur son dos l'écrevisse. Quand ils arrivèrent au-dessus du champ, l'écrevisse aperçut les arêtes des poissons.

« C'est donc cela, dit-elle au héron. Eh bien, écoute : si tu ne me ramènes pas dans mon étang, je serrerai ton cou dans mes pinces et tu mourras étranglé. »

**STOP ARRÊTE DE LIRE ET FORMULE UNE PRÉDICTION**

Et elle commença à serrer le cou du héron. Le héron, à demi étouffé, retourna vers l'étang et se posa au bord. Alors l'écrevisse serra de toutes ses forces, étrangla le héron et plongea dans l'étang.

*D'après un conte populaire rapporté par Léon Tolstoï, Les quatre livres. (1977) Éditions Brossard, p.45*

**Qu'en penses-tu?** \_\_\_\_\_

Stratégie: **les inférences d'élaboration**

Écris dans les bulles les idées qui te viennent en tête en lisant les paragraphes.

## L'écureuil gris

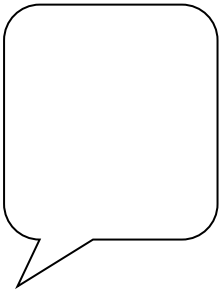
L'écureuil gris appartient à l'ordre des rongeurs. En effet, on le voit souvent ronger des écorces, des glands, des noix et même des fils électriques. C'est un omnivore avide de champignons, d'insectes et aussi de petits oiseaux.



L'écureuil gris vit dans les forêts, dans les parcs. Au printemps, mâles et femelles se poursuivent dans les arbres. L'été, l'écureuil se construit un grand nid de feuilles et de



branches au sommet des arbres. Il y cache des noix qu'il mangera l'hiver.



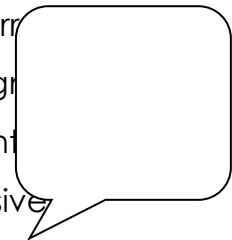
L'écureuil gris a une belle queue touffue qui peut mesurer de 20 à 25 cm. Cette queue lui est fort utile. Elle lui sert de balancier lorsqu'il court sur les perches des clôtures, de parachute quand il saute de branche en branche, de parasol et même de couverture.

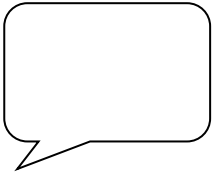
L'écureuil gris fait partie de notre environnement. Le paysage serait moins beau sans ce gentil petit rongeur à la queue touffue !

### **Le hamster**



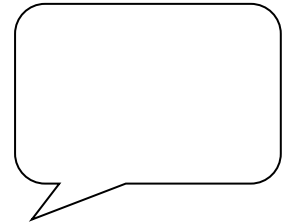
Le hamster, ce rongeur solitaire à la fourrure douce et épaisse, peut devenir un compagnon agréable. Ses yeux vifs et brillants lui donnent un air coquin. Ses dents d'en avant, des incisives, poussent durant toute sa vie. C'est pourquoi il doit s'en servir pour ronger, sinon elles perceraient son palais. Il a un museau arrondi qui détecte toute odeur alléchante ou suspecte.





Le hamster vit dans un terrier. Son terrier a plusieurs pièces : une chambre à coucher, un garde-manger, une chambre des naissances et même une salle de toilette. C'est dans son terrier qu'il passe la saison froide.

Si tu veux garder un hamster chez toi, tu dois te procurer une cage d'au moins 50 cm de longueur. Étends du bran de scie pour faire une litière et change-le toutes les semaines. Installe une roue d'exercice pour permettre à ton hamster de rester en forme



*Les récits du mercredi (1993) Éd. Marie-France – page 10-12*

### Stratégie: le **questionnement**

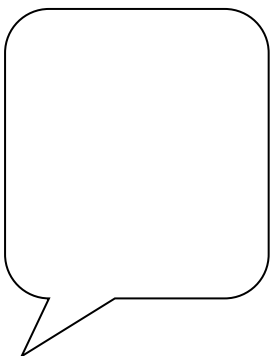
Compose une question pour chaque petit texte. Écris ta question dans les bulles de la marge. Demande-toi: est-ce une question directement dans le texte **ou** dans la tête du lecteur et du texte?  
(littérale ou inférentielle)



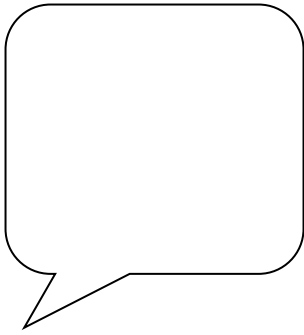
### Qui dort dîne !



L'écureuil fouisseur est un animal hibernant. Dès les premiers jours de grands froids, il s'installe au fond de son terrier. Toutes les trois ou quatre semaines, ce petit mammifère arctique se réveille. Il grignote et se rendort. Vers le mois de mai, il est prêt à sortir de son sommeil hivernal.



**Comme on met son pyjama, on se couche !**

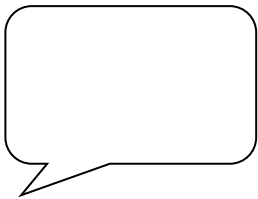


Pour dormir, le poisson-clown porte un pyjama. Ce poisson habite les récifs coralliens aux couleurs flamboyantes. Tous les soirs, il sécrète un cocon de mucus visqueux. Puis, avant de se coucher, il s'enroule dans ce cocon.



### **Un cou qui en dit long**

Les girafes vivent dans les savanes d'Afrique. Elles se nourrissent de branchages et de feuilles d'arbres. Avec leur long cou formé uniquement de sept vertèbres et leur langue de quarante centimètres, elles peuvent atteindre les hautes branches.



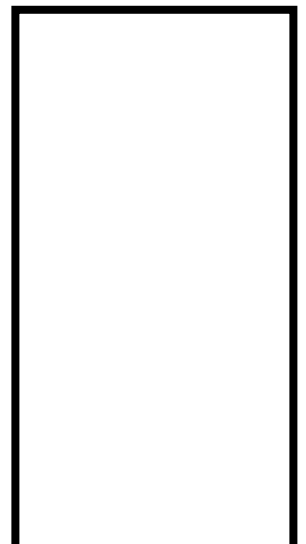
[Exercices de lecture \(2005\) Éditions de la Chenelière p. 49](#)



Écris, dans les boîtes placées dans les marges, une question. Demande-toi où trouver la réponse : dans le texte (littérale) **ou** dans la tête et le texte (inférentielle).

## **La Luciole**

### **La lumière de la luciole**

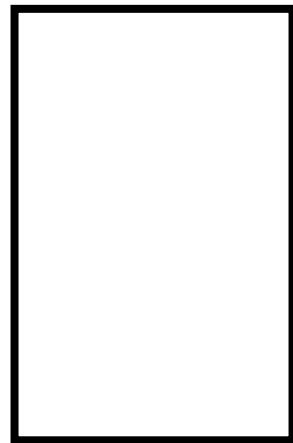




La nuit, près des marais ou dans les prés, on peut apercevoir de jolies petites lumières volantes. Ce sont des lucioles, appelées aussi « mouches à feu ». Grâce à une réaction chimique, la luciole émet de la lumière. Celle-ci est une lumière froide, car elle produit très peu de chaleur. Par des expériences en laboratoire, on a découvert que la luciole peut survivre dans certains gaz. Si on lui enlève sa petite lumière, elle survit. On peut conserver pendant quelque temps la partie lumineuse, toute seule, dans un gaz. La lumière dépend de l'humidité, elle ne dépend pas de la vie de la luciole.

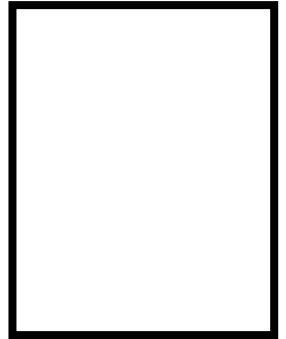
### **À quoi sert leur lumière?**

Tu te demandes sans doute à quoi sert cette lumière ? C'est un signal de reconnaissance. Le mâle et la femelle se cherchent et se trouvent, grâce à leur petite lampe. Les lucioles mâles émettent le premier signal. Les femelles de leur espèce répondent par un autre signal lumineux. Le mâle cherche la femelle et l'accouplement se produit tout de suite. Il arrive que les femelles lucioles d'autres espèces répondent aussi. Elles imitent le signal pour attirer le mâle et le dévorer.



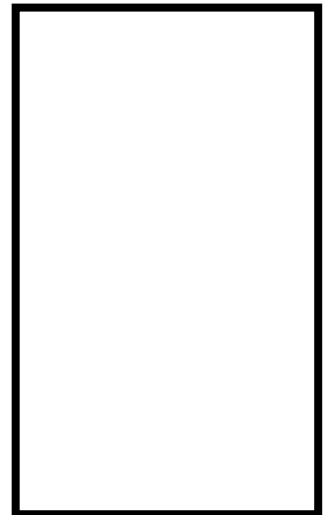
### **Comment sont les bébés?**

Le ver luisant est la larve de la luciole. On l'appelle aussi « le ver de broche ». Les larves vivent sous terre, dans le bois pourri ou dans les déchets. Elles se nourrissent de petits insectes. La larve produit aussi un peu de lumière. Mais pas autant que la luciole adulte. Lorsque la larve est assez grosse, elle se transforme en chrysalide. Dix jours après, elle se débarrasse de sa vieille peau et devient une vraie luciole.



### **Comment est le corps de la luciole?**

Regardons maintenant la luciole d'un peu plus près... Son dos est gris. Sa tête est complètement cachée sous son thorax. Ses pattes sont très courtes, ce qui ne favorise pas les longues courses. D'ailleurs, elle préfère voler ici et là. La luciole ne vole pas très haut, parfois à la hauteur de l'herbe, d'autres fois, un peu au-dessus de nos têtes. Elle a de longues antennes qui remuent continuellement. Si on retourne l'insecte sur le dos, on aperçoit un tissu gras, de couleur jaune. C'est la petite lampe. C'est là que se produit la réaction chimique qui fait de la lumière.



*Feu Quatratout (1984) Éd. Graficor – p 31 et 35*

## Le cheval et le hérisson

Le cheval passait un jour sur une route, fier, la queue en panache. Soudain, il se cabra. Compère Hérisson traversait la route et lui avait fait peur.

« Ôte-toi de mon passage, fit le cheval. Oses-tu interrompre la course d'un seigneur tel que moi ? Où allais-tu de ce pas ? Quand on a les jambes faites comme les tiennes, il faut se lever le matin si l'on veut arriver à midi.

*Compose une question sur le caractère ou la personnalité du cheval.*

---

---

- Sire cheval, répliqua le Hérisson vexé, je crois que vous vous moquez de mes jambes. Je parie que si nous faisons la course, c'est moi qui gagnerais. »

Le cheval rit si fort que la terre trembla, que les oiseaux s'envolèrent et que là-bas, dans sa maison, Madame Hérisson, pleine d'effroi, ferma sa porte, et serra contre elle ses petits.

« Il y a longtemps, hennit le Cheval, que je n'avais si bien ri. J'entrerais donc dans la plaisanterie. Aligne-toi...et partons.

- Messire, dit le Hérisson, je n'ai qu'une parole. Mais ne prévoyant pas l'honneur de cette rencontre, j'allais régler une affaire que je ne saurais différer. Voulez-vous dans huit jours, ici, à la même heure ? Le point de départ sera cette ligne de chênes. Le but, cette colline, tout là-bas, là-bas.
- J'y serai, dit le Cheval, le temps de compter jusqu'à trente.
- De là, continua le Hérisson, nous reviendrons à notre point de départ, et ainsi de suite...
- Adieu, et à la semaine prochaine.

À la semaine prochaine », dit le Hérisson qui regagna sa maison.

*Compose une question sur le caractère ou la personnalité du hérisson.*

---

---

La veille du grand jour, le hérisson dit à sa femme :

« Tu vois, là-bas, cette colline ? Tu vas t'y installer, car demain matin, je fais la course contre le cheval.

- Contre le cheval !...
- Tu te cacheras derrière un buisson. Quand le Cheval arrivera, tu te montreras et tu diras : « Me voilà ! » Et chaque fois la même chose. »

Le jour venu, par un beau soleil, le Cheval hennit et appela : « Hérisson ! es-tu là ?

- Me voici, répondit le Hérisson.
- Y es-tu ?
- J'y suis.
- Allons-y donc.

Une, deux, et...trois. »

Et le cheval partit comme le vent. Quand il arriva à la colline, la Hérisonne se dressa et dit : « ouf : me voilà! »

Le Cheval s'étonna, mais ne vit point la ruse.

« Tu dois être sorcier, fit le cheval...Mais nous allons voir la suite. »

Et il repartit, ventre à terre.

« Me voilà », dit le hérisson quand l'autre revint au bouquet d'arbres.

Le Cheval gronda : « Re commençons ! »

Ils recommencèrent soixante et dix fois. À chacun des buts de la course, le Cheval trouvait le Hérisson qui faisait : « Me voilà », d'un air modeste et guilleret. Il n'avait



plus un poil de sec, et ses flancs grondaient comme un soufflet de forge.

« Bandit ! hoqueta-t-il, tu m'as ensorcelé, mais va... je repars. »

Il reprit sa course, trébucha et tomba inanimé sur le sol.

« Hé bien, lui dit le Hérisson, vous voyez bien que je l'ai gagnée, cette course. »

Compose une question sur le déroulement de la course. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*D'après R. Devigne et A. Helle, dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 97*

### Stratégie: **les inférences d'élaboration**

Compose une titre-question pour chaque petit texte. Demande-toi: est-ce une question dans le texte (littérale) ou dans ta tête et le texte (inférence).

# Titre-question

Titre-question \_\_\_\_\_

Un animal peut se déplacer, alors qu'une plante reste toujours à la même place. Les animaux mangent des plantes ou d'autres animaux pour se nourrir. Les plantes, elles, fabriquent leur nourriture.

Titre-question \_\_\_\_\_

Une famille d'animaux, pour les spécialistes, regroupe des animaux qui se ressemblent. Les corneilles et les corbeaux, par exemple, font partie de la famille des corvidés. Les félins (lions, tigres, léopards...) appartiennent à la famille de félidés, comme le chat domestique.

Titre-question \_\_\_\_\_

Nous avons un corps semblable à celui des singes. Il est probable que nous descendions des mêmes animaux qu'eux. On peut donc dire que les hommes sont des ani-

maux. Toutefois, ils se servent de leur cerveau pour modifier leur environnement (en construisant des maisons, par exemple). Ce type de conduite « intelligente » distingue les hommes des animaux.

Titre-question \_\_\_\_\_

Vers 1830, Charles Darwin entreprit un voyage autour du monde. En observant des animaux dans de nombreux endroits différents, il en a conclu qu'une espèce animale pouvait se transformer peu à peu en une autre espèce, au fil des générations. C'est ce que l'on appelle la théorie de l'évolution.

Titre-question \_\_\_\_\_

Des animaux appartiennent à des espèces différentes s'ils ne peuvent procréer ensemble ou avoir des petits capables de se reproduire. C'est pourquoi les espèces restent différentes. Au total, on en compte plus d'un million, dont plus de la moitié sont des insectes

Titre-question \_\_\_\_\_

Les spécialistes estiment que des animaux possédant des caractéristiques semblables font partie de la même classe (classe des poissons, des insectes, des oiseaux). La classe des mammifères regroupe les animaux dont les mères nourrissent leurs petits avec leur lait. C'est le cas des baleines, des chauves-souris et des kangourous.

Titre-question \_\_\_\_\_

La plupart des mammifères naissent entièrement formés. Les bébés marsupiaux sont minuscules et passent les premiers jours de leur vie dans une poche spéciale que leur mère possède sur le ventre. Les kangourous et les wallabies sont des marsupiaux.

*1001 questions et réponses (1988) France Loisirs p 40-41-46-47*



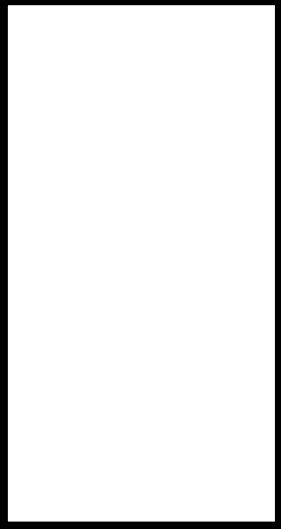
### Stratégie: la **clarification**

Surligne les mots difficiles et écris des idées de définition dans les marges.




## Narval et dauphin



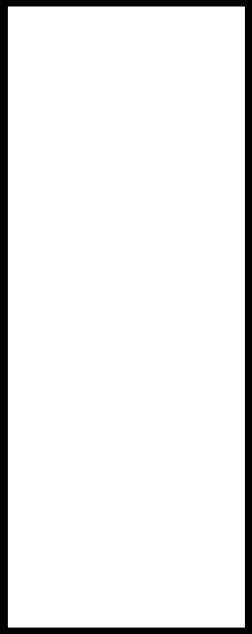


Tous les petits cétacés, dont les dauphins, ont des dents et se nourrissent de poissons et de crustacés. Ils s'orientent, d'après l'écho des ultrasons qu'ils émettent.


Le jeune cétacé vient au monde sous l'eau et est poussé à la surface par sa mère assistée d'une « marraine », pour que ses poumons puissent se remplir d'air. Comme les cétacés sont des mammifères, le nouveau-né tète sa mère.



### **Le narval**



Sans compter sa défense (près de 3 m), un narval mâle peut mesurer 5 m. La femelle mesure environ 4 m et son petit 1,5 m à la naissance. La défense aide l'animal à fouiller la vase pour exhumer quelques crabes, mais elle n'est pas indispensable, car la femelle en est dépourvue. Le narval est également appelé « licorne des mers ». La défense spiralée n'est pas une corne, mais une des incisives. Les femelles et les très jeunes mâles n'en ont pas. La vente de ces défenses, appréciées des collectionneurs, est devenue illégale par suite des restrictions apportées au commerce de certains produits baleiniers. On attribuait autrefois des pouvoirs exceptionnels à ces défenses et on les considérait comme antidote au poison. Les narvals vivent en troupes dans l'océan Arctique, souvent en compagnie de bélougas. Ils se nourrissent de seiches et de calmars. Bien que leur



chasse soit réglementée, il se peut qu'ils soient abattus plus rapidement qu'ils ne se reproduisent. Ils sont également tués lorsqu'ils font surface pour respirer.

### **Le dauphin**

Le dauphin est une véritable machine à nager. Entrecoupant sa nage à faible profondeur de sauts gracieux, il avance à vive allure. Sa forme hydrodynamique de torpille et sa puissante nageoire caudale facilitent incontestablement la propulsion. Les dauphins se déplacent parfois en bande de plus de 2000 individus. Quand ils chassent, une trentaine d'entre eux avancent de front, en éclaireurs, et passent au crible l'immensité de l'océan avec leur sonar. Ils communiquent leurs observations à la bande au moyen de cris aigus, de « clics » et de rots. Les dauphins ont un cerveau développé. Certains pensent que ces animaux intelligents communiquent par un véritable « langage ». Plusieurs programmes de recherche en cours tentent de comprendre leurs signaux sonores pour parvenir à « dialoguer » avec eux.

*Survie, survie, survie - Sauvons les cétacés (1987) Éd. GAMMA-  
page 24-25*



*Mets un point rouge au-dessus des mots difficiles. Note tes idées dans les boîtes dans les marges.*

## La vie inusitée de l'insecte



La plupart des insectes subissent de grands changements au cours de leur vie. De la naissance à l'âge adulte, leur apparence peut varier à un point tel qu'on a peine à croire qu'il s'agit des mêmes insectes. Le papillon, par exemple, se transforme complètement : il



Il passe d'une chenille ventrue et poilue à un insecte volant élégant et gracieux. On dit que ces insectes subissent une métamorphose, car ils changent à la fois de forme et d'activités tout au long de leur développement. Cette

métamorphose se déroule en quatre phases. À la naissance, l'insecte se présente d'abord sous la forme d'un **œuf**. Par la suite, il devient **larve** puis **nymph**e et enfin **insecte adulte**.

### Cycles de vie des insectes

Presque tous les insectes pondent des œufs, mais le développement après l'éclosion diffère selon les espèces. Certains insectes, tels les sauterelles et les grillons, ne traversent pas quatre stades de la naissance à l'âge adulte, mais plutôt trois : œuf, larve et adulte. On dit, alors que la métamorphose est incomplète.

Le passage d'un stade à l'autre se fait uniquement par des mues de croissance et il n'y a pas de stade nymphal. D'autres insectes ne subissent aucune métamorphose. C'est le cas du poisson d'argent qui conserve la même apparence tout au long de sa croissance; seule sa taille augmente.

### **Tous les moyens sont bons**

Les prédateurs apprennent vite à se méfier de la coloration vive et contrastante des coccinelles, car elles laissent suinter un liquide jaunâtre et nauséabond, au goût amer, dès qu'on les attaque. Celui qui en fait l'expérience évite à tout prix ces insectes, par la suite.

### **Le cloporte : insecte ou non ?**

Le cloporte, souvent appelé « bibitte à bois », est une petite bibitte, mais ce n'est pas un insecte. Il s'agit plutôt d'un crustacé appartenant à la famille des homards et des crabes. Les insectes ont six pattes, un corps divisé en trois parties (tête, thorax et abdomen), des antennes et souvent une ou deux paires d'ailes.



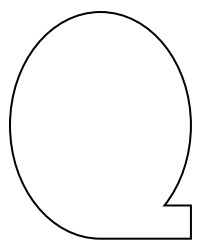
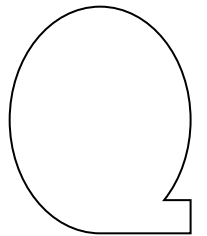
## La chèvre de M. Séguin

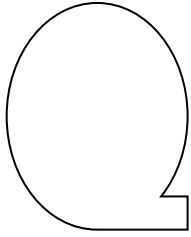
*Ce grand classique contient plusieurs expressions et mots à clarifier. Réfléchis à ceux en gras (et d'autres au besoin...).*

Monsieur Séguin **n'avait jamais eu de bonheur** avec ses chèvres. Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leur corde, s'en allaient dans la montagne, et là-haut le loup les mangeait.

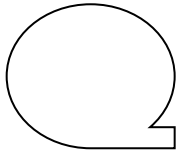
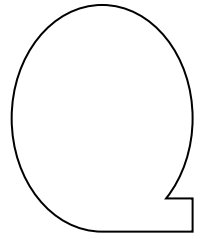
Ni les caresses de leur maître, ni la peur du loup, rien ne les retenait. C'étaient, paraît-il, des chèvres indépendantes voulant à tout prix le grand air et la liberté...

Cependant, M. Séguin ne se découragea pas; et après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en acheta une septième; seulement, cette fois, **il eut soin** de la prendre toute jeune, pour qu'elle s'habitât mieux à demeurer chez lui. Ah ! qu'elle était jolie, la petite chèvre de M. Séguin ! Qu'elle était jolie, avec ses yeux

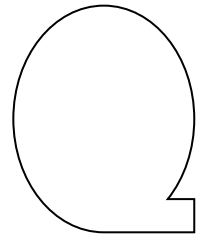




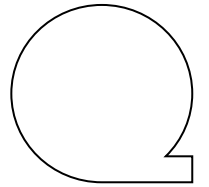
doux, **sa barbiche de sous-officier**, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient **une houpelande** ! Et puis docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans **l'écuelle**. Un amour de petite chèvre !... M. Séguin l'attacha au plus bel endroit du pré, et de temps en temps, il venait voir si elle était bien.



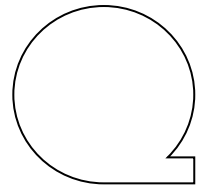
La chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe **de si bon cœur** que M. Seguin était ravi : « Enfin, pensait le pauvre homme, en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi ! »



M. Séguin se trompait, sa chèvre s'ennuya... Un beau matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son **patois** :



-« Écoutez M. Séguin, je me **languis** chez vous. Laissez-moi aller dans la montagne...



- Ah ! mon Dieu !... Elle aussi ! cria M. Séguin stupéfait, et du coup, il laissa tomber son écuelle... Comment Blanquette, tu veux me quitter !
- Oui, monsieur Séguin.
- Est-ce que l'herbe te manque ici ?
- Oh ! non ! monsieur Séguin.

- Tu es peut-être attachée trop court, veux-tu que j'allonge la corde ?
- Ce n'est pas la peine, monsieur Séguin.
- Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne... Que feras-tu quand il viendra ?
- Je lui donnerai des coups de cornes, monsieur Séguin.
- Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé **des biques autrement encornées que toi**...Tu sais bien, la pauvre Renaude qui était ici l'an dernier ? une maîtresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit...puis, le matin, le loup l'a mangée.
- **Pécaïre** ! Pauvre Renaude !...Ça ne fait rien, monsieur Séguin, laissez-moi aller dans la montagne. »

(Pour l'empêcher de se sauver, M. Séguin enferme sa chèvre dans l'étable. Mais Blanquette s'enfuit par la fenêtre. Elle arrive dans la montagne, et passe toute la journée à s'amuser dans l'herbe). Tout à coup **le vent fraîchit, la montagne devint violette** : c'était le soir. « Déjà ! » dit la petite chèvre, et elle s'arrêta fort étonnée. En bas, les champs étaient **noyés de brume**. Le clos de M. Séguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait plus que le toit avec un peu de fumée. Elle écouta les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait et se sentit l'âme toute triste...

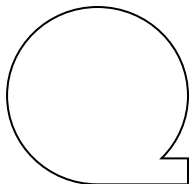
Puis, ce fut un hurlement dans la montagne : « Hou ! hou ! » Elle pensa au loup. De toute la journée **la folle** n'y avait pas pensé... Au même moment, une trompe sonna bien loin dans la vallée. C'était ce bon M. Séguin qui tentait encore un dernier effort. « Hou ! hou !...faisait le loup.

- **Reviens ! reviens !... » criait la trompe.**

Blanquette eut envie de revenir, mais en se rappelant le pieu, la corde, la **haie du clos**, elle pensa que maintenant elle ne pouvait plus se faire à cette vie et qu'il valait mieux rester. La trompe ne sonnait plus...La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes toutes droites avec des yeux qui reluisaient. C'était le loup...

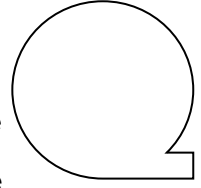
Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas. Seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment : « Ha ! ha ! la petite chèvre de M. Séguin ! »...

Blanquette se sentit perdue... Elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant... Alors le monstre s'avança et les petites cornes entrèrent en danse. Ah ! la brave chevrette! Comme **elle y allait de bon cœur** ! Plus de dix fois, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine.



Cela dura toute la nuit... **L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent.** Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents. Une lueur pâle parut à l'horizon. Le chant d'un coq monta d'une **métairie.**

« Enfin ! » dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir, et elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure tachée de sang...



Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea.

Alphonse Daudet

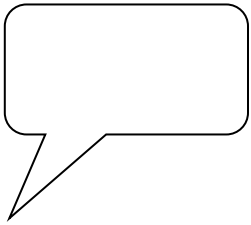
*Bien lire et bien comprendre (1979) Éditions Henri Ogé p. 92*

### Stratégies : **Les inférences de cohésion**

*Identifie ce que remplacent les mots en gras. Si ce texte te fait penser à autre chose que tu connais, note-le dans les bulles.*

## **Le grizzli**

Le grizzli est un animal imprévisible, féroce et dangereux. **Il** \_\_\_\_\_ peut attaquer l'être humain s'**il** \_\_\_\_\_ est provoqué, s'**il** \_\_\_\_\_ est blessé ou s'**il** \_\_\_\_\_ est éloigné de ses petits.



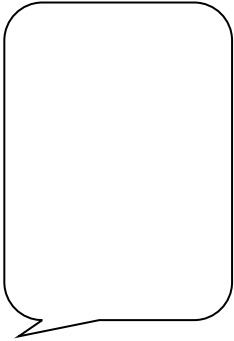
Pour **lui** \_\_\_\_\_ échapper, un cheval doit fuir au galop! Le grizzli, qui est aussi très bon nageur, court très vite. Le grizzli, aussi appelé « ours brun », est omnivore.



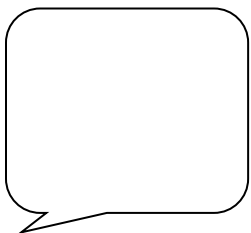
**Cela** \_\_\_\_\_ signifie qu'il mange de tout : des fruits, des racines, des insectes, des petits animaux et du poisson. Toi, savais-tu que l'ours brun est myope (**il** \_\_\_\_\_ ne voit pas bien les objets éloignés) ?

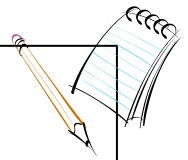
Par contre, son ouïe et son odorat sont très développés.

Au réveil de son long sommeil d'hiver, la femelle grizzli met au monde deux oursons. **Ces minuscules créatures** \_\_\_\_\_ sont aveugles nus et ont la taille d'un chaton. Grâce au lait riche de la maman, le poids des oursons va augmenter considérablement durant les premières semaines. Deux mois après leur naissance **les jumeaux** \_\_\_\_\_ sortent dans le soleil d'avril. La mère grizzli semble dire à ses **rejetons** \_\_\_\_\_ : « Les **enfants** \_\_\_\_\_ regardez bien ce que je fais et imitez-moi ».



C'est elle qui **leur** \_\_\_\_\_ montre quoi manger, qui **leur** \_\_\_\_\_ apprend comment utiliser leurs griffes puissantes, qui **leur** \_\_\_\_\_ montre comment pêcher et qui **leur** \_\_\_\_\_ enseigne à éviter les ours plus gros qu'**eux** \_\_\_\_\_ pour leur sécurité.

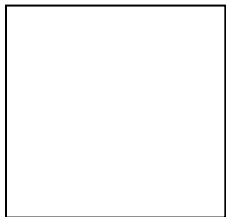




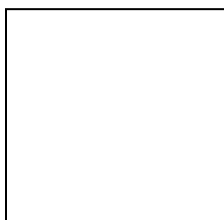
## Stratégie: Le **résumé**

*Surligne un mot important par phrase. Regroupe ces mots et compose une phrase qui résume chaque paragraphe.*

### **Une société bien organisée**



Savais-tu qu'il existe plus de 10 000 variétés de fourmis dans le monde ? Au Québec seulement, il y en a une centaine ! Tu connais certainement l'expression « travailler comme une fourmi », mais as-tu déjà vraiment pris la peine de te demander comment vivent ces insectes ?

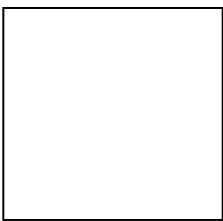


Les fourmis vivent en colonies. Elles partagent cette caractéristique avec les termites et certaines espèces de guêpes et d'abeilles. À cause de leur mode de vie, on dit de ces insectes qu'ils sont des insectes sociaux.

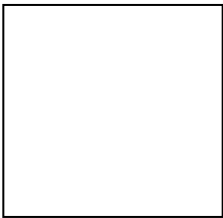
Certaines colonies de fourmis comptent une douzaine de membres; d'autres en regroupent des centaines de milliers, voire plus d'un million ! Une colonie se compose invariablement de trois castes ou groupes : une majorité d'ouvrières, des mâles et une ou plusieurs reines. La

reine est toujours la plus grosse fourmi du nid et la seule femelle capable de pondre. Les mâles ont pour seule fonction de féconder les reines; quant aux ouvrières, sans ailes et stériles, elles s'occupent de tout...le reste.

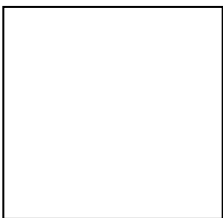
### **Une main-d'œuvre spécialisée**



Les fourmilières constituent des sociétés admirablement organisées. Chaque fourmi y joue un rôle précis. La reproduction est assurée par les mâles et les reines; toutes les autres tâches reviennent aux ouvrières.



On divise les ouvrières en diverses catégories, selon le « métier » qu'elles exercent. Les « puéricultrices » sont responsables du couvain. En plus de nettoyer les œufs, elles les déplacent régulièrement pour les garder à un degré idéal d'humidité et de chaleur; elles nourrissent également les larves et les sortent par beau temps.



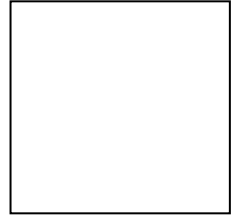
Les fourmis exploratrices sont affectées à la recherche de nourriture; quand elles en découvrent, elles en informent des pourvoyeuses qui ramènent les provisions au nid. La nourriture est partagée entre les adultes et les larves.



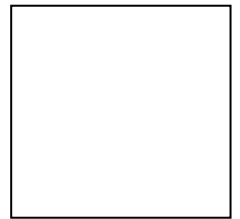




Les ouvrières de la construction creusent des galeries et des chambres dans le sol ou le bois mort, selon les espèces. Pour construire des tunnels, elles manient leurs mandibules comme des pelles et utilisent leur salive comme ciment. Elles réparent et agrandissent le nid au besoin.



Il ne suffit pas de construire un abri, encore faut-il l'entretenir ! Grâce au travail des fourmis concierges, tous les recoins de la fourmilière sont d'une propreté impeccable ! Elles débarrassent les galeries et les chambres de déchets (cadavres de fourmis, vieux cocons, restes de nourriture, etc.). Elles les emportent jusqu'au dépotoir, situé à l'intérieur ou à l'extérieur du nid.



Pour se défendre, la colonie dispose de fourmis soldats, plus grosses que les autres. Elles montent la garde à l'entrée du nid et patrouillent les sentiers empruntés par les exploratrices et les pourvoyeuses. Les soldats repoussent leurs ennemis (fourmis d'une autre colonie, oiseaux, lézards, araignées, etc.) grâce à leurs puissantes mandibules ou à leurs glandes qui produisent de l'acide formique, une substance irritante. Fascinant, n'est-ce pas, cette façon de s'organiser !

[Mémo Mag \(1994\) Éd Graficor p. 57](#)

**Les mots importants sont :**

---

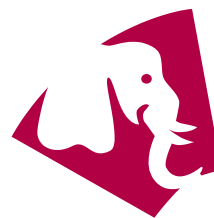
---

Ma phrase de résumé : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Surligne dans chaque phrase un mot très important. Compose une phrase avec ces mots pour chaque paragraphe. Écris-la dans la bulle.

## Des bêtes sacrifiées



Depuis 1981, le nombre d'éléphants en liberté a baissé de moitié. Trois cents éléphants sont tués chaque jour. Plusieurs sont éliminés par des fermiers furieux de voir leurs cultures détruites, mais beaucoup d'autres sont abattus pour leurs défenses.

Les défenses de l'éléphant sont en ivoire, lequel est utilisé pour sculpter des statuettes, pour fabriquer des touches de piano et même des boules de billard. Savais-tu que des élèves, membres du *Fonds mondial pour la nature* en Suisse, sont descendus dans la rue pour protester contre le commerce de l'ivoire ?



Au Yémen, la corne du rhinocéros est employée pour fabriquer des manches de poignard. Même si les rhinocéros sont menacés d'extinction et sont protégés par la loi, les braconniers les tuent.



En Afrique, on vend d'étranges cendriers qui sont en réalité des mains ou des pieds de gorille. Leurs têtes

sont empaillées et elles sont vendues aux amateurs de trophées. Quant aux crânes, ils sont nettoyés et ils sont commercialisés. Ce commerce est illégal. Malgré cela, les touristes flânant dans les marchés africains sont encore invités à acheter des souvenirs qui sont confectionnés avec des parties du corps de gorilles. [Recueil de textes \(2005\) Éditons de la Chenelière p. 110](#)

## Le rossignol

*Résume cette histoire avec la technique du mot important par phrase. Compose ta phrase-résumé à la fin du texte.*

L'Empereur de Chine avait dans son jardin un rossignol, qui s'appelait Bulbul, et qui était son ami. Bulbul venait manger dans sa main, et, la nuit, quand l'Empereur ne pouvait pas dormir, Bulbul chantait si bien que l'Empereur oubliait tous les soucis de son métier.

Mais un jour, son ministre lui dit :

- Je connais un rossignol qui chante aussi le jour et qui a un bien beau plumage !

Et il apporta à l'Empereur un oiseau peint de brillantes couleurs, et que l'on remontait avec une clef pour le faire chanter.

Et l'empereur trouva le nouveau rossignol si joli, et il écouta si souvent sa chanson, qu'il oublia Bulbul. Et Bulbul serait mort de faim, si la petite fille de la cuisinière ne l'avait adopté.

Mais, à force de remonter le rossignol mécanique, la clef cassa, et l'oiseau cessa de chanter. Personne ne put le raccommoder ; l'Empereur devint si triste qu'il tomba gravement malade.

Une nuit qu'il était près de mourir, il entendit soudain, à côté de son lit, une voix si mélodieuse qu'il se sentit revenir à la vie. C'était Bulbul qui chantait. Et Bulbul chanta jusqu'à ce que l'Empereur fût complètement guéri.

- Oh ! Bulbul, dit l'empereur, ton plumage est moins joli, et tu ne chantes pas tout le temps comme l'autre ; mais tu es un ami, et tu viens quand on a besoin de toi...

Et l'Empereur reconnaissant commanda pour Bulbul une cage d'or et une petite couronne de diamants.

Phrase-résumé:

---

---

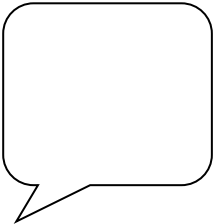
*J. Lemaitre A.B.C. (Mame, édit.).*



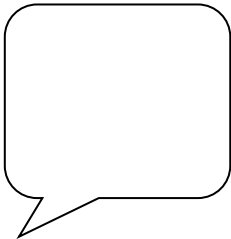
## Stratégie : Les **inférences de cohésion**

De qui parle-t-on? Indique dans les bulles les mots remplacés par ceux en gras. Y a-t-il des mots difficiles? Mets un point rouge au-dessus. As-tu des questions? Prends des notes dans les bulles.

### Baver son chemin



Elles ressemblent à des crottes gluantes, mais sans leur bave, les limaces ne survivraient pas. Ce **mu-**  
**cus** \_\_\_\_\_ leur permet de se déplacer et il  
\_\_\_\_\_ repousse les oiseaux. La bave est produite  
par des glandes situées sous la tête et protège  
ainsi leur partie ventrale quand elles \_\_\_\_\_ rampent.  
Protégée par son **mucus épais et collant**, la limace peut  
même se promener sur une lame de rasoir sans se bles-  
ser.



Descendantes de l'escargot, la limace possédait aussi  
une coquille il y a des millions d'années. La limace noire  
adhère si bien à une surface qu'elle devient indécol-  
lable. **Cette dernière** \_\_\_\_\_ absorbe la moitié de  
l'oxygène dont **elle** \_\_\_\_\_ a besoin à travers sa  
peau humide. L'air entre dans le poumon par un orifice  
situé sur le flanc droit. **Cet animal** \_\_\_\_\_ a des milliers  
de dents sur la langue. **Elle** \_\_\_\_\_ s'en sert comme  
d'une lime pour râper sa nourriture.

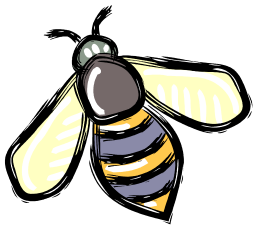
*Bibites et compagnie. Le très horrible crapaud cornu (1997) Éd.  
HMH- Le très horrible crapaud cornu – p 10-11*



**Stratégies combinées:** la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.

texte 5.1

Quelle morale peux-tu dégager de cette histoire? Écris ton idée à la fin de ce texte.



## Les abeilles

Ces merveilleux insectes couleur d'or qui vous effraient tant lorsqu'ils vous frôlent, volent à la recherche des fleurs. Ils s'y déposent, plongent dans les corolles et en retirent le pollen qu'ils rapportent à la ruche et le transforment bientôt en un miel nourrissant et délicieux. Il est captivant d'observer le travail et l'instinct extraordinaires de ces petits êtres intelligents.

Les abeilles vivent en société. Chaque ruche est un petit royaume gouverné par une reine, à qui obéissent les faux-bourdons et les diligentes ouvrières. Des milliers et des milliers d'ouvrières travaillent à la fabrication du miel ; d'autres travaillent comme architectes, ingénieurs, nettoyeurs, sentinelles et nourrices ; plusieurs enfin sont assignées comme servantes de la reine.

La reine pond environ trois mille œufs par jour durant les mois d'été. Des cellules spéciales, appelées cellules royales, sont construites pour l'élevage des nouvelles reines. À l'approche de l'éclosion de celles-ci, la vieille reine devient jalouse et furieuse ; si elle ne parvient pas à tuer toutes ses futures rivales, elle s'enfuit alors de la ruche avec les dix ou quinze mille abeilles qui lui demeurent fidèles et fonde ailleurs une nouvelle colonie. À la naissance de la nouvelle reine, la ruche éprouvée retrouve peu à peu son calme et se remet lentement au travail.

L'abeille, par son travail persévérant, a mérité l'honneur d'être donnée en modèle à l'écolier. Imitiez ce petit insecte laborieux et vous récolterez un jour le bonheur et le succès.

---

---

Mon livre de français – (1949) Les frères du Sacré-Coeur – p 347



Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**

texte 5.2

Quelle morale peux-tu dégager de cette histoire? Écris ton idée à la fin de ce texte.

## Le chevreuil et la perdrix



Un chevreuil et une perdrix vivaient dans le voisinage l'un de l'autre et leur vie se passait paisiblement, amicalement. Chaque jour, le chevreuil entraînait la perdrix dans de longues promenades durant lesquelles celle-ci se régala de fruits et de friandises de toutes sortes.



voisinage dans de

Malheureusement, les plaisirs sont souvent de courte durée ici-bas. Un jour, l'élégante bête fut aperçue par un groupe de chasseurs ; elle s'enfuit alors avec la rapidité de la flèche, mais



elle fut bientôt atteinte et blessée à mort par l'un des chasseurs. La perdrix ingrate et méchante s'approcha de lui et lui dit moqueusement : « toi qui courais si vite, qu'as-tu fait de tes pattes agiles ? »

Or, voici qu'un chien découvre bientôt la moqueuse ; l'oiseau apeuré s'envole aussitôt, mais un autre chasseur décharge son arme à feu dans sa direction et la perdrix s'écrase dans le tapis de feuilles mortes, à quelques pieds à peine du chevreuil. « Toi qui volais si bien, qu'as-tu fait de tes ailes rapides ? » aurait pu riposter l'animal mourant ; ce dernier eut cependant pitié de la malheureuse perdrix et lui murmura : « Ma sœur, donnons notre vie au chasseur, il a besoin de nous pour vivre. »

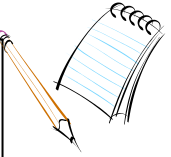
---

---

Source: [Le livre de français par les Frères du Sacré-Coeur \(1949\)p. 108](#)



Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.** Texte 5.3



## Des animaux au soleil

Les éléphants s'éventent avec leurs grandes oreilles. Les koalas d'Australie ont une fourrure trop épaisse pour pouvoir transpirer. Quand ils ont chaud, ils lèchent leur fourrure. La salive qui s'évapore a le même effet que la transpiration. Les porcs prennent des précautions avant de s'exposer au soleil. Ils se roulent d'abord dans la boue. La boue les rafraîchit et protège leur peau des brûlures du soleil.

La petite mouche d'Afrique occidentale s'adapte à la chaleur de façon particulièrement étonnante. La larve de cette petite mouche vit dans les mares entre les rochers. Lorsque les mares se dessèchent, la larve ne meurt pas. Elle se replie sur elle-même et devient toute sèche. Elle peut vivre ainsi pendant plusieurs années à des températures de plus de 100°C. Lorsque l'eau revient, la larve se regonfle tout simplement.

Les papillons sont très dépendants du soleil. Il y en a même qui ne peuvent plus voler quand le soleil ne brille pas. Au moindre nuage qui passe, ils tombent à

terre. D'autres, comme le papillon monarque, vont dans les pays chauds à l'automne. Le froid raidit leurs muscles et ils ont besoin de chaleur pour faire battre leurs ailes assez vite pour décoller.

Les insectes aussi ont besoin de chaleur pour voler. Le sphinx fait vibrer ses ailes avant de décoller, jusqu'à ce que sa chaleur musculaire atteigne 35°C.

Les lézards et les crocodiles ont besoin de chaleur pour faire éclore leurs petits. Les femelles des lézards passent le plus de temps possible nichées sur des rochers réchauffés par le soleil. La chaleur des rochers les pénètre et aide les petits à se développer. Les crocodiles déposent leurs œufs sur des végétaux en train de pourrir. Cette pourriture dégage une chaleur qui permet aux œufs d'éclore.

Les abeilles se comportent habilement aussi. Dans la ruche, il y a un système de chauffage et un système d'air conditionné. Les abeilles gardent la ruche à 34°C quand elles élèvent leurs jeunes. Ce sont les vibrations de leur corps qui produisent cette chaleur. Quand il fait trop chaud, les abeilles vont chercher de l'eau. Elles l'éventent avec leurs ailes pour créer un courant d'air frais.

Source: Quatratout (1984)Ed. Graficor p. 31 à 34

Quelles stratégies t'ont aidé dans ce texte et pourquoi? \_\_\_\_\_


---



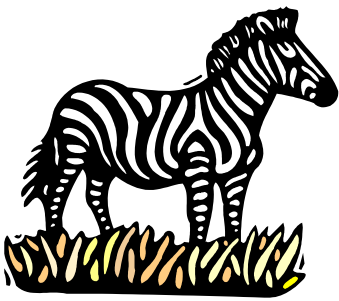
Stratégies combinées : **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.** Texte 5.4



## Mes animaux préférés

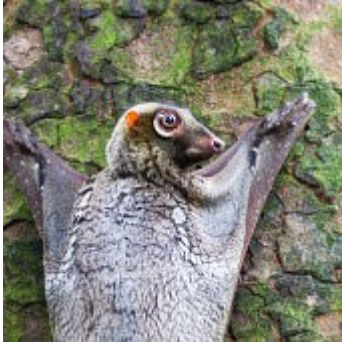


Le zèbre ressemble à un petit cheval. T'es-tu déjà demandé pourquoi il avait un pelage rayé ? Ce pelage lui sert de protection. En effet, quand il se déplace derrière les longues herbes des savanes, les raies de son pelage le cachent à la vue des lions et des tigres. Il se confond avec le paysage. Le zèbre est un bon coureur. Il peut atteindre la vitesse surprenante de 60 km/h. Il va plus vite qu'une bicyclette. Il est très rare qu'un prédateur puisse le rejoindre. Il trouve son salut dans la fuite. Les zèbres vivent dans le sud de l'Afrique. Ils se rassemblent en groupes de 10 à 20 individus pour brouter et vagabonder. Le zèbre peut vivre jusqu'à l'âge de 30 ans.



### L'écureuil volant

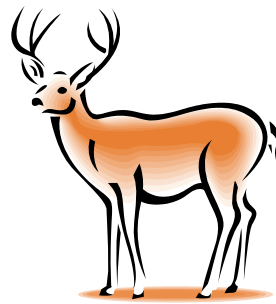
L'écureuil volant, appelé aussi polatouche, paraît bizarre. On l'appelle ainsi parce qu'il peut planer dans les airs. Doué d'une membrane musculaire qui



relie ses pattes au flanc, il peut s'élancer du haut d'un arbre, planer et se poser au sol en douceur. Il peut mesurer 30 cm de longueur. Son habitat préféré est une forêt de conifères. Il se nourrit de cônes, de lichens, de champignons, de fruits, de graines et d'insectes. Il aime les vieux arbres, car c'est là qu'il y installe son nid. Tu ne pourras pas l'observer le jour, car c'est un animal nocturne.

### **Le cerf de Virginie**

Le cerf de Virginie que certains appellent, à tort, chevreuil est un mammifère de la famille des cervidés. (Les cervidés sont des ruminants). Seul le mâle porte un panache. Il vit dans les forêts grandes prairies du Canada et des animal herbivore qui se nourrit de champignons, de ramilles de thuya, saule. Ce bel animal a plusieurs le coyote, le cougar, le chien errant l'attraper pour se régaler de sa chair tendre. Même l'homme devenu chasseur convoite ce cervidé au panache majestueux. Le cerf de Virginie est un animal gracieux et agile. Quel beau spectacle que de le voir courir !



mixtes ou dans les États-Unis. C'est un feuilles, de fruits, de de sapin et de prédateurs. Le loup, voudraient bien

### **Le vison**



Le vison est un carnivore que l'on retrouve un peu partout dans notre pays. Il vit dans les forêts et sur les rives des cours d'eau. Les petits visons sont enjoués, mais deviennent féroces et sauvages en vieillissant.

Le vison se nourrit de poissons. Il peut aussi à l'occasion dévorer des oiseaux et des rongeurs. Le vison adulte mesure environ 60 cm et ne pèse pas plus d'un kilo. Sa longévité va de 3 à 6 ans.

Cet animal a une fourrure fort appréciée. Le rêve de bien des jeunes filles, c'est de porter un jour un manteau de vison.

*Les récits du mercredi (1993) Éd. Marie-France – page 41-42*

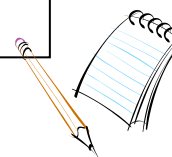
Quelles stratégies t'ont aidé dans ce texte et pourquoi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé** pour comprendre ce texte. Texte 5.5



## Les pigeons ont-ils une boussole ?

Les animaux appelés à s'éloigner doivent savoir s'orienter. L'oiseau qui cherche des insectes pour nourrir ses petits retrouve son nid. Les oiseaux migrateurs vont droit vers le sud pour l'hiver. L'abeille, qui part à la recherche de jolies fleurs, est capable de regagner sa ruche. Comment ces animaux parviennent-ils à

s'orienter ? Ils ne possèdent pas de boussole. Ils n'ont ni montre à quartz, ni radio. Ils ne connaissent pas les cartes, les ordinateurs, les satellites. Comment parviennent-ils à voyager, sans tout cet équipement dont l'humain dispose ?

## **Découverte récente**

Tout le monde sait que le pigeon voyageur a depuis longtemps servi à transporter le courrier. De nombreuses recherches ont permis de mieux comprendre le mystère de la navigation chez les pigeons. Ces oiseaux utilisent le soleil pour s'orienter. Par temps couvert, ils retrouvent également leur chemin. Récemment, des chercheurs ont découvert des cristaux de magnétite dans la tête des pigeons. Ils possèdent une sorte d'aimant, comme chez l'abeille ou la bactérie qui cible le nord magnétique. Cette découverte permet de mieux comprendre leur système d'orientation. Le pigeon voyageur retrouve son pigeonnier, même s'il est lâché à des milliers de kilomètres de là. Il peut parcourir huit cents kilomètres par jour.

## **Entraînement**

As-tu déjà rêvé d'avoir un pigeon voyageur ? Même s'il a un aimant dans la tête, il doit être entraîné pour pouvoir s'orienter ainsi. D'abord, on laisse le pigeon voler près du pigeonnier. Il développe de l'endurance et se familiarise avec les alentours. Il apprend aussi à se déplacer en fonction du soleil. Après un certain temps, on emmène les oiseaux à quelques kilomètres de leur pigeonnier et on les lâche. Tous les pigeons ne retrouvent pas leur pigeonnier. Ceux qui réussissent sont emmenés encore plus loin. On éloigne ainsi les pigeons de

plus en plus. On leur fait subir ces exercices afin d'éliminer tous ceux qui ne sont pas d'excellents voyageurs.

Les pigeons n'empruntent pas tous le même chemin pour revenir. De plus, ils ne choisissent pas toujours le même itinéraire lorsqu'ils sont lâchés deux fois au même endroit. Quand ils se rapprochent de leur pigeonnier, ils le reconnaissent. Alors, ils piquent droit vers leur nid.

Source: Espace Quatratout (1984) Ed. Graficor- p 22-23

Quelles stratégies t'ont aidé dans ce texte et pourquoi? \_\_\_\_\_

---

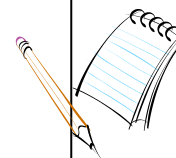
---

---



Stratégies combinées: **la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé.**

Texte 5.6 de surplus (narratif)





## Rex

En sortant de l'école, j'ai suivi un petit chien. Il avait l'air perdu, le petit chien, il était tout seul et ça m'a fait beaucoup de peine. J'ai pensé que le petit chien serait content de trouver un ami et j'ai eu du mal à le rattraper. Comme le petit chien n'avait pas l'air d'avoir tellement envie de venir avec moi, il devait se méfier, je lui ai offert la moitié de mon petit pain au chocolat et le petit chien a mangé le petit pain au chocolat et il s'est mis à remuer la queue dans tous les sens et moi je l'ai appelé Rex, comme dans un film policier que j'avais vu jeudi dernier.

Après le petit pain que Rex a mangé presque aussi vite que l'aurait fait Alceste, un copain qui mange tout le temps, Rex m'a suivi tout content. J'ai pensé que ce serait une bonne surprise pour papa et pour maman quand j'arriverais avec Rex à la maison. Et puis, j'apprendrais à Rex à faire des tours, il garderait la maison, et aussi, il m'aiderait à retrouver des bandits, comme dans le film de jeudi dernier.

Eh bien sûr que vous ne me croirez pas, quand je suis arrivé à la maison, maman n'a pas été tellement contente de voir Rex, elle n'a pas été contente du tout. Il faut dire que c'est un peu de la faute de Rex. Nous sommes entrés dans le salon et maman est arrivée, elle m'a embrassé, m'a demandé si tout s'était bien passé à l'école, si je n'avais pas fait de bêtises et puis elle a vu Rex et elle

s'est mise à crier : « Où as-tu trouvé cet animal ? » Moi, j'ai commencé à expliquer que c'était un pauvre petit chien perdu qui m'aiderait à arrêter des tas de bandits, mais Rex, au lieu de se tenir tranquille, a sauté sur un fauteuil et il a commencé à mordre dans le coussin. Et c'était le fauteuil où papa n'a pas le droit de s'asseoir, sauf s'il y a des invités !

Maman a continué à crier, elle m'a dit qu'elle m'avait défendu de ramener des bêtes à la maison (c'est vrai, maman me l'a défendu la fois où j'ai ramené une souris), que c'était dangereux, que ce chien pouvait être enragé, qu'il allait nous mordre tous et qu'on allait tous devenir enragés et qu'elle allait chercher un balai pour mettre cet animal dehors et qu'elle me donnait une minute pour sortir ce chien de la maison.

J'ai eu du mal à décider Rex à lâcher le coussin du fauteuil, et encore, il en a gardé un bout dans les dents, je ne comprends pas qu'il aime ça Rex. Et puis, je suis sorti dans le jardin, avec Rex dans les bras. J'avais bien envie de pleurer, alors, c'est ce que j'ai fait. Je ne sais pas si Rex était triste aussi, il était trop occupé à cracher des petits bouts de laine du coussin.

Papa est arrivé et il nous a trouvés tous les deux, assis devant la porte, moi en train de pleurer, Rex en train de cracher. « Eh bien, il a dit papa, qu'est-ce qui se passe ici? » Alors moi j'ai expliqué à papa que maman ne voulait pas de Rex et Rex c'était mon ami et j'étais le seul ami de Rex et il m'aiderait à retrouver des tas de bandits et il ferait des tours que je lui apprendrais et que j'étais bien malheureux et je me suis remis à pleurer un coup pendant que Rex se grattait une oreille avec la patte de derrière et c'est drôlement difficile à faire, on a

essayé une fois à l'école et seul qui y réussissait c'était Maixent qui a des jambes très longues.

Papa, il m'a caressé la tête et puis il m'a dit que maman avait raison, que c'était dangereux de ramener des chiens à la maison, qu'ils peuvent être malades et qu'ils se mettent à vous mordre et puis après, bing ! Tout le monde se met à baver et à être enragé et que, plus tard, je l'apprendrais à l'école, Pasteur a inventé un médicament, c'est un bienfaiteur de l'humanité et on peut guérir, mais ça fait très mal. Moi, j'ai répondu à papa que Rex n'était pas malade qu'il aimait bien manger et qu'il était drôlement intelligent. Papa, alors, a regardé Rex et il lui a gratté la tête, comme il me fait à moi, quelquefois. « C'est vrai qu'il a l'air en bonne santé, ce petit chien », a dit papa et Rex s'est mis à lui lécher la main. Ça lui a fait drôlement plaisir à papa. « Il est mignon », il a dit papa, et puis, il a tendu l'autre main et il a dit : « La patte, donne la papatte, allons, la papatte, donne ! » et Rex lui a donné la papatte et puis il lui a léché la main et puis il s'est gratté l'oreille, il était drôlement occupé, Rex. Papa, il rigolait et puis il m'a dit : « Bon, attends-moi ici, je vais essayer d'arranger ça avec ta mère », et il est entré dans la maison. Il est chouette papa ! Pendant que papa arrangeait ça avec maman, je me suis amusé avec Rex, qui s'est mis à faire le beau et puis comme je n'avais rien à lui donner à manger, il s'est remis à gratter son oreille, il est terrible, Rex !

Quand papa est sorti de la maison, il n'avait pas l'air tellement content. Il s'est assis à côté de moi, il m'a gratté la tête et il m'a dit que maman ne voulait pas du chien dans la maison, surtout après le coup du fauteuil. J'allais me mettre à pleurer, mais j'ai eu une idée. « Si maman ne veut pas de Rex dans la maison, j'ai dit, on pourrait le garder dans le jardin. » Papa, il a réfléchi un moment et puis il a dit que c'était une bonne idée, que dans le jardin Rex ne ferait pas de

dégâts et qu'on allait lui construire une niche, tout de suite. Moi j'ai embrassé papa.

Nous sommes allés chercher des planches dans le grenier et papa a apporté ses outils. Rex, lui, il s'est mis à manger les bégonias, mais c'est moins grave que pour le fauteuil du salon, parce que nous avons plus de bégonias que de fauteuils.

Papa, il a commencé à trier les planches. « Tu vas voir, il m'a dit, on va lui faire une niche formidable, un vrai palais. – Et puis, j'ai dit, on va lui apprendre à faire des tas de tours et il va garder la maison ! – Oui, a dit papa, on va le dresser pour chasser les intrus, Blédurt par exemple. » Monsieur Blédurt, c'est notre voisin, papa et lui, ils aiment bien se taquiner l'un l'autre. On s'amusait bien, Rex, moi et papa ! Ça s'est un peu gâté quand papa a crié, à cause du coup de marteau qu'il s'est donné sur le doigt et maman est sortie de la maison. « Qu'est-ce que vous faites ? » a demandé maman. Alors moi, je lui ai expliqué que nous avons décidé, papa et moi, de garder Rex dans le jardin, là où il n'y avait pas de fauteuils et que papa lui fabriquait une niche et qu'il allait apprendre à Rex à mordre monsieur Blédurt, pour le faire enrager. Papa, il ne disait pas grand-chose, il se suçait le doigt et il regardait maman. Maman n'était pas contente du tout. Elle a dit qu'elle ne voulait pas de bête chez elle et regardez-moi un peu ce que cet animal a fait de mes bégonias ! Rex a levé la tête et il s'est approché de maman en remuant la queue et puis il a fait le beau. Maman l'a regardé et puis elle s'est baissée et elle a caressé la tête de Rex et Rex lui a léché la main et on a sonné à la porte du jardin.

Papa est allé ouvrir et un monsieur est entré. Il a regardé Rex et il a dit : « Kiki ! Enfin te voilà ! Je te cherche partout ! – Mais enfin, monsieur, a demandé papa, que désirez-vous ? – Ce que je désire ? a dit le monsieur. Je désire mon chien ! Kiki s'est échappé pendant que je lui faisais faire sa petite promenade et on m'a dit qu'on avait vu un gamin l'emmener par ici. – Ce n'est pas Kiki, c'est Rex, j'ai dit. Et tous les deux on va attraper des bandits comme dans le film de jeudi dernier et on va le dresser pour faire des blagues à monsieur Blédurt ! » Mais Rex avait l'air tout content et il a sauté dans les bras du monsieur. « Qui me prouve que ce chien est à vous, a demandé papa, c'est un chien perdu ! – Et le collier a répondu le monsieur, vous n'avez pas vu son collier ? Il y a mon nom dessus ! Jules Joseph Trempé, avec mon adresse, j'ai bien envie de porter plainte ! Viens, mon pauvre Kiki, non, mais ! » et le monsieur est parti avec Rex.

On est resté tout étonnés, et puis maman s'est mise à pleurer. Alors, papa, il a consolé maman et il lui a promis que je ramènerais un autre chien, un de ces jours.

*Biblio mobile(2011) Éd. CEC – page 88 à 92*

Quelles stratégies t'ont aidé dans ce texte et pourquoi? \_\_\_\_\_

---

---

---

## Textes de surplus pour pratiquer les inférences

Stratégie: **les inférences de cohésion**

*De qui parle-t-on? Identifie le mot remplacé par le mot en gras.*

### Le jeu chez les animaux

Chez les animaux, il existe plusieurs espèces **qui** \_\_\_\_\_ connaissent le plaisir de jouer. Avant sa naissance, le bébé mammifère, **qui** \_\_\_\_\_ gigote dans le ventre de sa mère, prépare son corps à bondir, courir et grimper. Le **jeune animal** \_\_\_\_\_ sera une **proie facile** \_\_\_\_\_ pour le prédateur qui a les dents longues. En effet, hyènes, renards et rapaces ne feront qu'une bouchée de **ceux** \_\_\_\_\_ qui s'amuse loin du nid ou du terrier.

Les scientifiques **qui** \_\_\_\_\_ observent les animaux estiment que le jeu prépare les jeunes à la vie adulte. En effet, le louveteau et ses frères **qui** \_\_\_\_\_ se tiraillent apprennent à se faire craindre. L'ourson et le renardeau, **qui** \_\_\_\_\_ vivront seuls une fois adultes, s'adonnent à des jeux solitaires, comme la poursuite d'un bourdon. \_\_\_\_\_ C'est une activité qui paraît innocente, mais **qui** \_\_\_\_\_ développe leur instinct de chasseur.

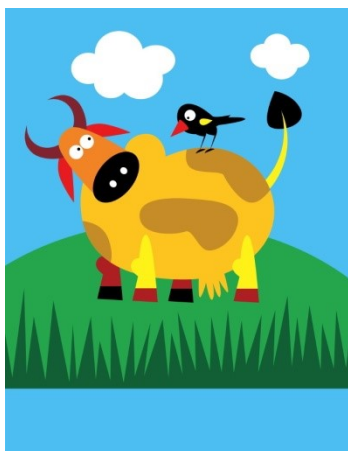
Une jeune otarie **qui** \_\_\_\_\_ tire la queue d'un iguane, deux pingouins qui glissent sur une plaque de glace \_\_\_\_\_...Voilà autant d'exemples **qui** \_\_\_\_\_ montrent que le jeu est important pour les animaux \_\_\_\_\_.

Stratégie: les **inférences de cohésion**

*Le nom Rosario est répété trop souvent. Remplace-le par un pronom ou un mot générique.*

## Rosario

Rosario est un jeune taureau sans malice. Rosario rêve de corrida et de rodéo.



La vie paisible de la ferme ne plaît guère à Rosario. Sa fougue pousse Rosario à lancer constamment des défis à tout ce qui marche sur deux ou quatre pattes : la fermière, le chien, l'imposante jument belge, tous ont subi les provocations enjouées de Rosario.

---

---

---

---

---

Un jour, un couple de passants semble amusé par les pitreries de Rosario. Rosario fait la chasse aux papillons dans le pré. Le couple achète Rosario et amène Rosario à l'autre bout du monde...

---

---

---

Depuis ce jour, Rosario donne la réplique à deux clowns chargés d'animer les entractes durant les corridas de Madrid. Rosario est devenu une vedette.



---

---

---

---

---

Recueil de textes (2005) Éditions La Chenelière p. 119

# C'est la fin!

Quelle est ta stratégie préférée? \_\_\_\_\_

Pourquoi? \_\_\_\_\_

---



---

---

## Quelques contes pour s'amuser...

### Comment la femme apprivoisa le chien

Cela arriva au temps où les bêtes apprivoisées étaient encore sauvages...L'homme était sauvage aussi...Il ne commença à s'apprivoiser que le jour où il rencontra la Femme...Elle arrangea, pour y coucher, une jolie caverne sèche au lieu d'un tas de feuilles humides ; elle poutra le sol de sable clair et elle fit un bon feu de bois au fond de la caverne.

Ce soir-là, ils mangèrent du mouton sauvage cuit sur les pierres chaudes. Puis l'Homme, très content, s'endormit devant le feu ; mais la Femme resta éveillée, à peigner ses cheveux.

Là-bas, dans les Bois Mouillés, Chien Sauvage leva le museau, renifla l'odeur du mouton cuit et dit : « J'irai voir ; je crois que c'est bon... » Quand Chien Sauvage atteignit l'entrée de la caverne, il renifla la bonne odeur du mouton cuit ; la Femme l'entendit, rit et dit :

« Voici le premier. Sauvage enfant des Bois Sauvages, que veux-tu donc ?

- O mon Ennemi, Femme de mon Ennemi, qu'est-ce qui sent si bon ?... »

Alors la Femme prit un os de mouton et le lui jeta.

Chien Sauvage rongea l'os; c'était plus délicieux que tout ce qu'il avait goûté jusqu'alors.

- O mon Ennemi, Femme de mon Ennemi, donne-m'en un autre. »

La femme dit :

« Sauvage enfant des Bois Sauvages, aide mon homme à chasser le jour et garde ce logis la nuit, et je te donnerai tous les os qu'il te faudra. »

Chien Sauvage entra, rampant, dans la Caverne et mit sa tête sur les genoux de la Femme :

« O mon Amie, Femme de mon Ami, j'aiderai ton Homme à chasser le jour, et la nuit je garderai la Caverne. »

Quand l'homme se réveilla, il dit :

« Que fait Chien Sauvage ici? »

Et la femme dit : « Son nom n'est plus chien Sauvage, mais Premier Ami; car il sera maintenant notre ami pour toujours. »

*R. Kipling, Histoires comme ça. dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 102*

## **Pourquoi l'âne à de longues oreilles**

Quand Noé eut rassemblé les animaux devant l'arche, il se dit : « Toutes ces bêtes vont sûrement se disputer et se mordre les oreilles. Il serait donc prudent de leur enlever les oreilles avant de les faire entrer dans l'arche. On les leur rendra à la sortie ».

Il fit installer un vestiaire, et donna l'ordre à son fils d'y ranger les oreilles au fur et à mesure que les bêtes se présentaient.

Le premier fut le chameau; puis vint le cheval, puis la vache, puis le chien, puis le mouton, puis le cochon, le chat, l'éléphant, le lapin et enfin l'âne. Et tous, comme Noé l'avait commandé, ôtèrent leurs oreilles et tous reçurent un numéro de vestiaire, attaché à un cordon qu'ils passèrent autour du cou.

Grâce à ces précautions, la paix régna dans l'arche pendant quarante jours que dura le déluge.

Le quarante et unième jour, Noé dit aux animaux : « Voilà le beau temps revenu. Je vais vous rendre vos oreilles et vous pourrez retourner chez vous. »

Alors, l'une après l'autre, toutes les bêtes passèrent au vestiaire, et elles reçurent leurs oreilles en échange de leur numéro.

Le chameau arriva l'avant-dernier. Il ne restait plus que deux paires d'oreilles : les siennes, très grandes, et celles de l'âne, toutes petites...

Mais avant que le bon chameau pût montrer son numéro, l'âne lui passa entre les jambes et se mit à brailler :

« M. Noé ! M. Noé ! donnez-moi mes oreilles ; c'est cette grande paire-là. Je suis très pressé ! »

Le père Noé était si fatigué qu'il ne fit pas attention au faux numéro que lui remit l'âne sournois : « Tu me casses la tête ! Tiens, voilà ton bien, décampe ! »

Et Noé donna les superbes oreilles du chameau à l'âne, qui s'enfuit.

Quand le chameau ouvrit enfin ses babines pour réclamer son dû, il n'y avait plus dans le vestiaire que les oreilles de l'âne, dont il dut se contenter.

Et voilà pourquoi le chameau, qui est une bête de grande taille, a des oreilles si courtes, tandis que l'âne, qui est beaucoup plus petit, en a de si longues.

*Jules Lemaitre, Petits contes. dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 107*

## Pouf et le lapin

Ce jour-là, - c'était l'après-midi-, il y avait sur la table de la cuisine, dans une grande casserole à large couvercle, un lapin...On l'avait mis à cuire avec des petits oignons, des champignons, du thym, du vin doré. Toute la cuisine en était embaumée. Ce lapin, dans sa casserole, refroidissait depuis le matin. Car il était destiné au repas du soir.

Le chat Pouf, sur un coin de la table, paraissait dormir profondément, sans s'intéresser à cette casserole et à son contenu.

Bonnette, la petite bonne, achevait de ranger la cuisine. Quand elle eut fini, elle alla dans sa chambre, et Pouf resta tout seul. Tout seul avec le lapin.

Ah ! Il ne fut pas long à s'éveiller. Il s'approcha de la casserole, tourna autour en remuant ses moustaches, puis il souleva le couvercle avec sa tête et ...frouf...le voilà dans la casserole.

Et le couvercle retomba à peu près d'aplomb.

Ce qui se passa alors dans cette casserole, je ne le sais pas, car naturellement, je n'y étais pas, mais je sais ce qui arriva ensuite, puisque c'est Bonnette elle-même qui me l'a raconté.

Deux heures après, environ, Bonnette revint dans la cuisine. Elle alluma le feu, puis elle prit la casserole et la posa sur le fourneau. Mais presque aussitôt, voilà le couvercle qui bouge, se lève, se met debout, se renverse. Un bête enragée bondit hors de la casserole, traverse la pièce et, sautant par la fenêtre, s'enfuit

dans le jardin. Et Bonnette, voyant la casserole vide, se met à crier : « Le lapin s'est sauvé «! Le lapin s'est sauvé ! »

Alors, de tous les coins de la maison, on accourt dans la cuisine, et vingt fois Bonnette recommence son récit. Elle avait posé la casserole sur le feu, et le lapin s'était sauvé dans le jardin.

« Voyons, Bonnette, cela n'est pas croyable.

- Je ne le croirais pas non plus si on me le racontait, répondait Bonnette. Mais je l'ai vu avec mes yeux. »

D'ailleurs chacun pouvait voir que, dans la casserole, il n'y avait plus de trace de lapin. On alla au jardin dans l'espoir d'y trouver le lapin. Mais on n'y rencontra que ce paresseux de Pouf, étendu au soleil sur le petit mur de M. Landormi. Il regarda gentiment tout le monde avec ses yeux à demi fermés.

Le lendemain, Bonnette, par-dessus le petit mur, raconta à Mme Landormi l'histoire de ce lapin.

« Il a fallu courir acheter des biftecks, dit-elle, et, avec ça, notre Pouf est malade.

- Une indigestion ? demanda Mme Landormi.
- Une indigestion ! riposta Bonnette. OÙ aurait-il pris une indigestion ? Depuis hier, cette pauvre bête n'a rien voulu manger. »

*Lina Roth, Le tour de l'an dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 113*

## Le rossignol

L'Empereur de Chine avait dans son jardin un rossignol, qui s'appelait Bulbul, et qui était son ami. Bulbul venait manger dans sa main, et, la nuit, quand l'Empereur ne pouvait pas dormir, Bulbul chantait si bien que l'Empereur oubliait tous les soucis de son métier.

Mais un jour, son ministre lui dit :

- Je connais un rossignol qui chante aussi le jour et qui a un bien beau plumage !

Et il apporta à l'Empereur un oiseau peint de brillantes couleurs, et que l'on remontait avec une clef pour le faire chanter.

Et l'empereur trouva le nouveau rossignol si joli, et il écouta si souvent sa chanson, qu'il oublia Bulbul. Et Bulbul serait mort de faim, si la petite fille de la cuisinière ne l'avait adopté.

Mais, à force de remonter le rossignol mécanique, la clef cassa, et l'oiseau cessa de chanter. Personne ne put le raccommoder ; l'Empereur devint si triste qu'il tomba gravement malade.

Une nuit qu'il était près de mourir, il entendit soudain, à côté de son lit, une voix si mélodieuse qu'il se sentit revenir à la vie. C'était Bulbul qui chantait. Et Bulbul chanta jusqu'à ce que l'Empereur fût complètement guéri.

- Oh ! Bulbul, dit l'empereur, ton plumage est moins joli, et tu ne chantes pas tout le temps comme l'autre ; mais tu es un ami, et tu viens quand on a besoin de toi...

Et l'Empereur reconnaissant commanda pour Bulbul une cage d'or et une petite couronne de diamants.

*J. Lemaitre dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 122*

## **Le canari et l'éléphant**

Il y avait une fois un éléphant et un canari qui vivaient dans le même coin de la forêt. L'éléphant était très gros et très fort ; le canari petit et astucieux. Chacun prétendait être le roi.

Un jour, l'éléphant dit à l'autre :

« Voyons ! j'ai pensé à une chose qui décidera une fois pour toutes qui de nous deux sera le maître : celui de nous deux qui boira la plus grande quantité d'eau sera roi. »

Le petit canari réfléchit et dit :

« Bon. Mais il nous faut trouver de l'eau maintenant ».

Et il montra le chemin...

L'éléphant suivait pendant que le canari voltigeait en avant ou se perchait sur une branche pour attendre son compagnon. Dès que l'éléphant le rattrapait, le canari s'envolait et se posait de nouveau jusqu'à l'arrivée de l'autre. Après un long voyage, ils arrivèrent à la mer.

La marée montait et le rusé canari dit à l'éléphant :

« Regarde, il y a beaucoup d'eau ici. Tu es le plus grand, c'est à toi de commencer. »

L'éléphant mit sa trompe dans l'eau et but longuement.

« Continue, disait le canari d'une voix encourageante. Je pourrai faire mieux encore. Bois encore un peu. »

L'éléphant continua à boire.

Mais, dit l'autre, tu ne bois pas, tu souffles dans l'eau ! Regarde : l'eau monte... »

L'éléphant buvait désespérément, mais l'eau montait toujours, et le repoussait en arrière. L'éléphant tomba épuisé.

Le canari attendit jusqu'au changement de marée. Il descendit alors au bord de la mer, y plongea le bec, fit semblant de boire et attendit un peu. Il suivit ensuite l'eau qui se retirait et fit encore semblant de boire. Il attendit de nouveau et ainsi de suite jusqu'à ce que la marée se fût retirée. Il revint alors vers l'éléphant étonné et s'exclama :

« Tu vois tout ce que j'ai bu ! »

Et le canari est toujours roi de cette forêt.

*D'après St-Barbe Baker dans Bien lire et bien comprendre p. 128*

## **Le lion et le petit chien**

Il y avait à Londres une ménagerie que l'on pouvait visiter soit en prenant un billet, soit en remettant au contrôle, au lieu de l'argent, des chiens ou des chats qui servaient de nourriture aux animaux.

Un jour, un pauvre homme qui n'avait pas d'argent voulut voir les bêtes. Il attrapa un petit chien dans la rue et le porta à la ménagerie. On le laissa entrer. On prit le petit chien et on le jeta dans la cage du lion pour qu'il en fit son repas.



Le petit chien mit sa queue entre ses pattes et se blottit dans un coin. Le lion alla vers lui et le flaira un instant. Le petit chien s'était mis sur le dos, les pattes en l'air, et agitait sa queue.

Le lion le tâta de la patte et le remit debout. Le petit chien se redressa et fit le beau.

Le lion le suivait des yeux, portant sa tête tantôt à droite, tantôt à gauche et ne le touchait pas.

Le gardien de la ménagerie lui lança sa ration de viande ; le lion en déchira un morceau qu'il laissa pour le petit chien.

Le soir, quand le lion se coucha pour dormir, le petit chien se coucha près de lui et mit sa tête sur sa patte.

Depuis ce jour, le petit chien ne quitta pas la cage du lion. Le lion le laissait tranquille, et quelquefois jouait avec lui.

Un jour, un monsieur, qui était venu voir la ménagerie, déclara qu'il reconnaissait le petit chien. Ce chien était à lui, et le monsieur voulait le reprendre. Le directeur de la ménagerie accepta; mais quand on appela le petit chien pour le faire sortir de la cage, le lion se hérissa et se mit à rugir.

Le lion et le petit chien vécurent une année entière dans la même cage. Un jour, le petit chien tomba malade et mourut. Le lion refusa alors de manger; il ne cessait de flairer le petit chien, il le touchait de sa patte, il le caressait.

Quand il comprit que son compagnon était mort, il bondit, hérissa son poil, se frappa les flancs de sa queue, se jeta sur les barreaux...Sa fureur dura toute la journée. Il se précipitait de tous les côtés en rugissant. Vers le soir seulement,

apaisé, il se coucha à côté du petit chien mort. Le gardien voulut enlever le cadavre; mais le lion ne laissait approcher personne.

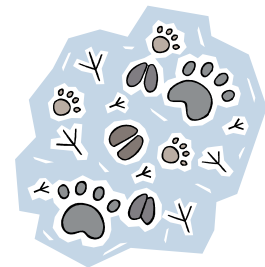
Le directeur pensa calmer le chagrin du lion en mettant dans la cage un autre petit chien vivant. Aussitôt, le lion le mit en pièces. Puis il prit le petit chien mort entre ses pattes, et cinq jours durant il resta couché en le tenant embrassé.

Le sixième jour, le lion mourut.

*L. Tolstoï, Histoires vraies dans Bien lire et bien comprendre p. 164*

## GROUPE C

# Recueil de textes sur les animaux



Je m'appelle: \_\_\_\_\_

École: \_\_\_\_\_ classe: \_\_\_\_ Gr : C

## Table des matières

COMMENT PRENDRE SOIN D'UN CHIEN? .....	382
LE CASTOR.....	384
L'ÉCUREUIL GRIS.....	387
QUI DORT DÎNE ! .....	389
LA CHÈVRE DE M. SÉGUIN.....	390
LA LUCIOLE .....	394
COMPOSE UNE QUESTION-TITRE POUR CHAQUE PETIT TEXTE. ....	396
LE ROSSIGNOL.....	398
NARVAL ET DAUPHIN.....	399
LA VIE INUSITÉE DE L'INSECTE .....	402
LE CHEVAL ET LE HÉRISSON.....	404
LE GRIZZLI .....	407

<b>UNE SOCIÉTÉ BIEN ORGANISÉE .....</b>	<b>408</b>
<b>LE CANARI ET L'ÉLÉPHANT .....</b>	<b>410</b>
<b>DES BÊTES SACRIFIÉES.....</b>	<b>412</b>
<b>BAVER SON CHEMIN .....</b>	<b>414</b>
<b>LE CHEVREUIL ET LA PERDRIX.....</b>	<b>416</b>
<b>LE HÉRON, LES POISSONS ET L'ÉCREVISSE .....</b>	<b>419</b>
<b>MES ANIMAUX PRÉFÉRÉS.....</b>	<b>421</b>
<b>LES PIGEONS ONT-ILS UNE BOUSSOLE ? .....</b>	<b>422</b>
<b>REX.....</b>	<b>424</b>
<b>COMMENT LA FEMME APPRIVOISA LE CHIEN.....</b>	<b>429</b>
<b>POURQUOI L'ÂNE À DE LONGUES OREILLES.....</b>	<b>431</b>
<b>POUF ET LE LAPIN.....</b>	<b>432</b>
<b>LE LION ET LE PETIT CHIEN.....</b>	<b>434</b>

## Comment prendre soin d'un chien?



Le **dressage** de votre chien est grandement influencé par vos **soins** durant les deux premiers mois de sa vie. Il lui faut un environnement calme et agréable ainsi que des caresses fréquentes. Il a besoin de gentil ou gentille et que vous l'aimez. C'est à cette époque qu'on peut l'habituer à aimer le lavage, le brossage, les sorties en automobile et les visites chez le ou la vétérinaire.



Il lui faut un environnement calme et agréable ainsi que des caresses fréquentes. Il a besoin de gentil ou gentille et que vous l'aimez. C'est à cette époque qu'on peut l'habituer à aimer le lavage, le brossage, les sorties en automobile et les visites chez le ou la vétérinaire.

Au deuxième mois, on peut commencer à lui inculquer la **propreté** en agissant toutefois avec patience. Il faut savoir que le chien défèque et urine surtout à son réveil ou quelques minutes après un repas. On le place alors avec douceur à l'endroit où il doit faire ses besoins. En cas de malpropreté, on le réprimande sans le battre. S'il est propre, on le récompense par des caresses et un ton amical.





Après deux mois, on commence l'**entraînement**. Répondre à son nom, se coucher, s'asseoir et rester en place même si vous vous éloignez sont autant de choses qu'il doit comprendre.

À environ douze semaines, il apprend à avoir peur. Un séjour en cage à cette période peut le marquer pour la vie. Si on doit le punir, il faut le faire avec fermeté, mais sans violence. Ce n'est pas non plus le temps des vaccins.

Après cet âge, c'est la période de univers. Si vous portez votre chiot dans que vous êtes plus fort ou plus forte que persistera toute sa vie.



découverte de son vos bras, il saura ainsi lui et cette impression

Un dernier point : **ne battez jamais** votre chien, sauf s'il mord. Un chien battu craint toujours qu'on le frappe. Cet état d'esprit n'en fait pas un bon compagnon. Dites-vous que vous tirerez beaucoup plus de plaisir d'un chien ami que d'un chien battu.

Extrait de: *Complices 5e année (2003)* , Éditions de la Chenelière p. 35

### Réflexions sur le texte

1. Quelles sont les qualités d'un bon maître de chien qui se dégagent de ce texte? Justifie ton choix par des exemples dans le texte.

---

---

---

---

---

---

---

2. Quelles sont les informations nouvelles pour toi dans ce texte?

---

---

---

---

---

Que connais-tu des castors: \_\_\_\_\_

---

---

### Le castor

Hutte: petite cabane de terre, de bois, de paille.

Le castor est un animal très intelligent.  
On ne le voit pas dans les villes parce trop de monde. Le castor aime mieux forêt.



qu'il y a l'eau et la

Cet animal, qui mesure de 60 à 90 centimètres de long, aime habiter avec d'autres familles dans une grande maison qui a beaucoup de pièces. Il y a une chambre pour chaque famille. Cette maison ressemble à une hutte, parce que le castor met beaucoup de branches pour la protéger. L'entrée de la hutte est sous l'eau, parce qu'il ne veut pas que le loup mange ses petits.



Le castor fait aussi des barrages pour protéger sa maison. Il ne veut pas avoir trop ou trop peu d'eau. Ces barrages sont souvent petits, mais on en a trouvé un de mille pieds de long, dans le Colorado. Est-ce que vous savez comment le castor fait ces barrages ? Et bien voilà :



C'est avec ses dents qu'il coupe les arbres et il travaille surtout la nuit parce qu'il a peur du loup. Quand il a fait tomber l'arbre, il le coupe en petits morceaux. Ensuite il transporte le bois toujours avec ses dents, ou il le pousse dans l'eau. Le castor nage très vite, et il peut rester sous l'eau pendant quinze minutes.







Tout le monde travaille pour faire ces bar-  
rages, un seul castor ne travaille pas. Il voit si  
un ennemi arrive. Si un loup, ou un autre en-  
nemi vient, tous les castors vont vite dans l'eau, et ils rentrent dans leur  
hutte.



Quand les castors arrivent à la maison, ils sont bien mouillés. Mais vous allez voir  
comme ces animaux sont intelligents. À l'entrée de la hutte, les castors

mettent toujours des branches. Toute l'eau tombe sur ces branches et la  
maison n'est donc jamais mouillée.



Les castors ont la nationalité canadienne. Ils ont des cousins en Sibérie,  
mais c'est surtout dans les forêts canadiennes qu'on les trouve. Mais  
maintenant il n'y en a pas beaucoup. Il y a trop de villes, et les belles  
dames aiment trop les manteaux de castor.

*Plus loin – Lectures et pièces 5e année (1975) Bureau des écoles protestantes – p 34-35*

### Réflexions sur le texte

Si tu étais un castor, comment procèderais-tu pour construire ta  
hutte? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## L'écureuil gris

L'écureuil gris appartient à l'ordre des rongeurs. En effet, on le voit souvent ronger des écorces, des glands, des noisettes et même des fils électriques. C'est un omnivore avide de champignons, d'insectes et aussi de petits oiseaux.



En

L'écureuil gris vit dans les forêts, dans les parcs. Au printemps, mâles et femelles se poursuivent dans les arbres. L'été, l'écureuil se construit un grand nid de feuilles et de branches au sommet des arbres. Il y cache des noix qu'il mangera l'hiver.

L'écureuil gris a une belle queue touffue qui peut mesurer de 20 à 25 cm. Cette queue lui est fort utile. Elle lui sert de balancier lorsqu'il court sur les perches des clôtures, de parachute quand il saute de branche en branche, de parasol et même de couverture.

L'écureuil gris fait partie de notre environnement. Le paysage serait moins beau sans ce gentil petit rongeur à la queue touffue !

## Le hamster



Le hamster, ce rongeur solitaire à la fourrure douce et épaisse, peut devenir un compagnon agréable. Ses yeux vifs et brillants lui donnent un air coquin. Ses dents d'en avant, des incisives, poussent durant toute sa vie. C'est pourquoi il doit s'en servir pour ronger, sinon elles perceraient son palais. Il a un museau arrondi qui détecte toute odeur alléchante ou suspecte.

Le hamster vit dans un terrier. Son terrier a plusieurs pièces : une chambre à coucher, un garde-manger, une chambre des naissances et même une salle de toilette. C'est dans son terrier qu'il passe la saison froide.

Si tu veux garder un hamster chez toi, tu dois te procurer une cage d'au moins 50 cm de longueur. Étends du bran de scie pour faire une litière et change-le toutes les semaines. Installe une roue d'exercice pour permettre à ton hamster de rester en forme

*Les récits du mercredi (1993) Éd. Marie-France – page 10-12*

### Réflexions sur le texte

1. As-tu déjà vu ces animaux qui sont très présents à Montréal? \_\_\_\_\_ Si oui, raconte comment tu les trouves ou une aventure que tu as vécues avec eux.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Écris une question dans les bulles de la marge. *Demande-toi: est-ce une question directement dans le texte **ou** dans la tête du lecteur et du texte? (littérale ou inférentielle)*

## Qui dort dîne !

L'écureuil fouisseur est un animal hibernant. Dès les premiers jours de grands froids, il s'installe au fond de son terrier. Toutes les trois ou quatre semaines, ce petit mammifère arctique se réveille. Il grignote et se rendort. Vers le mois de mai, il est prêt à sortir de son sommeil hivernal.

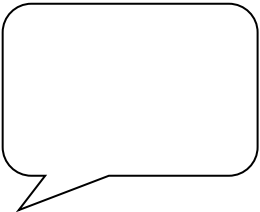


## Comme on met son pyjama, on se couche !

Pour dormir, le poisson-clown porte un pyjama. Ce poisson habite les récifs coralliens aux couleurs flamboyantes. Tous les soirs, il sécrète un cocon de mucus visqueux. Puis, avant de se coucher, il s'enroule dans ce cocon.



un pyjama. Ce poisson habite les récifs coralliens aux couleurs flamboyantes. Tous les soirs, il sécrète un cocon de mucus visqueux. Puis, avant de se coucher, il s'enroule dans ce cocon.



### Un cou qui en dit long

Les girafes vivent dans les savanes d'Afrique.

Elles se nourrissent de branchages et de feuilles d'arbres. Avec leur long cou formé uniquement de sept vertèbres et leur langue de quarante centimètres, elles peuvent atteindre les hautes branches.



Exercices de lecture (2005) Éditions de la Chenelière p. 49

## La chèvre de M. Séguin

Monsieur Séguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres. Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leur corde, s'en allaient dans la montagne, et là-haut le loup les mangeait.

Ni les caresses de leur maître, ni la peur du loup, rien ne les retenait. C'étaient, paraît-il, des chèvres indépendantes voulant à tout prix le grand air et la liberté...

Cependant, M. Séguin ne se découragea pas; et après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en acheta une septième; seulement, cette fois, il eut soin de la prendre toute jeune, pour qu'elle s'habitât mieux à demeurer chez lui. Ah ! qu'elle était jolie, la petite chèvre de M. Séguin ! Qu'elle était jolie, avec

ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppelande ! Et puis docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle. Un amour de petite chèvre !... M. Séguin l'attacha au plus bel endroit du pré, et de temps en temps, il venait voir si elle était bien.

La chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Séguin était ravi : « Enfin, pensait le pauvre homme, en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi ! »

M. Séguin se trompait, sa chèvre s'ennuya... Un beau matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois :

-« Écoutez M. Séguin, je me languis chez vous. Laissez-moi aller dans la montagne...

- Ah ! mon Dieu !... Elle aussi ! cria M. Séguin stupéfait, et du coup, il laissa tomber son écuelle... Comment Blanquette, tu veux me quitter !
- Oui, monsieur Séguin.
- Est-ce que l'herbe te manque ici ?
- Oh ! non ! monsieur Séguin.
- Tu es peut-être attachée trop court, veux-tu que j'allonge la corde ?
- Ce n'est pas la peine, monsieur Séguin.
- Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne... Que feras-tu quand il viendra ?
- Je lui donnerai des coups de cornes, monsieur Séguin.

- Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi...Tu sais bien, la pauvre Renaude qui était ici l'an dernier ? une maîtresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit...puis, le matin, le loup l'a mangée.
- Pécaïre ! Pauvre Renaude !...Ça ne fait rien, monsieur Séguin, laissez-moi aller dans la montagne. »

(Pour l'empêcher de se sauver, M. Séguin enferme sa chèvre dans l'étable. Mais Blanquette s'enfuit par la fenêtre. Elle arrive dans la montagne, et passe toute la journée à s'amuser dans l'herbe). Tout à coup le vent fraîchit, la montagne devint violette : c'était le soir. « Déjà ! » dit la petite chèvre, et elle s'arrêta fort étonnée. En bas, les champs étaient noyés de brume. Le clos de M. Séguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait plus que le toit avec un peu de fumée. Elle écouta les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait et se sentit l'âme toute triste...

Puis, ce fut un hurlement dans la montagne : « Hou ! hou ! » Elle pensa au loup. De toute la journée la folle n'y avait pas pensé... Au même moment, une trompe sonna bien loin dans la vallée. C'était ce bon M. Séguin qui tentait encore un dernier effort. « Hou ! hou !...faisait le loup.

- Reviens ! reviens !... » criait la trompe.

Blanquette eut envie de revenir, mais en se rappelant le pieu, la corde, la haie du clos, elle pensa que maintenant elle ne pouvait plus se faire à cette vie et qu'il valait mieux rester. La trompe ne sonnait plus...La chèvre entendit derrière

elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes toutes droites avec des yeux qui reluisaient. C'était le loup...

Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas. Seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment : « Ha ! ha ! la petite chèvre de M. Séguin ! »...

Blanquette se sentit perdue... Elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant... Alors le monstre s'avança et les petites cornes entrèrent en danse. Ah ! la brave chevrette! Comme elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine.

Cela dura toute la nuit... L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents. Une lueur pâle parut à l'horizon. Le chant d'un coq monta d'une métairie.

« Enfin ! » dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir, et elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure tachée de sang...

Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea.

*Bien lire et bien comprendre (1979) Éditions Henri Ogé p. 92*

### Réflexions sur le texte

Ce conte est un classique, le connaissais-tu? \_\_\_\_\_

Explique l'attitude de la chèvre? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Écris une question dans les boites de la marge.**

## La Luciole

### La lumière de la luciole



La nuit, près des marais ou dans les prés, on peut apercevoir de jolies petites lumières volantes. Ce sont des lucioles, appelées aussi « mouches feu ». Grâce à une réaction chimique, la luciole émet de la lumière. Ceci est une lumière froide, car elle produit très peu de chaleur. Par des expériences en laboratoire, on a découvert que la luciole peut survivre dans certains gaz. Si on lui enlève sa petite lumière, elle survit. On peut conserver pendant quelque temps la partie lumineuse, toute seule, dans un gaz. La lumière dépend de l'humidité, elle ne dépend pas de la vie de la luciole.

**À quoi sert leur lumière?**

Tu te demandes sans doute à quoi sert cette lumière ? C'est un signal de reconnaissance. Le mâle et la femelle se cherchent et se trouvent, grâce à leur petite lampe. Les lucioles mâles émettent le premier signal. Les femelles de leur espèce répondent par un autre signal lumineux. Le mâle cherche la femelle et l'accouplement se produit tout de suite. Il arrive que les femelles lucioles d'autres espèces répondent aussi. Elles imitent le signal pour attirer le mâle et le dévorer.

### **Comment sont les bébés?**

Le ver luisant est la larve de la luciole. On l'appelle aussi « le ver de broche ». Les larves vivent sous terre, dans le bois pourri ou dans les déchets. Elles se nourrissent de petits insectes. La larve produit aussi un peu de lumière. Mais pas autant que la luciole adulte. Lorsque la larve est assez grosse, elle se transforme en chrysalide. Dix jours après, elle se débarrasse de sa vieille peau et devient une vraie luciole.

### **Comment est le corps de la luciole?**

Regardons maintenant la luciole d'un peu plus près... Son dos est gris. Sa tête est complètement cachée sous son thorax. Ses pattes sont très courtes, ce qui ne favorise pas les longues courses. D'ailleurs, elle préfère voler ici et là. La luciole ne vole pas très haut, parfois à la hauteur de l'herbe, d'autres fois, un peu au-dessus de nos têtes. Elle a de longues antennes qui remuent continuellement. Si on retourne l'insecte sur le dos, on aperçoit un tissu gras, de couleur jaune. C'est la petite lampe. C'est là que se produit la réaction chimique qui fait de la lumière.

## Compose une question-titre pour chaque petit texte.

Titre-question \_\_\_\_\_

Un animal peut se déplacer, alors qu'une plante reste toujours à la même place. Les animaux mangent des plantes ou d'autres animaux pour se nourrir. Les plantes, elles, fabriquent leur nourriture.

Titre-question \_\_\_\_\_

Une famille d'animaux, pour les spécialistes, regroupe des animaux qui se ressemblent. Les corneilles et les corbeaux, par exemple, font partie de la famille des corvidés. Les félins (lions, tigres, léopards...) appartiennent à la famille de félinidés, comme le chat domestique.

Titre-question \_\_\_\_\_

Nous avons un corps semblable à celui des singes. Il est probable que nous descendions des mêmes animaux qu'eux. On peut donc dire que les hommes sont des animaux. Toutefois, ils se servent de leur cerveau pour modifier leur environnement (en construisant des maisons, par exemple). Ce type de conduite « intelligente » distingue les hommes des animaux.

Titre-question \_\_\_\_\_

Vers 1830, Charles Darwin entreprit un voyage autour du monde. En observant des animaux dans de nombreux endroits différents, il en a conclu qu'une espèce animale pouvait se transformer peu à peu en une autre espèce, au fil des générations. C'est ce que l'on appelle la théorie de l'évolution.

Titre-question \_\_\_\_\_

Des animaux appartiennent à des espèces différentes s'ils ne peuvent procréer ensemble ou avoir des petits capables de se reproduire. C'est pourquoi les espèces restent différentes. Au total, on en compte plus d'un million, dont plus de la moitié sont des insectes.

Titre-question \_\_\_\_\_

Les spécialistes estiment que des animaux possédant des caractéristiques semblables font partie de la même classe (classe des poissons, des insectes, des oiseaux). La classe des mammifères regroupe les animaux dont les mères nourrissent leurs petits avec leur lait. C'est le cas des baleines, des chauves-souris et des kangourous.

Titre-question \_\_\_\_\_

La plupart des mammifères naissent entièrement formés. Les bébés marsupiaux sont minuscules et passent les premiers jours de leur vie dans une poche spéciale que leur mère possède sur le ventre. Les kangourous et les wallabies sont des marsupiaux.

*1001 questions et réponses (1988) France Loisirs p 40-41-46-47*

## **Le rossignol**

L'Empereur de Chine avait dans son jardin un rossignol, qui s'appelait Bulbul, et qui était son ami. Bulbul venait manger dans sa main, et, la nuit, quand l'Empereur ne pouvait pas dormir, Bulbul chantait si bien que l'Empereur oubliait tous les soucis de son métier.

Mais un jour, son ministre lui dit :

- Je connais un rossignol qui chante aussi le jour et qui a un bien beau plumage !

Et il apporta à l'Empereur un oiseau peint de brillantes couleurs, et que l'on remontait avec une clef pour le faire chanter.

Et l'empereur trouva le nouveau rossignol si joli, et il écouta si souvent sa chanson, qu'il oublia Bulbul. Et Bulbul serait mort de faim, si la petite fille de la cuisinière ne l'avait adopté.

Mais, à force de remonter le rossignol mécanique, la clef cassa, et l'oiseau cessa de chanter. Personne ne put le raccommoder ; l'Empereur devint si triste qu'il tomba gravement malade.

Une nuit qu'il était près de mourir, il entendit soudain, à côté de son lit, une voix si mélodieuse qu'il se sentit revenir à la vie. C'était Bulbul qui chantait. Et Bulbul chanta jusqu'à ce que l'Empereur fût complètement guéri.

- Oh ! Bulbul, dit l'empereur, ton plumage est moins joli, et tu ne chantes pas tout le temps comme l'autre ; mais tu es un ami, et tu viens quand on a besoin de toi...

Et l'Empereur reconnaissant commanda pour Bulbul une cage d'or et une petite couronne de diamants.

*J. Lemaitre dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 122*

### Réflexions sur le texte

Quelle leçon tires-tu de ce conte? \_\_\_\_\_



## Narval et dauphin



Tous les petits cétacés, dont les dauphins, ont des dents et se nourrissent de poissons et de crustacés. Ils s'orientent, d'après l'écho des ultrasons qu'ils émettent.

Le jeune cétacé vient au monde sous l'eau et est poussé à la surface par sa mère assistée d'une « marraine », pour que ses poumons puissent se remplir d'air. Comme les cétacés sont des mammifères, le nouveau-né tète sa mère.

### **Le narval**

Sans compter sa défense (près de 3 m), un narval mâle peut mesurer 5 m. La femelle mesure environ 4 m et son petit 1,5 m à la naissance. La défense aide l'animal à fouiller la vase pour exhumer quelques crabes, mais elle n'est pas indispensable, car la femelle en est dépourvue. Le narval est également appelé « licorne des mers ». La défense spiralée n'est pas une corne, mais une des incisives. Les femelles et les très jeunes mâles n'en ont pas. La vente de ces défenses, appréciées des collectionneurs, est devenue illégale par suite des restrictions apportées au commerce de certains produits baleiniers. On attribuait autrefois des pouvoirs exceptionnels à ces défenses et on les considérait comme antidote au poison. Les narvals vivent en troupes dans l'océan Arctique, souvent en compagnie de bélugas. Ils se nourrissent de seiches et de calmars. Bien que leur chasse soit réglementée, il se peut qu'ils soient abattus plus rapidement qu'ils ne se reproduisent. Ils sont également tués lorsqu'ils font surface pour respirer.

### **Le dauphin**

Le dauphin est une véritable machine à nager. Entrecoupant sa nage à faible profondeur de sauts gracieux, il avance à vive allure. Sa forme hydrodynamique de torpille et sa puissante nageoire caudale facilitent incontestablement la propulsion. Les dauphins se déplacent parfois en bande de plus de 2000 individus. Quand ils chassent, une trentaine d'entre eux avancent de front, en éclaireurs, et passent au crible l'immensité de l'océan avec leur sonar. Ils communiquent leurs observations à la bande au moyen de cris aigus, de « clics » et de rots. Les dauphins ont un cerveau développé. Certains pensent que ces animaux intelligents communiquent par un véritable « langage ». Plusieurs programmes de recherche en cours tentent de comprendre leurs signaux sonores pour parvenir à « dialoguer » avec eux.

*Survie, survie, survie - Sauvons les cétacés (1987) Éd. GAMMA- page 24-25*

### Réflexions sur le texte

1. Les cétacés partagent plusieurs caractéristiques avec les humains. Nomme quelques exemples cités dans le texte.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# La vie inusitée de l'insecte



La plupart des insectes subissent de grands changements au cours de leur vie. De la naissance à l'âge adulte, leur apparence peut varier à un point tel qu'on a peine à croire qu'il s'agit des mêmes insectes. Le papillon, par exemple, se transforme complètement : il passe d'une chenille ventrue et poilue à un insecte volant élégant et gracieux. On dit que ces insectes subissent une métamorphose, car ils changent à la fois de forme et d'activités tout au long de leur développement. Cette métamorphose se déroule en quatre phases.

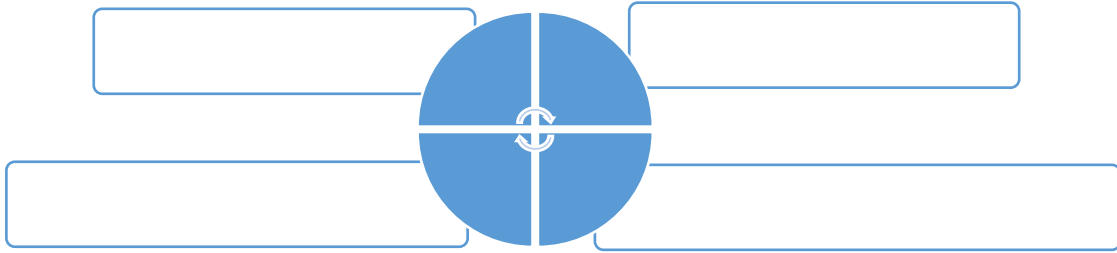
À la naissance, l'insecte se présente d'abord sous la forme d'un **œuf**. Par la suite, il devient **larve** puis **nymph**e et enfin **insecte adulte**.



## Cycles de vie des insectes

Presque tous les insectes pondent des œufs, mais le développement après l'éclosion diffère selon les espèces. Certains insectes, tels les sauterelles et les grillons, ne traversent pas quatre stades de la naissance à l'âge adulte, mais plutôt trois : œuf, larve et adulte. On dit, alors que la métamorphose est incomplète. Le passage d'un stade à l'autre se fait uniquement par des mues de croissance et il n'y a pas de stade nymphal. D'autres insectes ne subissent aucune métamorphose. C'est le cas du poisson d'argent qui conserve la même apparence tout au long de sa croissance; seule sa taille augmente.

Illustre ce développement par un schéma



### **Tous les moyens sont bons**

Les prédateurs apprennent vite à se méfier de la coloration vive et contrastante des coccinelles, car elles laissent suinter un liquide jaunâtre et nauséabond, au goût amer, dès qu'on les attaque. Celui qui en fait l'expérience évite à tout prix ces insectes, par la suite.

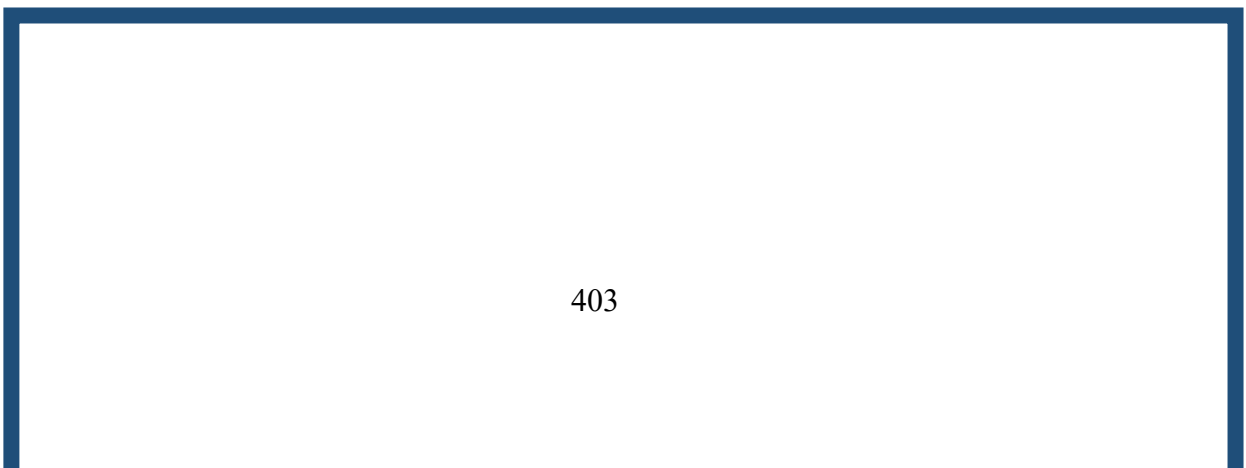
### **Le cloporte : insecte ou non ?**

Le cloporte, souvent appelé « bibitte à bois », est une petite bibitte, mais ce n'est pas un insecte. Il s'agit plutôt d'un crustacé appartenant à la famille des homards et des crabes. Les insectes ont six pattes, un corps divisé en trois parties (tête, thorax et abdomen), des antennes et souvent une ou deux paires d'ailes.

*Mémo mag 5 – ( 1989) Du changement dans l'air – p 33 à 36*

### Réflexions sur le texte

Dessine un insecte selon ses caractéristiques mentionnées dans le texte.



## Le cheval et le hérisson

Le cheval passait un jour sur une route, fier, la queue en panache. Soudain, il se cabra. Compère Hérisson traversait la route et lui avait fait peur.

« Ôte-toi de mon passage, fit le cheval. Oses-tu interrompre la course d'un seigneur tel que moi ? Où allais-tu de ce pas ? Quand on a les jambes faites comme les tiennes, il faut se lever le matin si l'on veut arriver à midi.

- Sire cheval, répliqua le Hérisson vexé, je crois que vous vous moquez de mes jambes. Je parie que si nous faisons la course, c'est moi qui gagnerais. »

Le cheval rit si fort que la terre trembla, que les oiseaux s'envolèrent et que là-bas, dans sa maison, Madame Hérisson, pleine d'effroi, ferma sa porte, et serra contre elle ses petits.

« Il y a longtemps, hennit le Cheval, que je n'avais si bien ri. J'entrerai donc dans la plaisanterie. Aligne-toi...et partons.

- Messire, dit le Hérisson, je n'ai qu'une parole. Mais ne prévoyant pas l'honneur de cette rencontre, j'allais régler une affaire que je ne saurais différer. Voulez-vous dans huit jours, ici, à la même heure ? Le point de départ sera cette ligne de chênes. Le but, cette colline, tout là-bas, là-bas.
- J'y serai, dit le Cheval, le temps de compter jusqu'à trente.
- De là, continua le Hérisson, nous reviendrons à notre point de départ, et ainsi de suite...
- Adieu, et à la semaine prochaine.
- À la semaine prochaine », dit le Hérisson qui regagna sa maison.

La veille du grand jour, le hérisson dit à sa femme :

« Tu vois, là-bas, cette colline ? Tu vas t'y installer, car demain matin, je fais la course contre le cheval.

- Contre le cheval !...
- Tu te cacheras derrière un buisson. Quand le Cheval arrivera, tu te montreras et tu diras : « Me voilà ! » Et chaque fois la même chose. »

Le jour venu, par un beau soleil, le Cheval hennit et appela : « Hérisson ! es-tu là ?

- Me voici, répondit le Hérisson.
- Y es-tu ?
- J'y suis.
- Allons-y donc.

Une, deux, et...trois. »

Et le cheval partit comme le vent. Quand il arriva à la colline, la Hérissonne se dressa et dit : « ouf : me voilà! »

Le Cheval s'étonna, mais ne vit point la ruse.

« Tu dois être sorcier, fit le cheval...Mais nous allons voir la suite. »

Et il repartit, ventre à terre.

« Me voilà », dit le hérisson quand l'autre revint au bouquet d'arbres.

Le Cheval gronda : « Re commençons ! »

Ils recommencèrent soixante et dix fois. À chacun des buts de la course, le Cheval trouvait le Hérisson qui faisait : « Me voilà », d'un air modeste et guilleret. Il n'avait plus un poil de sec, et ses flancs grondaient comme un soufflet de forge.

« Bandit ! hoqueta-t-il, tu m'as ensorcelé, mais va... je repars. »

Il reprit sa course, trébucha et tomba inanimé sur le sol.

« Hé bien, lui dit le Hérisson, vous voyez bien que je l'ai gagnée, cette course. »

*D'après R. Devigne et A. Helle, dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 97*

### Réflexions sur le texte

Commente la victoire du hérisson? \_\_\_\_\_

---

---

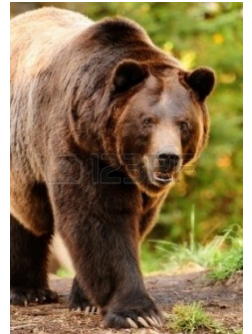
Commente l'attitude du cheval avant la course? \_\_\_\_\_

---

---

Identifie ce que remplacent les mots en gras.

## Le grizzli



Le grizzli est un animal imprévisible, féroce et dangereux. **Il** \_\_\_\_\_ peut attaquer l'être humain s'**il** \_\_\_\_\_ est provoqué, s'**il** \_\_\_\_\_ est blessé ou s'**il** \_\_\_\_\_ est éloigné de ses petits.

Pour **lui** \_\_\_\_\_ échapper, un cheval doit fuir au galop ! *Le grizzli, qui est aussi très bon nageur, court très vite. Le grizzli, aussi appelé « ours brun », est omnivore.*

**Cela** \_\_\_\_\_ signifie qu'il mange de tout : des fruits, des racines, des insectes, des petits animaux et du poisson. Toi, savais-tu que l'ours brun est myope (**il** \_\_\_\_\_ ne voit pas bien les objets éloignés) ?


Par contre, son ouïe et son odorat sont très développés.

Au réveil de son long sommeil d'hiver, la femelle grizzli met au monde deux oursons. **Ces minuscules créatures** \_\_\_\_\_ sont aveugles nus et ont la taille d'un chaton. Grâce au lait riche de la maman, le poids des oursons va augmenter considérablement durant les premières semaines. Deux mois après leur naissance **les jumeaux** \_\_\_\_\_ sortent dans le soleil d'avril. La mère grizzli semble dire à ses **rejetons** \_\_\_\_\_ : « Les **enfants** \_\_\_\_\_ regardez bien ce que je fais et imitez-moi ».

C'est elle qui **leur** \_\_\_\_\_ montre quoi manger, qui **leur** \_\_\_\_\_ apprend comment utiliser leurs griffes puissantes, qui **leur** \_\_\_\_\_ montre comment pêcher et qui **leur** \_\_\_\_\_ enseigne à éviter les ours plus gros qu'**eux** \_\_\_\_\_ pour leur sécurité.

Recueil de textes (2005) Éditions de la Chenelière p. 94

## Une société bien organisée

Savais-tu qu'il existe plus de 10 000 variétés de fourmis dans le monde ? Au Québec seulement, il y en a une centaine ! Tu connais certainement l'expression « travailler comme une fourmi », mais as-tu déjà vraiment pris la peine de te demander comment  vivent ces insectes ?

Les fourmis vivent en colonies. Elles partagent cette caractéristique avec les termites et certaines espèces de guêpes et d'abeilles. À cause de leur mode de vie, on dit de ces insectes qu'ils sont des insectes sociaux. Certaines colonies

de fourmis comptent une douzaine de membres; d'autres en regroupent des centaines de milliers, voire plus d'un million ! Une colonie se compose invariablement de trois castes ou groupes : une majorité d'ouvrières, des mâles et une ou plusieurs reines. La reine est toujours la plus grosse fourmi du nid et la seule femelle capable de pondre. Les mâles ont pour seule fonction de féconder les reines; quant aux ouvrières, sans ailes et stériles, elles s'occupent de tout...le reste.

### **Une main-d'œuvre spécialisée**

Les fourmilières constituent des sociétés admirablement organisées. Chaque fourmi y joue un rôle précis. La reproduction est assurée par les mâles et les reines; toutes les autres tâches reviennent aux ouvrières. On divise les ouvrières en diverses catégories, selon le « métier » qu'elles exercent. Les « puéricultrices » sont responsables du couvain. En plus de nettoyer les œufs, elles les déplacent régulièrement pour les garder à un degré idéal d'humidité et de chaleur; elles nourrissent également les larves et les sortent par beau temps. Les fourmis exploratrices sont affectées à la recherche de nourriture; quand elles en découvrent, elles en informent des pourvoyeuses qui ramènent les provisions au nid. La nourriture est partagée entre les adultes et les larves. Les ouvrières de la construction creusent des galeries et des chambres dans le sol ou le bois mort. Pour construire des tunnels, elles manient leurs mandibules comme des pelles et utilisent leur salive comme ciment. Elles réparent et agrandissent le nid au besoin.

Il ne suffit pas de construire un abri, encore faut-il l'entretenir ! Grâce au travail des fourmis concierges, tous les recoins de la fourmilière sont d'une propreté

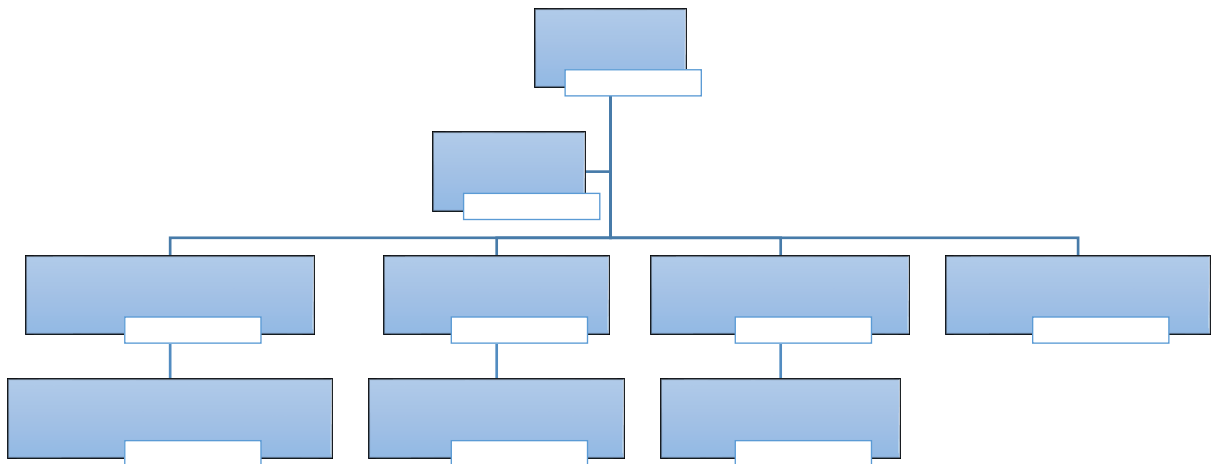




impeccable ! Elles débarrassent les galeries et les chambres de déchets (cadavres de fourmis, vieux cocons, restes de nourriture, etc.). Elles les emportent jusqu'au dépotoir, situé à l'intérieur ou à l'extérieur du nid. Pour se défendre, la colonie dispose de fourmis soldats, plus grosses que les autres. Elles montent la garde à l'entrée du nid et patrouillent les sentiers empruntés par les exploratrices et les pourvoyeuses. Les soldats repoussent leurs ennemis (fourmis d'une autre colonie, oiseaux, lézards, araignées, etc.) grâce à leurs puissantes mandibules ou à leurs glandes qui produisent de l'acide formique, une substance irritante. Fascinant, n'est-ce pas, cette façon de s'organiser !

Mémo Mag (1994) Éd Graficor p. 57

**Insère dans cette figure tous les «métiers» de la société des fourmis.**



## Le canari et l'éléphant

Il y avait une fois un éléphant et un canari qui vivaient dans le même coin de la forêt. L'éléphant était très gros et très fort ; le canari petit et astucieux. Chacun prétendait être le roi.

Un jour, l'éléphant dit à l'autre :

« Voyons ! j'ai pensé à une chose qui décidera une fois pour toutes qui de nous deux sera le maître : celui de nous deux qui boira la plus grande quantité d'eau sera roi. »

Le petit canari réfléchit et dit :

« Bon. Mais il nous faut trouver de l'eau maintenant ».

Et il montra le chemin...

L'éléphant suivait pendant que le canari voltigeait en avant ou se perchait sur une branche pour attendre son compagnon. Dès que l'éléphant le rattrapait, le canari s'envolait et se posait de nouveau jusqu'à l'arrivée de l'autre. Après un long voyage, ils arrivèrent à la mer.

La marée montait et le rusé canari dit à l'éléphant :

« Regarde, il y a beaucoup d'eau ici. Tu es le plus grand, c'est à toi de commencer. »

L'éléphant mit sa trompe dans l'eau et but longuement.

« Continue, disait le canari d'une voix encourageante. Je pourrai faire mieux encore. Bois encore un peu. »

L'éléphant continua à boire.

Mais, dit l'autre, tu ne bois pas, tu souffles dans l'eau ! Regarde : l'eau monte... »

L'éléphant buvait désespérément, mais l'eau montait toujours, et le repoussait en arrière. L'éléphant tomba épuisé.

Le canari attendit jusqu'au changement de marée. Il descendit alors au bord de la mer, y plongea le bec, fit semblant de boire et attendit un peu. Il suivit ensuite l'eau qui se retirait et fit encore semblant de boire. Il attendit de nouveau et ainsi de suite jusqu'à ce que la marée se fût retirée. Il revint alors vers l'éléphant étonné et s'exclama :

« Tu vois tout ce que j'ai bu ! »

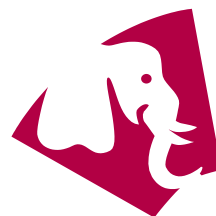
*D'après St-Barbe Baker dans Bien lire et bien comprendre p. 128*

### Réflexions sur le texte

Explique l'astuce du canari? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Des bêtes sacrifiées

Depuis 1981, le nombre d'éléphants en liberté a baissé de moitié. Trois cents éléphants sont tués chaque jour. Plusieurs sont éliminés par des fermiers furieux de voir leurs cultures détruites, mais beaucoup d'autres sont abattus pour leurs défenses.



de moitié. Trois  
éliminés par des  
beaucoup d'autres

Les défenses de l'éléphant sont en ivoire, lequel est utilisé pour sculpter des statuettes, pour fabriquer des touches de piano et même des boules de billard. Savais-tu que des élèves membres du *Fonds mondial pour la nature* en Suisse, sont descendus dans la rue pour protester contre le commerce de l'ivoire ?



Au Yémen, la corne du rhinocéros est employée pour fabriquer des manches de poignard. Même si les rhinocéros sont menacés d'extinction et sont protégés par la loi, les braconniers les tuent.



En Afrique, on vend d'étranges cendriers qui sont en réalité des mains ou des pieds de gorille. Leurs têtes sont empailées et elles sont vendues aux amateurs de trophées. Quant aux crânes, ils sont nettoyés et ils sont commercialisés. Ce commerce est illégal. Malgré cela, les touristes flânant dans les marchés africains sont encore invités à acheter des souvenirs qui sont confectionnés avec des parties du corps de gorilles.

[Recueil de textes \(2005\) Éditons de la Chenelière p. 110](#)

### Réflexions sur le texte

1. Quelles sont tes réflexions sur ce que tu viens de lire? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Étais-tu au courant de cette situation? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. As-tu des idées d'action que tu pourrais poser pour changer cela? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Baver son chemin

Elles ressemblent à des crottes gluantes... mais leur bave, les limaces ne survivraient pas. Ce mucus leur permet de se déplacer et il repousse oiseaux. La bave est produite par des glandes situées sous la tête et protège ainsi leur partie ventrale quand elles rampent. Protégée par son mucus épais et collant, la limace peut même se promener sur une lame de rasoir sans se blesser.



sans  
les

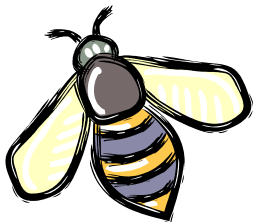
Descendantes de l'escargot, la limace possédait aussi une coquille il y a des millions d'années. La limace noire adhère si bien à une surface qu'elle devient indécollable. Cette dernière absorbe la moitié de l'oxygène dont elle a besoin à travers sa peau humide. L'air entre dans le poumon par un orifice situé sur le flanc droit. Cet animal a des milliers de dents sur la langue. Elle s'en sert comme d'une lime pour râper sa nourriture.

*Bibites et compagnie. Le très horrible crapaud cornu (1997) Éd. HMH- Le très horrible crapaud cornu – p 10-11*

### Réflexions sur le texte

1. Quelle est l'information lue qui te surprend \_\_\_\_\_

---



## Les abeilles

Ces merveilleux insectes couleur d'or qui vous effraient tant lorsqu'ils vous frôlent, volent à la recherche des fleurs. Ils s'y déposent, plongent dans les corolles et en retirent le pollen qu'ils

rapportent à la ruche et le transforment bientôt en un miel nourrissant et délicieux. Il est captivant d'observer le travail et l'instinct extraordinaires de ces petits êtres intelligents.

Les abeilles vivent en société. Chaque ruche est un petit royaume gouverné par une reine, à qui obéissent les faux-bourdons et les diligentes ouvrières. Des milliers et des milliers d'ouvrières travaillent à la fabrication du miel ; d'autres travaillent comme architectes, ingénieurs, nettoyeurs, sentinelles et nourrices ; plusieurs enfin sont assignées comme servantes de la reine.

La reine pond environ trois mille œufs par jour durant les mois d'été. Des cellules spéciales, appelées cellules royales, sont construites pour l'élevage des nouvelles reines. À l'approche de l'éclosion de celles-ci, la vieille reine devient jalouse et furieuse ; si elle ne parvient pas à tuer toutes ses futures rivales, elle s'enfuit alors de la ruche avec les dix ou quinze mille abeilles qui lui demeurent fidèles et fonde ailleurs une nouvelle colonie. À la naissance de la nouvelle reine, la ruche éprouvée retrouve peu à peu son calme et se remet lentement au travail. L'abeille, par son travail persévérant, a mérité l'honneur d'être donnée en modèle à l'écolier. Imitz ce petit insecte laborieux et vous récolterez un jour le bonheur et le succès.

*Mon livre de français – (1949) Les frères du Sacré-Coeur – p 347*

### *Réflexions sur le texte*

Quel lien peux-tu faire avec les fourmis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Le chevreuil et la perdrix



Un chevreuil et une perdrix vivaient dans le voisinage l'un de l'autre et leur vie se passait paisiblement, amicalement. Chaque jour, le chevreuil entraînait la perdrix dans de longues promenades durant lesquelles celle-ci se régalaient de fruits et de friandises de toutes sortes.



Malheureusement, les plaisirs sont souvent de courte durée ici-bas. Un jour, l'élégante bête fut aperçue par un groupe de chasseurs ; elle s'enfuit alors avec la rapidité de la flèche, mais elle fut bientôt atteinte et blessée à mort par l'un des chasseurs. La perdrix ingrate et méchante s'approcha de lui et lui dit moqueusement : « toi qui courais si vite, qu'as-tu fait de tes pattes agiles ? »

Or, voici qu'un chien découvre bientôt la moqueuse ; l'oiseau apeuré s'envole aussitôt, mais un autre chasseur décharge son arme à feu dans sa direction et la perdrix s'écrase dans le tapis de feuilles mortes, à quelques pieds à peine du chevreuil. « Toi qui volais si bien, qu'as-tu fait de tes ailes rapides ? » aurait pu riposter l'animal mourant ; ce dernier eut cependant pitié de la malheureuse perdrix et lui murmura : « Ma sœur, donnons notre vie au chasseur, il a besoin de nous pour vivre. »

Source: [Le livre de français par les Frères du Sacré-Coeur \(1949\)p. 108](#)

### Réflexions sur le texte

Que comprends-tu de cette histoire? \_\_\_\_\_

---

---

## Des animaux au soleil

Les éléphants s'éventent avec leurs grandes oreilles. Les koalas d'Australie ont une fourrure trop épaisse pour pouvoir transpirer. Quand ils ont chaud, ils lèchent leur fourrure. La salive qui s'évapore a le même effet que la transpiration. Les porcs prennent des précautions avant de s'exposer au soleil. Ils se roulent d'abord dans la boue. La boue les rafraîchit et protège leur peau des brûlures du soleil.

La petite mouche d'Afrique occidentale s'adapte à la chaleur de façon particulièrement étonnante. La larve de cette petite mouche vit dans les mares entre les rochers. Lorsque les mares se dessèchent, la larve ne meurt pas. Elle se replie sur elle-même et devient toute sèche. Elle peut vivre ainsi pendant plusieurs années à des températures de plus de 100°C. Lorsque l'eau revient, la larve se regonfle tout simplement.

Les papillons sont très dépendants du soleil. Il y en a même qui ne peuvent plus voler quand le soleil ne brille pas. Au moindre nuage qui passe, ils tombent à terre. D'autres, comme le papillon monarque, vont dans les pays chauds à l'automne. Le froid raidit leurs muscles et ils ont besoin de chaleur pour faire battre leurs ailes assez vite pour décoller.



Les insectes aussi ont besoin de chaleur pour voler. Le sphinx fait vibrer ses ailes avant de décoller, jusqu'à ce que sa chaleur musculaire atteigne 35°C. Les lézards et les crocodiles ont besoin de chaleur pour faire éclore leurs petits. Les femelles des lézards passent le plus de temps possible nichées sur des rochers réchauffés par le soleil. La chaleur des rochers les pénètre et aide les petits à se développer. Les crocodiles déposent leurs œufs sur des végétaux en train de pourrir. Cette pourriture dégage une chaleur qui permet aux œufs d'éclore.

Les abeilles se comportent habilement aussi. Dans la ruche, il y a un système de chauffage et un système d'air conditionné. Les abeilles gardent la ruche à 34°C quand elles élèvent leurs jeunes. Ce sont les vibrations de leur corps qui produisent cette chaleur. Quand il fait trop chaud, les abeilles vont chercher de l'eau. Elles l'éventent avec leurs ailes pour créer un courant d'air frais.

Source: Quatratout (1984)Ed. Graficor p. 31 à 34

### Réflexions sur le texte

Comment fait l'humain pour se rafraîchir? \_\_\_\_\_

---

---

Et toi, comment fais-tu? \_\_\_\_\_

---

---

---

## Le héron, les poissons et l'écrevisse

Un héron vivait près d'un étang. Il était vieux, et n'avait plus la force d'attraper du poisson. Alors il inventa une ruse. Il dit aux poissons : « Je viens d'apprendre une mauvaise nouvelle. Demain matin, les paysans viendront vider l'étang. Et quand l'étang sera vide, ils vous attraperont.

- Que pouvons-nous faire ? demandèrent les poissons.
- Je connais, tout près d'ici, une jolie rivière. Si vous le voulez, je vous prendrai dans mon bec, l'un après l'autre, et je vous transporterai dans la rivière. »

Mais les poissons se méfiaient.

« Je ne te crois pas, dit la vieille carpe. Quand nous serons dans ton bec, tu nous mangeras.

- Je suis trop vieux, répondit le héron. Je ne mange pas de poisson. Je voulais simplement vous venir en aide. Mais vous ferez ce que vous voudrez. Si vous restez dans cet étang, vous serez tous mangés demain.
- Eh bien, transporte-nous », crièrent les poissons inquiets.

Le héron prit dans son bec un poisson, et s'envola. Mais au lieu de le conduire à la rivière, il le posa dans un champ, le mangea, et ne laissa sur l'herbe que l'arête. Il revint chercher les autres poissons, l'un après l'autre ; il les transporta dans le champ et les mangea jusqu'au dernier.

Il ne restait dans l'étang qu'une vieille écrevisse, qui avait deviné la ruse du héron.

« C'est ton tour, lui dit le héron. Je vais t'emmener dans la rivière.

- Je veux bien, dit-elle. Mais je serai mal à l'aise dans ton bec. Si tu veux, je monterai sur ton dos et je te tiendrai par le cou. »

Le héron s'envola, portant sur son dos l'écrevisse. Quand ils arrivèrent au-dessus du champ, l'écrevisse aperçut les arêtes des poissons.

« C'est donc cela, dit-elle au héron. Eh bien, écoute : si tu ne me ramènes pas dans mon étang, je serrerai ton cou dans mes pinces et tu mourras étranglé. »

Et elle commença à serrer le cou du héron. Le héron, à demi étouffé, retourna vers l'étang et se posa au bord. Alors l'écrevisse serra de toutes ses forces, étrangla le héron et plongea dans l'étang.

*D'après un conte populaire rapporté par Léon Tolstol, Les quatre livres. (1977) Éditions Brossard, p.45*

### Réflexions sur le texte

D'après toi, qui est le plus cruel dans ce conte entre l'écrevisse et le héro et pourquoi?

---

---

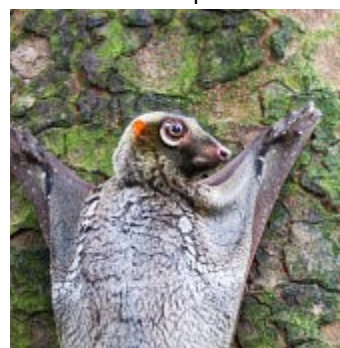
---

## Mes animaux préférés

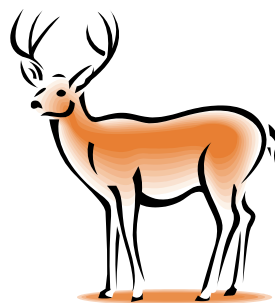


Le zèbre ressemble à un petit cheval. T'es-tu déjà demandé pourquoi il avait un pelage rayé ? Ce pelage lui sert de protection. En effet, quand il se déplace derrière les longues herbes des savanes, les raies de son pelage le cachent à la vue des lions et des tigres. Il se confond avec le paysage. Le zèbre est un bon coureur. Il peut atteindre la vitesse surprenante de 60 km/h. Il va plus vite qu'une bicyclette. Il est très rare qu'un prédateur puisse le rejoindre. Il trouve son salut dans la fuite. Les zèbres vivent dans le sud de l'Afrique. Ils se rassemblent en groupes de 10 à 20 individus pour brouter et vagabonder. Le zèbre peut vivre jusqu'à l'âge de 30 ans.

L'écureuil volant, appelé aussi polatouche, paraît bizarre. On l'appelle ainsi parce qu'il peut planer dans les airs. Doué d'une membrane musculaire qui relie ses pattes au flanc, il peut s'élancer du haut d'un arbre, planer et se poser au sol en douceur. Il peut mesurer 30 cm de longueur. Son habitat préféré est une forêt de conifères. Il se nourrit de cônes, de lichens, de champignons, de fruits, de graines et d'insectes. Il aime les vieux arbres, car c'est là qu'il y installe son nid. Tu ne pourras pas l'observer le jour, car c'est un animal nocturne.



Le cerf de Virginie que certains appellent, à tort, chevreuil est un mammifère de la famille des cervidés. (Les cervidés sont des ruminants). Seul le mâle porte un panache. Il vit dans les forêts grandes prairies du Canada et des animal herbivore qui se nourrit de champignons, de ramilles de thuya, saule. Ce bel animal a plusieurs



mixtes ou dans les États-Unis. C'est un feuilles, de fruits, de de sapin et de prédateurs. Le loup,

le coyote, le cougar, le chien errant voudraient bien l'attraper pour se régaler de sa chair tendre. Même l'homme devenu chasseur convoite ce cervidé au panache majestueux. Le cerf de Virginie est un animal gracieux et agile. Quel beau spectacle que de le voir courir !



Le vison est un carnivore que l'on retrouve un peu partout dans notre pays. Il vit sans les forêts et sur les rives des cours d'eau. Les petits visons sont enjoués, mais deviennent féroces et sauvages en vieillissant.

Le vison se nourrit de poissons. Il peut aussi à l'occasion dévorer des oiseaux et des rongeurs. Le vison adulte mesure environ 60 cm et ne pèse pas plus d'un kilo. Sa longévité va de 3 à 6 ans. Cet animal a une fourrure fort appréciée.

*Les récits du mercredi (1993) Éd. Marie-France – page 41-42*

### Réflexions sur le texte

1. Quelles sont les informations de ce texte qui t'ont étonné?

---

---

---

## Les pigeons ont-ils une boussole ?

Les animaux appelés à s'éloigner doivent savoir s'orienter. L'oiseau qui cherche des insectes pour nourrir ses petits retrouve son nid. Les oiseaux migrateurs vont droit vers le sud pour l'hiver. L'abeille, qui part à la recherche de

jolies fleurs, est capable de regagner sa ruche. Comment ces animaux parviennent-ils à s'orienter ? Ils ne possèdent pas de boussole. Ils n'ont ni montre à quartz, ni radio. Ils ne connaissent pas les cartes, les ordinateurs, les satellites. Comment parviennent-ils à voyager, sans tout cet équipement dont l'humain dispose ?

Tout le monde sait que le pigeon voyageur a depuis longtemps servi à transporter le courrier. C'est d'ailleurs encore le cas aujourd'hui à Plymouth, aux États-Unis<sup>52</sup>. Ces oiseaux reviennent toujours à leur pigeonnier et ils utilisent le soleil pour s'orienter. Par temps couvert, ils retrouvent également leur chemin. Récemment, des chercheurs ont découvert des cristaux de magnétite dans la tête des pigeons. Ils possèdent une sorte d'aimant, comme chez l'abeille ou la bactérie qui leur dicte le nord magnétique. Cette découverte permet de mieux comprendre leur système d'orientation. Le pigeon voyageur retrouve son pigeonnier, même s'il est lâché à des milliers de kilomètres de là. Il peut parcourir huit cents kilomètres par jour.

## **Entraînement**

As-tu déjà rêvé d'avoir un pigeon voyageur ? Même s'il a un aimant dans la tête, il doit être entraîné pour pouvoir s'orienter ainsi. D'abord, on laisse le pigeon voler près du pigeonnier. Il développe de l'endurance et se familiarise avec les alentours. Il apprend aussi à se déplacer en fonction du soleil. Après un certain temps, on emmène les oiseaux à quelques kilomètres de leur pigeonnier et on les lâche. Tous les pigeons ne retrouvent pas leur pigeonnier. Ceux qui réussissent sont emmenés encore plus loin. On éloigne ainsi les pigeons de

---

<sup>52</sup> L'hôpital de Devonport fait transporter ses échantillons de sang sur le dos des pigeons. Le laboratoire d'analyse est à dix kilomètres de l'hôpital.

plus en plus. On leur fait subir ces exercices afin d'éliminer tous ceux qui ne sont pas d'excellents voyageurs.

Les pigeons n'empruntent pas tous le même chemin pour revenir. De plus, ils ne choisissent pas toujours le même itinéraire lorsqu'ils sont lâchés deux fois au même endroit. Quand ils se rapprochent de leur pigeonier, ils le reconnaissent. Alors, ils piquent droit vers leur nid.

*Source: Espace Quatratout (1984) Ed. Graficor– p 22-23*

### Réflexions sur le texte

1. Comment est ton sens de l'orientation? \_\_\_\_\_

2. Quels sont tes moyens pour t'orienter dans un nouveau lieu? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Au secondaire, comment procèderas-tu pour trouver ton local de classe?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Voici une aventure du Petit Nicolas...

**Rex**

En sortant de l'école, j'ai suivi un petit chien. Il avait l'air perdu, le petit chien, il était tout seul et ça m'a fait beaucoup de peine. J'ai pensé que le petit chien serait content de trouver un ami et j'ai eu du mal à le rattraper. Comme le petit chien n'avait pas l'air d'avoir tellement envie de venir avec moi, il devait se méfier, je lui ai offert la moitié de mon petit pain au chocolat et le petit chien a mangé le petit pain au chocolat et il s'est mis à remuer la queue dans tous les sens et moi je l'ai appelé Rex, comme dans un film policier que j'avais vu jeudi dernier.

Après le petit pain que Rex a mangé presque aussi vite que l'aurait fait Alceste, un copain qui mange tout le temps, Rex m'a suivi tout content. J'ai pensé que ce serait une bonne surprise pour papa et pour maman quand j'arriverais avec Rex à la maison. Et puis, j'apprendrais à Rex à faire des tours, il garderait la maison, et aussi, il m'aiderait à retrouver des bandits, comme dans le film de jeudi dernier.

Eh bien sûr que vous ne me croirez pas, quand je suis arrivé à la maison, maman n'a pas été tellement contente de voir Rex, elle n'a pas été contente du tout. Il faut dire que c'est un peu de la faute de Rex. Nous sommes entrés dans le salon et maman est arrivée, elle m'a embrassé, m'a demandé si tout s'était bien passé à l'école, si je n'avais pas fait de bêtises et puis elle a vu Rex et elle s'est mise à crier : « Où as-tu trouvé cet animal ? » Moi, j'ai commencé à expliquer que c'était un pauvre petit chien perdu qui m'aiderait à arrêter des tas de bandits, mais Rex, au lieu de se tenir tranquille, a sauté sur un fauteuil et il a commencé à mordre dans le coussin. Et c'était le fauteuil où papa n'a pas le droit de s'asseoir, sauf s'il y a des invités !



Maman a continué à crier, elle m'a dit qu'elle m'avait défendu de ramener des bêtes à la maison (c'est vrai, maman me l'a défendu la fois où j'ai ramené une souris), que c'était dangereux, que ce chien pouvait être enragé, qu'il allait nous mordre et qu'on allait tous devenir enragés et qu'elle allait chercher un balai pour mettre cet animal dehors et qu'elle me donnait une minute pour sortir ce chien de la maison.

J'ai eu du mal à décider Rex à lâcher le coussin du fauteuil, et encore, il en a gardé un bout dans les dents, je ne comprends pas qu'il aime ça Rex. Et puis, je suis sorti dans le jardin, avec Rex dans les bras. J'avais bien envie de pleurer, alors, c'est ce que j'ai fait. Je ne sais pas si Rex était triste aussi, il était trop occupé à cracher des petits bouts de laine du coussin.

Papa est arrivé et il nous a trouvés tous les deux, assis devant la porte, moi en train de pleurer, Rex en train de cracher. « Eh bien, il a dit papa, qu'est-ce qui se passe ici? » Alors moi j'ai expliqué à papa que maman ne voulait pas de Rex et Rex c'était mon ami et j'étais le seul ami de Rex et il m'aiderait à retrouver des tas de bandits et il ferait des tours que je lui apprendrais et que j'étais bien malheureux et je me suis remis à pleurer un coup pendant que Rex se grattait une oreille avec la patte de derrière et c'est drôlement difficile à faire, on a essayé une fois à l'école et le seul qui y réussissait c'était Maixent qui a des jambes très longues.

Papa, il m'a caressé la tête et puis il m'a dit que maman avait raison, que c'était dangereux de ramener des chiens à la maison, qu'ils peuvent être malades et qu'ils se mettent à vous mordre et puis après, bing ! Tout le monde se

met à baver et à être enragé et que, plus tard, je l'apprendrais à l'école, Pasteur a inventé un médicament, c'est un bienfaiteur de l'humanité et on peut guérir, mais ça fait très mal. Moi, j'ai répondu à papa que Rex n'était pas malade, qu'il aimait bien manger et qu'il était drôlement intelligent. Papa, alors, a regardé Rex et il lui a gratté la tête, comme il me fait à moi, quelquefois. « C'est vrai qu'il a l'air en bonne santé, ce petit chien », a dit papa et Rex s'est mis à lui lécher la main. Ça lui a fait drôlement plaisir à papa. « Il est mignon », il a dit papa, et puis, il a tendu l'autre main et il a dit : « La patte, donne la papatte, allons, la papatte, donne! » et Rex lui a donné la papatte et puis il lui a léché la main et puis il s'est gratté l'oreille, il était drôlement occupé, Rex. Papa, il rigolait et puis il m'a dit : « Bon, attends-moi ici, je vais essayer d'arranger ça avec ta mère », et il est entré dans la maison. Il est chouette papa! Pendant que papa arrangeait ça avec maman, je me suis amusé avec Rex, qui s'est mis à faire le beau et puis comme je n'avais rien à lui donner à manger, il s'est remis à gratter son oreille, il est terrible, Rex !

Quand papa est sorti de la maison, il n'avait pas l'air tellement content. Il s'est assis à côté de moi, il m'a gratté la tête et il m'a dit que maman ne voulait pas du chien dans la maison, surtout après le coup du fauteuil. J'allais me mettre à pleurer, mais j'ai eu une idée. « Si maman ne veut pas de Rex dans la maison, j'ai dit, on pourrait le garder dans le jardin. » Papa, il a réfléchi un moment et puis il a dit que c'était une bonne idée, que dans le jardin Rex ne ferait pas de dégâts et qu'on allait lui construire une niche, tout de suite. Moi j'ai embrassé papa.

Nous sommes allés chercher des planches dans le grenier et papa a apporté ses outils. Rex, lui, il s'est mis à manger les bégonias, mais c'est moins grave que pour le fauteuil du salon, parce que nous avons plus de bégonias que de fauteuils.

Papa, il a commencé à trier les planches. « Tu vas voir, il m'a dit, on va lui faire une niche formidable, un vrai palais. – Et puis, j'ai dit, on va lui apprendre à faire des tas de tours et il va garder la maison ! – Oui, a dit papa, on va le dresser pour chasser les intrus, Blédurt par exemple. » Monsieur Blédurt, c'est notre voisin, papa et lui, ils aiment bien se taquiner l'un l'autre. On s'amusait bien, Rex, moi et papa ! Ça s'est un peu gâté quand papa a crié, à cause du coup de marteau qu'il s'est donné sur le doigt et maman est sortie de la maison. « Qu'est-ce que vous faites ? » a demandé maman. Alors moi, je lui ai expliqué que nous avions décidé, papa et moi, de garder Rex dans le jardin, là où il n'y avait pas de fauteuils et que papa lui fabriquait une niche et qu'il allait apprendre à Rex à mordre monsieur Blédurt, pour le faire enrager. Papa, il ne disait pas grand-chose, il se suçait le doigt et il regardait maman. Maman n'était pas contente du tout. Elle a dit qu'elle ne voulait pas de bête chez elle et regardez-moi un peu ce que cet animal a fait de mes bégonias ! Rex a levé la tête et il s'est approché de maman en remuant la queue et puis il a fait le beau. Maman l'a regardé et puis elle s'est baissée et elle a caressé la tête de Rex et Rex lui a léché la main et on a sonné à la porte du jardin.

Papa est allé ouvrir et un monsieur est entré. Il a regardé Rex et il a dit : « Kiki ! Enfin te voilà ! Je te cherche partout ! » – « Mais enfin, monsieur, a demandé papa, que désirez-vous ? » – « Ce que je désire ? a dit le monsieur. Je désire mon chien ! Kiki s'est échappé pendant que je lui faisais faire sa petite promenade et on m'a dit qu'on avait vu un gamin l'emmener par ici. » « – Ce n'est pas Kiki, c'est Rex, j'ai dit. Et tous les deux on va attraper des bandits comme dans le film de jeudi dernier et on va le dresser pour faire des blagues à monsieur Blédurt ! » Mais Rex avait l'air tout content et il a sauté dans les bras du monsieur. « Qui me prouve que ce chien est à vous, a demandé papa, c'est un chien perdu !

»– Et le collier a répondu le monsieur, vous n'avez pas vu son collier ? Il y a mon nom dessus ! Jules Joseph Treppe, avec mon adresse, j'ai bien envie de porter plainte ! Viens, mon pauvre Kiki, non, mais ! » et le monsieur est parti avec Rex.

On est resté tout étonnés, et puis maman s'est mise à pleurer. Alors, papa, il a consolé maman et il lui a promis que je ramènerais un autre chien, un de ces jours.

*Biblio mobile(2011) Éd. CEC – page 88 à 92*

#### Réflexions sur le texte

1. L'écriture de ce texte est différente des autres textes; comment la décrirais-tu? \_\_\_\_\_

---

---

2. Que retiens-tu de cette histoire? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

### **Comment la femme apprivoisa le chien**

Cela arriva au temps où les bêtes apprivoisées étaient encore sauvages...L'homme était sauvage aussi...Il ne commença à s'apprivoiser que le jour où il rencontra la Femme...Elle arrangea, pour y coucher, une jolie caverne sèche au lieu d'un tas de feuilles humides ; elle poudra le sol de sable clair et elle fit un bon feu de bois au fond de la caverne.

Ce soir-là, ils mangèrent du mouton sauvage cuit sur les pierres chaudes. Puis l'Homme, très content, s'endormit devant le feu ; mais la Femme resta éveillée, à peigner ses cheveux.

Là-bas, dans les Bois Mouillés, Chien Sauvage leva le museau, renifla l'odeur du mouton cuit et dit : « J'irai voir ; je crois que c'est bon... » Quand Chien Sauvage atteignit l'entrée de la caverne, il renifla la bonne odeur du mouton cuit ; la Femme l'entendit, rit et dit :

« Voici le premier. Sauvage enfant des Bois Sauvages, que veux-tu donc ?

- O mon Ennemi, Femme de mon Ennemi, qu'est-ce qui sent si bon ?... »

Alors la Femme prit un os de mouton et le lui jeta.

Chien Sauvage rongea l'os; c'était plus délicieux que tout ce qu'il avait goûté jusqu'alors.

- O mon Ennemi, Femme de mon Ennemi, donne-m'en un autre. »

La femme dit :

« Sauvage enfant des Bois Sauvages, aide mon homme à chasser le jour et garde ce logis la nuit, et je te donnerai tous les os qu'il te faudra. »

Chien Sauvage entra, rampant, dans la Caverne et mit sa tête sur les genoux de la Femme :

« O mon Amie, Femme de mon Ami, j'aiderai ton Homme à chasser le jour, et la nuit je garderai la Caverne. »

Quand l'homme se réveilla, il dit :

« Que fait Chien Sauvage ici? »

Et la femme dit : « Son nom n'est plus chien Sauvage, mais Premier Ami; car il sera maintenant notre ami pour toujours. »

*R. Kipling, Histoires comme ça. dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 102*

## **Pourquoi l'âne à de longues oreilles**

Quand Noé eut rassemblé les animaux devant l'arche, il se dit : « Toutes ces bêtes vont sûrement se disputer et se mordre les oreilles. Il serait donc prudent de leur enlever les oreilles avant de les faire entrer dans l'arche. On les leur rendra à la sortie ».

Il fit installer un vestiaire, et donna l'ordre à son fils d'y ranger les oreilles au fur et à mesure que les bêtes se présentaient.

Le premier fut le chameau; puis vint le cheval, puis la vache, puis le chien, puis le mouton, puis le cochon, le chat, l'éléphant, le lapin et enfin l'âne. Et tous, comme Noé l'avait commandé, ôtèrent leurs oreilles et tous reçurent un numéro de vestiaire, attaché à un cordon qu'ils passèrent autour du cou.

Grâce à ces précautions, la paix régna dans l'arche pendant quarante jours que dura le déluge.

Le quarante et unième jour, Noé dit aux animaux : « Voilà le beau temps revenu. Je vais vous rendre vos oreilles et vous pourrez retourner chez vous. »

Alors, l'une après l'autre, toutes les bêtes passèrent au vestiaire, et elles reçurent leurs oreilles en échange de leur numéro.

Le chameau arriva l'avant-dernier. Il ne restait plus que deux paires d'oreilles : les siennes, très grandes, et celles de l'âne, toutes petites...

Mais avant que le bon chameau pût montrer son numéro, l'âne lui passa entre les jambes et se mit à brailler :

« M. Noé ! M. Noé ! donnez-moi mes oreilles ; c'est cette grande paire-là. Je suis très pressé ! »

Le père Noé était si fatigué qu'il ne fit pas attention au faux numéro que lui remit l'âne sournois : « Tu me casses la tête ! Tiens, voilà ton bien, décampe ! »

Et Noé donna les superbes oreilles du chameau à l'âne, qui s'enfuit.

Quand le chameau ouvrit enfin ses babines pour réclamer son dû, il n'y avait plus dans le vestiaire que les oreilles de l'âne, dont il dut se contenter.

Et voilà pourquoi le chameau, qui est une bête de grande taille, a des oreilles si courtes, tandis que l'âne, qui est beaucoup plus petit, en a de si longues.

*Jules Lemaitre, Petits contes. dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 107 Pouf et le lapin*

Ce jour-là, - c'était l'après-midi-, il y avait sur la table de la cuisine, dans une grande casserole à large couvercle, un lapin...On l'avait mis à cuire avec des petits oignons, des champignons, du thym, du vin doré. Toute la cuisine en était embaumée. Ce lapin, dans sa casserole, refroidissait depuis le matin. Car il était destiné au repas du soir.

Le chat Pouf, sur un coin de la table, paraissait dormir profondément, sans s'intéresser à cette casserole et à son contenu.

Bonnette, la petite bonne, achevait de ranger la cuisine. Quand elle eut fini, elle alla dans sa chambre, et Pouf resta tout seul. Tout seul avec le lapin.

Ah ! Il ne fut pas long à s'éveiller. Il s'approcha de la casserole, tourna autour en remuant ses moustaches, puis il souleva le couvercle avec sa tête et ...frouf...le voilà dans la casserole.

Et le couvercle retomba à peu près d'aplomb.

Ce qui se passa alors dans cette casserole, je ne le sais pas, car naturellement, je n'y étais pas, mais je sais ce qui arriva ensuite, puisque c'est Bonnette elle-même qui me l'a raconté.

Deux heures après, environ, Bonnette revint dans la cuisine. Elle alluma le feu, puis elle prit la casserole et la posa sur le fourneau. Mais presque aussitôt, voilà le couvercle qui bouge, se lève, se met debout, se renverse. Un bête enragée bondit hors de la casserole, traverse la pièce et, sautant par la fenêtre, s'enfuit dans le jardin. Et Bonnette, voyant la casserole vide, se met à crier : « Le lapin s'est sauvé ! Le lapin s'est sauvé ! »

Alors, de tous les coins de la maison, on accourt dans la cuisine, et vingt fois Bonnette recommence son récit. Elle avait posé la casserole sur le feu, et le lapin s'était sauvé dans le jardin.

« Voyons, Bonnette, cela n'est pas croyable.

- Je ne le croirais pas non plus si on me le racontait, répondait Bonnette. Mais je l'ai vu avec mes yeux. »

D'ailleurs chacun pouvait voir que, dans la casserole, il n'y avait plus de trace de lapin. On alla au jardin dans l'espoir d'y trouver le lapin. Mais on n'y rencontra que ce paresseux de Pouf, étendu au soleil sur le petit mur de M. Landormi. Il regarda gentiment tout le monde avec ses yeux à demi fermés.

Le lendemain, Bonnette, par-dessus le petit mur, raconta à Mme Landormi l'histoire de ce lapin.



« Il a fallu courir acheter des biftecks, dit-elle, et, avec ça, notre Pouf est malade.

- Une indigestion ? demanda Mme Landormi.
- Une indigestion ! riposta Bonnette. OÙ aurait-il pris une indigestion ? Depuis hier, cette pauvre bête n'a rien voulu manger. »

*Lina Roth, Le tour de l'an dans Bien lire et bien comprendre (1979) p. 113*

## **Le lion et le petit chien**

Il y avait à Londres une ménagerie que l'on pouvait visiter soit en prenant un billet, soit en remettant au contrôle, au lieu de l'argent, des chiens ou des chats qui servaient de nourriture aux animaux.

Un jour, un pauvre homme qui n'avait pas d'argent voulut voir les bêtes. Il attrapa un petit chien dans la rue et le porta à la ménagerie. On le laissa entrer. On prit le petit chien et on le jeta dans la cage du lion pour qu'il en fit son repas.

Le petit chien mit sa queue entre ses pattes et se blottit dans un coin. Le lion alla vers lui et le flaira un instant. Le petit chien s'était mis sur le dos, les pattes en l'air, et agitait sa queue.

Le lion le tâta de la patte et le remit debout. Le petit chien se redressa et fit le beau.

Le lion le suivait des yeux, portant sa tête tantôt à droite, tantôt à gauche et ne le touchait pas.

Le gardien de la ménagerie lui lança sa ration de viande ; le lion en déchira un morceau qu'il laissa pour le petit chien.

Le soir, quand le lion se coucha pour dormir, le petit chien se coucha près de lui et mit sa tête sur sa patte.

Depuis ce jour, le petit chien ne quitta pas la cage du lion. Le lion le laissait tranquille, et quelquefois jouait avec lui.

Un jour, un monsieur, qui était venu voir la ménagerie, déclara qu'il reconnaissait le petit chien. Ce chien était à lui, et le monsieur voulait le reprendre. Le directeur de la ménagerie accepta; mais quand on appela le petit chien pour le faire sortir de la cage, le lion se hérissa et se mit à rugir.

Le lion et le petit chien vécurent une année entière dans la même cage. Un jour, le petit chien tomba malade et mourut. Le lion refusa alors de manger; il ne cessait de flairer le petit chien, il le touchait de sa patte, il le caressait.

Quand il comprit que son compagnon était mort, il bondit, hérissa son poil, se frappa les flancs de sa queue, se jeta sur les barreaux...Sa fureur dura toute la journée. Il se précipitait de tous les côtés en rugissant. Vers le soir seulement, apaisé, il se coucha à côté du petit chien mort. Le gardien voulut enlever le cadavre; mais le lion ne laissait approcher personne.

Le directeur pensa calmer le chagrin du lion en mettant dans la cage un autre petit chien vivant. Aussitôt, le lion le mit en pièces. Puis il prit le petit chien mort entre ses pattes, et cinq jours durant il resta couché en le tenant embrassé.

Le sixième jour, le lion mourut.

*L. Tolstoj, Histoires vraies dans Bien lire et bien comprendre p. 164*





## **APPENDICE E**

### **Guide pour les enseignants groupe A**

# L'enseignement réciproque en compréhension de la lecture



Document d'expérimentation réalisé par Danielle Tousignant

Recherche doctorale

Université de Montréal

# Explication de l'enseignement réciproque



Ann Brown ar



L'enseignement réciproque a été expérimenté pour la première fois en 1982 par deux chercheuses, Anne Brown (décédée en 1999) et Anne-Marie Palincsar (Palincsar et Brown, 1984; Palincsar *et al.*, 1987). Le terme *réciproque* réfère à un lien qui s'établit entre un expert, l'enseignant, et un élève, lors de séances de lecture. Ce lien se modifie au fil des activités d'apprentissage, car l'expert remet progressivement une part de l'animation de la lecture à l'élève, ce qui crée cet état de réciprocité. Palincsar et Brown (1984) avaient comme préoccupation d'aider les élèves en compréhension de la lecture. Cet enseignement présente l'avantage de combiner trois pratiques d'enseignement qualifiées d'exemplaires par plusieurs chercheurs et de proposer un cadre d'application. Il s'agit de **l'enseignement explicite**, de **l'enseignement de stratégies** et de **l'approche collaborative**.

## 1. L'enseignement explicite

L'enseignement explicite réfère à un enseignement très structuré qui part du simple vers le plus complexe et qui rend transparents tous les gestes à poser pour comprendre une tâche. L'enseignant qui applique un enseignement explicite dans sa classe veille à vérifier les connaissances antérieures des élèves sur le sujet à enseigner. En se basant sur ce que les élèves possèdent comme connaissances ou maîtrisent comme habileté, l'enseignant morcelle la tâche à enseigner ou la stratégie à expliquer (Duffy, 2003; Martel et Lévesque, 2010).

### 1.1 Le modelage

Il utilise le modelage, c'est-à-dire qu'il démontre en verbalisant, toutes les étapes et les questionnements qu'il se pose lui-même lorsqu'il applique la stratégie ou lorsqu'il effectue

la tâche à enseigner. En fait, il se pose comme modèle de lecteur ou de scripteur. Le modelage consiste à dire à voix haute tous les cheminements et le questionnement qui s'opèrent mentalement dans la tête de l'élève. L'enseignant, en tant que lecteur expert, cherche ainsi à rendre explicites tous les gestes mentaux impossibles à voir à l'œil nu. Conséquemment, le modelage représente plus qu'une simple démonstration (Duffy, 2002).

## 1.2 La pratique guidée

Par la suite, l'enseignant installe des séances de pratiques guidées. La pratique guidée ou guidage en lecture permet d'enseigner les stratégies ou tout autre apprentissage dans un contexte facilitant pour l'élève, car il se pratique à l'intérieur d'un groupe restreint. Il se caractérise par la présence d'un expert (ici, l'enseignant) et de quelques élèves. L'enseignant divise sa classe en sous-groupes d'un maximum de six élèves. Il forme les groupes en fonction des forces ou des intérêts de lecture des élèves et il rencontre les sous-groupes au moins une fois par semaine. Il peut ainsi, plus aisément, enseigner, modéliser, faire pratiquer l'élève selon la stratégie privilégiée, écouter, observer, questionner, donc guider chacun (Fountas et Pinnell, 2012). Ici, les élèves seront regroupés pour former des groupes **hétérogènes**. Pendant ce rendez-vous avec une équipe, l'enseignant n'est plus disponible pour les autres. Ceux-ci peuvent faire une lecture personnelle ou avoir une tâche précise à faire. La gestion de classe des 5 au quotidien soutient la pratique guidée en enseignement réciproque (Boushey et Moser, 2009).

## 1.3 La pratique autonome

Durant les pratiques autonomes, l'enseignant circule pour apporter l'aide nécessaire. Cette aide apportée au besoin s'appelle *scaffolding* ou étayage. L'étayage consiste à apporter l'aide nécessaire et à en varier l'application (par petits groupes, par l'enseignant, par les pairs...). L'étayage se compare à la construction d'un édifice auquel on ajoute une structure pour le soutenir. Progressivement, on retire ce support lorsque l'édifice semble suffisamment solide pour tenir seul. En classe, l'enseignant offre ce support en ayant en tête qu'il l'ajuste selon l'élève et selon la tâche à réaliser. L'enseignant doit déterminer à quel moment il l'accompagne, car l'apprentissage demeure trop difficile pour lui et à quel moment il lui



faut se retirer pour que l'élève se pratique seul, prenne confiance et développe son autonomie en lecture.

## 2. L'enseignement de stratégies

L'enseignement réciproque se base sur un enseignement explicite de 4 stratégies: prédiction, questionnement, clarification, résumé. Ces stratégies sont reconnues comme étant les plus efficaces pour le développement de la compréhension en lecture. Efficaces, car elles synthétisent les principaux gestes nécessaires à la compréhension complète d'une lecture. Chacune de ces stratégies sous-entend plusieurs gestes, techniques ou habiletés que l'élève peut utiliser pour maximiser l'impact de la stratégie (Bégin, 2008; Croisetière, 2011; Keene et Zimmermann, 2013; Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick et Kurita, 1989).

### 2.1 La prédiction

Deux gestes sont priorisés dans la stratégie de prédiction: la **recherche d'indices** pour verbaliser une prédiction sur le sujet de la lecture et **l'activation des connaissances** antérieures à la lumière des premières prédictions. Il est de plus souhaitable d'effectuer des prédictions tout au long de la lecture; l'élève prend un temps d'arrêt et se demande ce qui peut arriver après ou ce à quoi le texte lui fait penser.

### 2.2 Le questionnement

Dans une séance d'enseignement réciproque, les élèves auront à discuter le texte. Lorsque je lis en sachant que je devrai poser des questions aux autres, je lis avec davantage d'attention. Cela dynamise l'acte de lire. On distingue les questions **littérales** (en lien avec le texte) des questions **inférentielles** (en lien avec ce que l'élève connaît). On privilégie des mots comme pourquoi, comment, qui, quand... Est-ce que j'ai bien compris? Pourquoi l'auteur dit-il cela? Pourquoi ce personnage pose-t-il ce geste? Comment cette situation s'est-elle produite?

### 2.3 La clarification

Cette stratégie consiste principalement à **s'arrêter** lorsqu'un mot, une phrase ou une expression est incompris. Le geste d'arrêt est un geste métacognitif fondamental pour que l'élève réalise qu'il n'a pas compris. Concrètement, l'élève doit être encouragé à identifier l'incompréhension. Par exemple, il peut mettre un point rouge au-dessus du mot ou de l'expression plus difficile, il peut aussi les surligner. Lors de séances d'enseignement réciproque, l'élève qui clarifie cherche à comprendre ce qu'il n'a pas compris, mais demande aux autres de l'aider.

### 2.4 Le résumé

Le résumé consiste en garder en tête le message principal de la lecture, à en dégager les idées importantes. L'élève responsable de cette stratégie raconte ce qu'il retient et demande aux autres de compléter son résumé du texte. Le défi consiste à distinguer une **idée importante** par rapport à un **détail** (Oczkus, 2010; Pilonieta et Medina, 2009).

## 3. L'approche collaborative

L'enseignement explicite des quatre stratégies se pratique dans le cadre d'une approche collaborative. À l'image de l'enseignement coopératif, l'approche collaborative accorde un rôle à chaque élève de l'équipe lors d'une séance d'enseignement réciproque. Ce rôle correspond à chacune des 4 stratégies. Ainsi il y a un prédicteur, un questionneur, un clarificateur et un résumeur. Chacun son tour, l'élève responsable de la stratégie anime la discussion. De courtes phrases sur de petits cartons lui sont proposées pour l'aider dans son animation (voir l'annexe IV). Si une classe compte un nombre d'élèves qui ne se divisent pas par 4, on peut soit confier le même rôle à deux élèves, soit offrir deux rôles à un même élève.

## 4. La réciprocité entre l'enseignant et l'élève

Durant les premières séances d'enseignement réciproque en grand groupe, c'est principalement l'enseignant qui anime une stratégie précise. Pour bien enseigner, il utilise les tech-

niques de l'enseignement explicite: la modélisation et la pratique autonome. Lors des pratiques guidées, qui se vivent en petits groupes, l'enseignant donne le rôle d'animateur à un premier élève et lui apporte son soutien par de nombreuses rétroactions. Tout au long de la pratique guidée, la stratégie sera pratiquée par chaque élève à nouveau soutenu par les rétroactions de l'enseignant. Lorsque les 4 stratégies auront été enseignées explicitement en grand groupe et pratiquées par tous les élèves lors des rencontres en sous-groupes de lecture guidée, l'enseignant se retire et agit davantage comme un observateur ou au besoin pour soutenir un élève dont l'animation de la stratégie demeure plus difficile.

## **5. Les inférences et la compréhension en lecture**

En plus de l'utilisation de l'enseignement réciproque, cette expérimentation valide aussi l'enseignement des stratégies d'inférence qui détiennent un rôle de première importance dans le développement de la compréhension en lecture (Giasson, 1990, 2011; Irwin, 1986, 2007).

### 5.1 Les stratégies d'inférences

Deux types de stratégies d'inférence sont travaillées par cette expérimentation: les inférences de **cohésion** et les inférences d'**élaboration**.

Les inférences de **cohésion** valident la cohérence interne du texte. Il s'agit des pronoms personnels compléments, des synonymes, des hyperonymes et des mots de relation (conjonctions, prépositions et adverbes). Les hyperonymes (termes génériques) sont des mots généraux qui incluent d'autres mots plus précis (vêtement --- jupe, félin --- tigre, fruit --- pomme). Les mots de relations ou organisateurs textuels ou modèles structuraux rassemblent tous les mots qui donnent une structure au texte et établissent des relations entre les paragraphes ou entre les phrases. Ce sont les conjonctions de coordination, les adverbes et parfois des expressions (par exemple: en guise de conclusion, durant les premières années). On retrouve les *parfois*, *cependant*, *en plus*, *par la suite*, *bref*... pour lesquels la compréhension n'est pas toujours évidente.

Les inférences **d'élaboration** correspondent à la cohérence externe du texte soit tous les liens que le lecteur doit faire avec ses connaissances personnelles pour combler les vides que l'auteur laisse.

## 6. La progression dans l'enseignement des stratégies et des inférences

La stratégie de prédiction est enseignée en premier. Il y a une alternance entre les enseignements explicites (modelage et pratique autonome) , réalisés en grand groupe, effectués par l'enseignant, et les pratiques guidées, en petits groupes, supervisées par l'enseignant, mais animées par les élèves de l'équipe à tour de rôle. Les inférences sont enseignées une à la fois par un enseignement explicite de l'enseignant.

### Prédiction

Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5
Enseignement explicite en grand groupe de la stratégie de prédiction	Les inférences d'élaboration; faire des liens entre la lecture et ce que je connais déjà.	Pratique autonome de la stratégie de prédiction; discussion en groupe animée par l'enseignant		Animations littéraires: <u>Mon ballon</u> de Marion Ramos <b>ou</b> <u>Un merveilleux petit rien</u> de Phoebe Guillman
Pratique guidée de la stratégie de prédiction Équipe 1	Pratique guidée de la stratégie de prédiction Équipe 2	Pratique guidée de la stratégie de prédiction Équipe 3	Pratique guidée de la stratégie de prédiction Équipe 4	Pratique guidée de la stratégie de prédiction Équipe 5

### Questionnement

Jour 6	Jour 7	Jour 8	Jour 9	Jour 10
Enseignement explicite en grand groupe de la stratégie de questionnement	Formuler des questions et distinguer les questions littéraires de celles inférentielles	Pratique autonome de la stratégie de prédiction et de questionnement; discussion en groupe animée par l'enseignant		Animations littéraires: <u>Yakouba</u> De Thierry Dedieu et <u>Un verger dans mon ventre</u> de Simon Boulérice (ces contes nécessitent de formuler des inférences donc de se questionner)
Pratique guidée de la stratégie de questionnement	Pratique guidée de la stratégie de questionnement	Pratique guidée de la stratégie de questionnement	Pratique guidée de la stratégie de questionnement	Pratique guidée de la stratégie de questionnement

Équipe 1	Équipe 2	Équipe 3	Équipe 4	Équipe 5
----------	----------	----------	----------	----------

### Clarification

Jour 11	Jour 12	Jour 13	Jour 14	Jour 15
Enseignement explicite en grand groupe de la stratégie de clarification	Les inférences de cohésion; l'identification des pronoms.	Pratique autonome de la stratégie de prédiction, de questionnement et de clarification; discussion en groupe animée par l'enseignant	.	Animation littéraire: <u>L'épave du Zéphyr</u> de Chris Van Allsburg
Pratique guidée de la stratégie de clarification Équipe 1	Pratique guidée de la stratégie de clarification Équipe 2	Pratique guidée de la stratégie de clarification Équipe 3	Pratique guidée de la stratégie de clarification Équipe 4	Pratique guidée de la stratégie de clarification Équipe 5

### Résumé

Jour 16	Jour 17	Jour 18	Jour 19	Jour 20
Enseignement explicite en grand groupe de la stratégie de résumé	Les inférences de cohésion; identifier des synonymes et des hyperonymes.	Pratique autonome de la stratégie de prédiction, de questionnement, de clarification et de résumé; discussion en groupe animée par l'enseignant		Animation littéraire: <u>Un monde englouti</u> de David Wiesner
Pratique guidée de la stratégie de résumé Équipe 1	Pratique guidée de la stratégie de résumé Équipe 2	Pratique guidée de la stratégie de résumé Équipe 3	Pratique guidée de la stratégie de résumé Équipe 4	Pratique guidée de la stratégie de résumé Équipe 5

### Combinaison des 4 stratégies

Jour 21	Jour 22	Jour 23	Jour 24	Jour 25
Séance d'enseignement réciproque authentique; combinaison des 4 stratégies avec toute la classe	Séance d'enseignement réciproque authentique; combinaison des 4 stratégies avec toute la classe	Séance d'enseignement réciproque authentique; combinaison des 4 stratégies avec toute la classe	Séance d'enseignement réciproque authentique; combinaison des 4 stratégies avec toute la classe	Séance d'enseignement réciproque authentique; combinaison des 4 stratégies avec toute la classe
Pratique guidée	Pratique guidée	Pratique guidée	Pratique guidée	Pratique guidée

## Calendrier détaillé avec les lectures proposées

### Prédiction

Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5
Modelage prédiction Texte 1.1 Le bélouga Clé USB	Pratique autonome prédiction Texte 1.2 Le chien p. 1 Le héron, les poissons et l'écrevisse p. 35	Les inférences d'élaboration Texte 1.4 L'écureuil gris et le hamster p. 5		Animations littéraires: <u>Mon ballon</u> de Mario Ramos <b>ou</b> <u>Un merveilleux petit rien</u> de Phoebe Guillman Clé USB
Pratique guidée Une équipe par jour Texte 1.3 Le castor p. 3				
Pratique guidée prédiction Équipe 1	Pratique guidée prédiction Équipe 2	Pratique guidée prédiction Équipe 3	Pratique guidée prédiction Équipe 4	Pratique guidée prédiction Équipe 5

### Questionnement

Jour 6	Jour 7	Jour 8	Jour 9	Jour 10
Modelage questionnement Texte 2.1 Les abeilles Clé USB	Pratique autonome questionnement Texte 2.3 Qui dort dîne p. 7 Le cheval et le hérisson p. 39	Les inférences d'élaboration Texte 2.4 Composer un titre-question p. 10		Animation littéraire: <u>Yakouba</u> De Thierry Dedieu Clé USB
Pratique guidée Une équipe par jour Texte 2.2 La luciole p. 8				
Pratique guidée questionnement Équipe 1	Pratique guidée questionnement Équipe 2	Pratique guidée questionnement Équipe 3	Pratique guidée questionnement Équipe 4	Pratique guidée questionnement Équipe 5

## Clarification

Jour 11	Jour 12	Jour 13	Jour 14	Jour 15
Modélage clarification Texte 3.1 Le saumon de l'Atlantique Clé USB	Pratique autonome Prédiction, questionnaire et clarification Texte 3.2 Le narval et le dauphin p. 12 La chèvre de M. Séguin p. 36	Les inférences de cohésion Texte 3.4 Le grizzly p. 16  Le jeu chez les animaux p.52	.	Animation littéraire: <u>L'épave du Zéphyr</u> de Chris Van Allsburg Clé USB
Pratique guidée des stratégies: prédiction, questionnement et clarification Texte 3.3 La vie inusitée de l'insecte p.14				
Équipe 1	Équipe 2	Équipe 3	Équipe 4	Équipe 5

## Résumé

Jour 16	Jour 17	Jour 18	Jour 19	Jour 20
Modélage résumé Texte 4.1 Araignée mon amie Clé USB	Pratique autonome Quatre stratégies Texte 4.3 Une société bien organisée p.18 Le rossignol p. 45	Les inférences de cohésion Texte 4.4 Baver son chemin p. 21 Rosario p. 53	.	Animation littéraire: <u>Le monde englouti</u> de David Wiesner Clé USB
Pratique guidée des quatre stratégies Texte 4.2 Des bêtes sacrifiées p.17				
Équipe 1	Équipe 2	Équipe 3	Équipe 4	Équipe 5

## Combinaison des 4 stratégies

Jour 21	Jour 22	Jour 23	Jour 24	Jour 25
Séance d'enseignement réciproque authentique; combinaison des 4 stratégies avec toute la classe Texte 5.1 Les abeilles p.22	Séance d'enseignement réciproque authentique; combinaison des 4 stratégies avec toute la classe Texte 5.3 Des animaux au soleil p. 24	Séance d'enseignement réciproque authentique; combinaison des 4 stratégies avec toute la classe Texte 5.4 Mes animaux préférés p. 26	Séance d'enseignement réciproque authentique; combinaison des 4 stratégies avec toute la classe Texte 5.5 Les pigeons ont-ils une boussole? p. 28	Séance d'enseignement réciproque authentique; combinaison des 4 stratégies avec toute la classe Texte 5.6 Rex p. 30 (texte long)
Pratique guidée Texte 5.2 Le chevreuil et la perdrix p. 23				
Pratique guidée	Pratique guidée	Pratique guidée	Pratique guidée	Pratique guidée

## 7. Le matériel de lecture; thème: les animaux

L'enseignement réciproque se vit avec n'importe quel matériel de lecture (manuel de base, textes sélectionnés par l'enseignant, manuel d'univers social ou de sciences et technologies...). Cependant afin de bonifier les effets d'un tel enseignement, plusieurs chercheurs recommandent de regrouper les lectures sélectionnées sous un même thème afin qu'au fil des séances d'enseignement réciproque, la connaissance sur un sujet précis se raffine pour l'élève (Guthrie *et al.*, 2004). Dans cette perspective, nous vous proposons une banque de textes sur les **animaux**.

## 8. Le matériel pour l'enseignement réciproque

Des pictogrammes miniatures correspondant à chaque stratégie servent pour indiquer à quel endroit d'un texte un élève utilise une stratégie par rapport à une autre (Annexe I). Des affiches aide-mémoire peuvent être affichées en classe (Annexe II) . Des signets aide-mémoire ont été conçus pour cette expérimentation et peuvent être remis aux élèves (Annexe III). Afin de faciliter les échanges, l'enseignant peut fournir un petit carton sur lequel sont écrites quelques phrases clés qui inspirent ou soutiennent la discussion (Annexe IV).

## 9. Les animations littéraires



L'enseignement de chaque stratégie est bonifié par des propositions d'animations littéraires. L'enseignant peut les animer au moment de son choix. Les images et les textes sont numérisés pour que les élèves puissent voir plus agréablement les images. Elles peuvent être projetées sur un écran blanc ou à l'aide du TNI.

## Déroulement explicite de l'intervention

### 1. Avant l'intervention

\*Les élèves passent une évaluation de compréhension en lecture. Le tiers de la classe passe le test A, l'autre, le test B et l'autre le C. Les consignes et la supervision sont sous la responsabilité de l'enseignant. La chercheuse corrige les évaluations.

\*\*Les élèves qui, selon l'enseignant, éprouvent des difficultés de compréhension sont rencontrés individuellement par la chercheuse pour évaluer leur niveau de compréhension et leur connaissance en stratégies d'inférence. Un nombre équivalent d'élèves qui n'éprouvent pas de difficultés en compréhension est aussi évalué individuellement par la chercheuse afin de permettre des tests statistiques comparatifs.

\*\*\*L'enseignant divise son groupe en 5 équipes de 4 à 6 élèves; les groupes sont hétérogènes.

\*\*\*\* La chercheuse rencontre chaque enseignant impliqué dans l'intervention pour connaître ses pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture. Cet interview est enregistré.

### 2. Durant l'intervention ( les 25 journées pas à pas)

Jours 1 à 5 Enseignement explicite de la stratégie de

## prédiction

Semaine 1

1- L'enseignant vérifie les connaissances antérieures des élèves sur la prédiction. Il enseigne les deux gestes suivants:

a) Recherche d'indices dans le texte (titre, sous-titres, images, structure du texte -- narratif ou informatif, indices visuels surtout dans les textes informatifs)

b) Rappel des connaissances antérieures de l'élève sur le sujet du texte.

Ce sont les deux gestes à poser dans cette stratégie.

2- L'enseignant modélise la stratégie de prédiction. **Durée 10 minutes**

À l'aide du TNI ou du rétroprojecteur, projeter le **texte 1.1**. Dire à voix haute tout ce que ce texte comporte comme indice et ensuite raconter ce que l'enseignant connaît sur ce sujet.

3- L'enseignant organise la pratique autonome. **Durée 15 minutes**

Les élèves lisent le **texte 1.2** pour la pratique autonome des élèves. Sans lire le texte, seulement à partir des indices, ils répondent aux deux questions: Que vois-tu sur ce texte qui t'informe de son contenu et que connais-tu déjà du sujet de ce texte.

4- La discussion sur la prédiction. **Durée 10 minutes**

L'enseignant anime le retour sur la prédiction ou demande à un élève de le faire en expliquant qu'avec le temps un élève sera responsable de cette stratégie dans son équipe de lecture.

5- Pratique guidée **Durée 20 minutes**

Au moment de la journée jugé opportun, l'enseignant rencontre l'équipe 1 et travaille la stratégie de prédiction avec le **texte 1.3**. Ce même texte est repris toute la semaine avec les autres équipes de lecture guidée. Les deux gestes (indices et activation des connaissances antérieures sont enseignés et pratiqués).

6- **Les inférences d'élaboration**

L'enseignant explique qu'un auteur ne peut pas tout dire quand il écrit un texte ou une histoire. Plusieurs informations doivent nécessairement être complétées par le lecteur selon ce qu'il prédit ou connaît déjà du sujet de la lecture. On parle de *savoir lire entre les lignes*... Présenter le **texte 1.4** aux élèves. Demandez-

leur d'effectuer les deux gestes de prédiction avant de lire le texte. Durant leur lecture, les élèves doivent s'arrêter de lire afin de trouver les endroits où le texte nécessite d'effectuer une stratégie d'inférence. Les élèves doivent écrire un chiffre (ou un autre code) au-dessus des endroits où ils pensent qu'il est possible d'ajouter une information.

## 7- Animation littéraire

Deux animations littéraires sont proposées et peuvent être réalisées au moment jugé opportun par l'enseignant.

### 1- Mon ballon de Mario Ramos

L'enseignant présente le titre et l'auteur<sup>53</sup> et demande si cet auteur est connu des élèves. Il amorce la lecture de l'album et s'arrête à la page 3 pour deviner qui se promène dans le bois. Les trois mots -- renard, autobus, locomotive peuvent inspirer les élèves dans toutes sortes de direction. Poursuivre la lecture en arrêtant ainsi à chaque devinette. Vers la fin, quand le loup apparaît, arrêter pour effectuer une prédiction. Mangera-t-il le chaperon rouge? Si oui, que se passera-t-il après? Sinon, qui peut encore sauver le chaperon.

Raconter la fin et discuter du sens, du non-sens, du réalisme, de l'illogisme...

### 2- Un merveilleux petit rien de Phoebe Guillman<sup>54</sup>

Même scénario que pour Mon ballon; l'enseignant s'arrête afin de deviner ce que le grand-père va bien pouvoir coudre de nouveau. Attirer l'attention des élèves

---

<sup>53</sup> Mario Ramos est un auteur jeunesse prolifique. Plusieurs de ses albums servent pour des animations littéraires. Il se distingue par l'originalité de ses histoires et par les nombreuses interprétations qu'elles permettent. Il a dirigé la maison d'édition L'école des loisirs. Il est décédé en 2012.

<sup>54</sup> Phoebe Guillman est une auteure juive qui transmet, par certains de ses contes, un peu de la culture juive.

sur le logis des petites souris qui récupèrent les morceaux de tissus et garnissent ainsi progressivement leur appartement.

## Jours 6 à 10 Enseignement explicite de la stratégie de questionnement

1- L'enseignant vérifie les connaissances antérieures des élèves sur la stratégie de questionnement. Il cherche les deux gestes suivants:

Semaine 2

a) Formulation de questions avec des mots comme pourquoi, comment, quand, qui.

b) Il distingue les questions dont la réponse est dans le texte (littérale) des questions dont la réponse est dans la **tête selon** le texte (inférentielle).

Ce sont les deux gestes à poser dans cette stratégie.

2- L'enseignant modélise la stratégie de questionnement. **Durée 10 minutes**

À l'aide du TNI ou du rétroprojecteur, projeter le **texte 2.1**. Dire à voix haute tout ce que ce texte comporte comme indice et ensuite raconter ce que l'enseignant connaît sur ce sujet (prédiction). Amorcer la lecture du texte en vous posant à voix haute des questions. Distinguer explicitement les questions littérales des questions inférentielles.

3- L'enseignant organise la pratique autonome. **Durée 15 minutes**

L'enseignant distribue le **texte 2.2** pour la pratique autonome des élèves. Sans lire le texte, seulement à partir des indices, ils répondent aux deux questions: Que vois-tu sur ce texte qui t'informe de son contenu et que connais-tu déjà du sujet de ce texte (prédiction). L'enseignant effectue un bref retour sur les idées des élèves.

Ensuite l'enseignant explique la tâche pour le questionnement. Dans les marges, l'élève écrit une question

pour chaque paragraphe et il précise si elle est littérale ou inférentielle.

#### 4- La discussion sur le questionnement. **Durée 15 minutes**

L'enseignant anime la discussion sur la lecture ou demande à un élève de le faire en expliquant qu'avec le temps un élève sera responsable de cette stratégie dans son équipe de lecture. Ensuite, par équipe de 4, les élèves se posent leur question et tente d'y répondre ensemble en discutant. Ils valident ensemble si la question est littérale ou inférentielle.

La synthèse faite par l'enseignant consiste à choisir quelques équipes qui présentent leur question préférée.

#### 5- Pratique guidée **Durée 20 minutes**

Au moment de la journée jugé opportun, l'enseignant rencontre l'équipe 1 et travaille la stratégie de prédiction et du questionnement avec le **texte 2.3**. L'enseignant peut demander à un élève d'animer la stratégie de prédiction et à un autre celle des questions. Les animateurs utilisent les cartes d'animation pour s'aider. Ces cartes donnent des exemples de phrases ou de formulation de phrases pour guider. L'enseignant donne de nombreuses rétroactions aux animateurs et corrige au besoin leurs paroles.

Ce même texte sera repris toute la semaine avec les autres équipes.

#### 6- **Inférence d'élaboration**

Tel que vécu dans l'activité de la semaine 1, le but de cette lecture est de mettre en évidence la nécessité de formuler des inférences dans une lecture. À l'aide du **texte 2.4**, les élèves numérotent des endroits du texte qui leur rappellent quelque chose ou qui nécessitent plus d'explications.

En grand groupe, l'enseignant anime un retour sur les inférences que certains élèves ont mentionné et il insiste sur l'aide que cela apporte à la compréhension.

### 7- Animation littéraire

Deux animations littéraires sont proposées et peuvent être réalisées au moment jugé opportun par l'enseignant

Yakouba de Thierry Dedieu et Un verger dans mon ventre de Simon Boulerice.

Ces deux albums aux images riches en interprétation se portent très bien pour susciter le questionnement des élèves. Plusieurs passages sont implicites. Par exemple, dans Yakouba, lorsque celui-ci revient au village sans avoir tué le lion rien ne dit clairement qu'il ne sera pas guerrier. Il faut susciter le questionnement pour le saisir.

## Jours 11 à 15 Enseignement explicite de la stratégie de la

# clarification

1- L'enseignant vérifie les connaissances antérieures des élèves sur la stratégie de clarification. Il pose les questions suivantes:

a) Est-ce que tu le réalises lorsque tu ne comprends pas?

b) Qu'est-ce qu'un élève peut ne pas comprendre dans une lecture? (un mot, une expression, une phrase trop longue...)

b) Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas?

2- L'enseignant modélise la stratégie de la clarification.

**Durée 10 minutes**

À l'aide du TNI ou du rétroprojecteur, projeter le **texte 3.1**. Dire à voix haute tout ce que ce texte comporte comme indice et ensuite raconter ce que l'enseignant

Semaine 3

connaît sur ce sujet (prédiction). Amorcer la lecture du texte en vous posant à voix haute des questions (questionnement). Distinguer explicitement les questions littérales des questions inférentielles. Mettre un point rouge au-dessus des mots difficiles ou des expressions qui nécessitent une clarification. Encercler les pronoms personnels sujets, compléments, démonstratifs ou relatifs et chercher ce qu'ils remplacent.

### 3- L'enseignant organise la pratique autonome. **Durée 15 minutes**

L'enseignant distribue le **texte 3.2** pour la pratique autonome des élèves. Sans lire le texte, seulement à partir des indices, ils répondent aux deux questions: que vois-tu sur ce texte qui t'informe de son contenu et que connais-tu déjà du sujet de ce texte (prédiction). L'enseignant effectue un bref retour sur les idées des élèves.

Ensuite l'enseignant explique la tâche pour le questionnement et la clarification. Dans la marge de gauche, l'élève écrit une question pour chaque paragraphe et il précise si elle est littérale ou inférentielle (questionnement). Dans la marge de droite, l'élève écrit les pronoms personnels sujets ou compléments, les pronoms démonstratifs ou relatifs et fait une flèche pour écrire leur antécédent (ex: ils == les éléphants). Tout en lisant, obliger l'élève à mettre un point rouge au-dessus des mots ou expressions inconnus.

### 4- La discussion sur la clarification. **Durée 15 minutes**

L'enseignant anime une brève discussion sur la lecture ou demande à un élève de le faire en expliquant qu'avec le temps un élève sera responsable de cette stratégie dans son équipe de lecture. Par équipe de 4, les élèves nomment les mots ou expressions qui ont un point rouge et tentent d'y répondre ensemble en discutant. Si le temps le permet, ils se posent les questions écrites dans la marge.



La synthèse faite par l'enseignant consiste à choisir quelques équipes qui présentent leur mot ou expression difficile, mais surtout qui explique comment ils ont trouvé la signification (un mot dans le mot, le contexte du mot dans le texte, un élève de l'équipe, le dictionnaire...).

#### 5- Pratique guidée **Durée 20 minutes**

Au moment de la journée jugé opportun, l'enseignant rencontre l'équipe 1 et travaille la stratégie de prédiction, du questionnement et de la clarification avec le **texte 3.3**. L'enseignant choisit un responsable pour l'animation de chaque stratégie et donne des rétroactions sur l'animation de chacun.

Ce même texte sera repris toute la semaine avec les autres équipes.

#### 6- **Inférence de cohésion**

Les inférences de cohésion assurent la cohérence interne du texte principalement en clarifiant ce que les pronoms, les synonymes ou les mots génériques remplacent. Cette lecture se limite aux pronoms personnels sujets, compléments, aux pronoms relatifs et démonstratifs. À l'aide du **texte 3.4**, les élèves écrivent dans les marges, l'antécédent des pronoms écrit en gras. Une discussion avec les coéquipiers valide les réponses de chacun.

#### 8- **Animation littéraire**

L'animation littéraire proposée peut être réalisée au moment jugé opportun par l'enseignant.

L'épave du Zéphyr de Chris Van Allsburg raconte une histoire mystérieuse (comme cet auteur sait si bien y faire) mais en plus, le langage utilisé est souvent riche et nécessite de clarifier des termes.

### **Jours 16 à 20 Enseignement explicite de la stratégie du**

# **résumé**

1- L'enseignant vérifie les connaissances antérieures des élèves sur la stratégie du résumé. Il cherche les deux gestes suivants:

a) Reconnaître la structure du texte (narrative ou informative).

b) Distinguer les informations principales des détails.

Ce sont les deux informations importantes dans cette stratégie.

2- L'enseignant modélise la stratégie du résumé. **Durée 10 minutes**

À l'aide du TNI ou du rétroprojecteur, projeter le **texte 4.1**. Dire à voix haute tout ce que ce texte comporte comme indice et ensuite raconter ce que l'enseignant connaît sur ce sujet (prédiction). Amorcer la lecture du texte en vous posant à voix haute des questions (questionnement). Mettre des points rouges au-dessus des mots difficiles (clarification). Encercler les pronoms et faire une flèche vers leur antécédent (clarification). Pour chaque phrase, soulignez **le** mot important selon vous.

3- L'enseignant organise la pratique autonome. **Durée 15 minutes**

L'enseignant distribue le **texte 4.2** pour la pratique autonome des élèves. Sans lire le texte, seulement à partir des indices, ils répondent aux deux questions: que vois-tu sur ce texte qui t'informe de son contenu et que connais-tu déjà du sujet de ce texte (prédiction). L'enseignant effectue un bref retour sur les idées des élèves.

Dans la marge de gauche, l'élève écrit une question pour chaque paragraphe et il précise si elle est littérale ou inférentielle. Dans la marge de droite, il écrit les pronoms et leurs antécédents. En lisant, il place un point rouge au-dessus des mots difficiles.

Ensuite, l'enseignant ajoute la tâche pour le résumé. L'élève doit souligner ou surligner **le** mot important pour

chaque phrase. En équipe de deux, ils se chuchotent le mot qu'ils ont choisi. S'ils ont le même mot, ils poursuivent avec la 2e phrase. Sinon, ils discutent pour déterminer le meilleur mot. Ainsi de suite pour le reste du texte.

#### 4- La discussion sur le résumé. **Durée 15 minutes**

L'enseignant anime la discussion sur la lecture ou demande à un élève de le faire en expliquant qu'avec le temps un élève sera responsable de cette stratégie dans son équipe de lecture. Avec l'ensemble du groupe, l'enseignant reprend chaque phrase demande à ceux qui ont choisi tel mot de se lever. Le mot le plus populaire est souligné sur le texte, affiché en géant ou simplement écrit au tableau. Quand toutes les phrases d'un paragraphe ont été travaillées selon cette technique, l'élève formule une phrase qui inclut les mots sélectionnés. Ainsi apparaît le résumé du premier paragraphe. L'enseignant décide de poursuivre la démarche pour le reste du texte avec l'ensemble du groupe ou par équipe de 4 jusqu'à ce que les élèves puissent résumer chaque paragraphe.

Avec le temps, une activité similaire, mais sur l'ensemble du texte peut être proposée. Les élèves doivent choisir les 10 mots les plus importants du texte. Un vote de classe permet de déterminer les 10 mots pour l'ensemble de la classe et facilite la rédaction d'un résumé qui combine ces 10 mots. Cette technique, parce que soutenue par les discussions entre les élèves, permet un travail sur la distinction entre idées principales et secondaires, et les détails.

#### 5- Pratique guidée **Durée 20 minutes**

Au moment de la journée jugé opportun, l'enseignant rencontre l'équipe 1 et travaille les 4 stratégies avec le **texte 4.3**. L'enseignant choisit un responsable pour l'animation de chaque stratégie et donne des rétroactions sur l'animation de chacun.

Ce même texte sera repris toute la semaine avec les autres équipes.

#### 6- Les inférences de cohésion

Outre les pronoms, les auteurs utilisent aussi des synonymes ou des termes génériques (ou hyperonymes) pour ne pas répéter un mot constamment. L'élève doit faire le lien entre l'antécédent et le synonyme utilisé par l'auteur. Le **texte 4.4** sur les limaces peut servir de modèle par l'enseignant. Le texte en page 52 peut se travailler en pratique autonome et être discuté avec les autres coéquipiers.

#### 7- Animation littéraire

Voici un album dont le déroulement suit le schéma narratif relativement facile à résumer, mais dont l'intrigue nécessite de combiner toutes les stratégies. De plus, il s'agit d'un album sans texte, donc chacun y va de sa prédiction et on peut effectuer un résumé de classe à la fin.

Un monde englouti de David Weismer.

### Jours 21 à 25 Combinaison des 4 stratégies

Durant les cinq dernières journées de l'intervention, les élèves pratiquent chaque jour la lecture de textes en combinant les 4 stratégies avec les **textes 5.1 à 5.5**.

**Durée 45 minutes (25 minutes pour le travail de lecture et 20 minutes pour la discussion d'équipe.)**

Travail sur les **textes 5.1 à 5.5**. Proposer aux élèves de laisser des traces de leur travail sur le texte (dans chaque marge, écriture des questions (gauche), des pronoms (droite), point rouge au-dessus des mots difficiles, souligne le mot important...)

Quand le travail de lecture est terminé, chaque élève d'une équipe de 4 se voit confier un rôle (prédicteur, questionneur, clarificateur, résumeur) et anime la dis-

Semaine 5

cussion à tour de rôle. Les élèves s'aident avec les petites fiches de discussion (voir annexe IV) et avec les traces qu'ils ont laissées sur leur texte. Chaque jour, les rôles changent.

Il peut être utile de coller un pictogramme de la stratégie qui s'est avérée la plus efficace ou de la stratégie dont l'élève a eu besoin (voir annexe 1).

### 3. Après l'intervention


Les élèves passent un post-test lors de la 26<sup>e</sup> journée. Les élèves qui avaient passé le test A passent le B ou le C. Les tests sont distribués par l'enseignant, mais corrigés par la chercheuse.

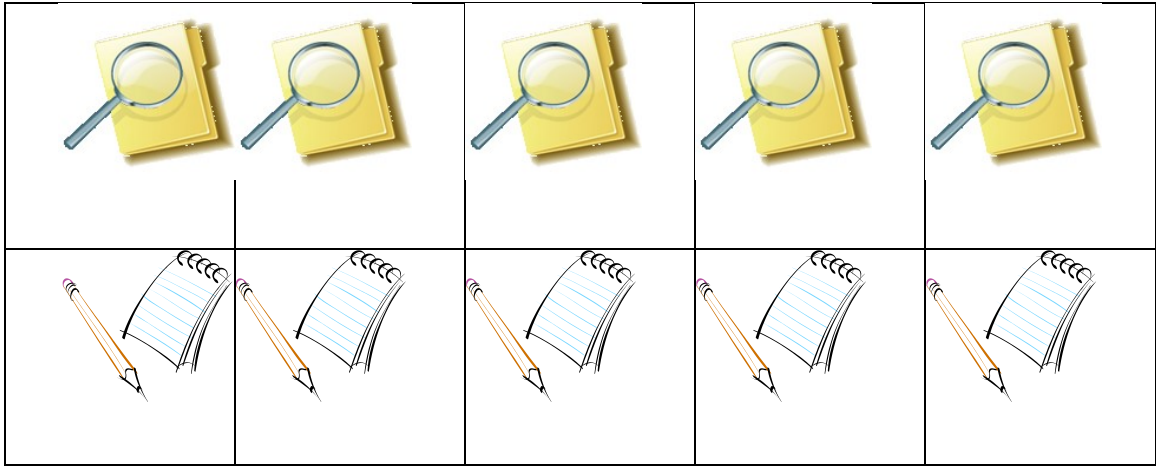
Toute la semaine suivante, la chercheuse rencontre les élèves faibles compreneurs et les élèves sélectionnés comme normo-lecteurs et leur demande de décrire oralement ce qu'ils font pour comprendre un texte. Cette verbalisation se fait simultanément lors de la lecture et est enregistrée par la chercheuse.

Quatre semaines après l'intervention, les élèves passent un dernier test de lecture pour vérifier la capacité de rétention à long terme (le A, B ou le C.)

Annexe 1

Pictogrammes miniatures



## Annexe II

### Affiches aide-mémoire

#### Prédire



Utilise les indices du texte et des illustrations pour t'aider à prédire la suite.

**\*Je pense que ... parce que**

**\*Je suppose que ... parce que**

**\*J'imagine que ... parce que**

## Questionner

Pose des questions durant ta lecture.  
Emploie des mots comme **où, quand, qui...**



Utilise des questions inférentielles avec ce **que** que tu connais du sujet de ton texte. Utilise des mots comme **pourquoi, comment, et si...**



## Clarifier

Comment feras-tu pour comprendre une idée ou un mot difficile dans le texte?

**Relire plusieurs fois**

**\*Chercher un mot dans le mot**

**\*Continuer ta lecture**

**\*Questionner un ami**



## Résumer



Dans tes mots, explique les idées principales du texte dans l'ordre

**\*Chercher les 10 mots importants**

**\*Pense... ce texte porte sur ...**

**\*Écrire un mot ou une idée par paragraphe**

## Annexe III Signet aide-mémoire



### Prédire

Utilise les indices du texte et des illustrations pour t'aider à prédire la suite.

**\*Je pense que ... parce que**

**\*Je suppose que ... parce que**

**\*J'imagine que ... parce que**

### Questionner

Pose des questions durant ta lecture.

Emploie des mots comme **où, quand, qui.**

Utilise des questions inférentielles avec

ce que tu connais du sujet de ton texte.

Utilise des mots comme **pourquoi,**

**comment, et si...**

## Clarifier

Comment feras-tu pour comprendre une idée ou un mot difficile dans le texte?

**\*Relire plusieurs fois**

**\*Un mot dans le mot**

**\*Continuer ta lecture**

**\*Questionne un ami**

## Résumer

Dans tes mots, explique les idées principales du texte dans l'ordre

**\*Les 10 mots importants**

### Annexe IV

Fiches pour soutenir l'animation de chaque stratégie

Prédiction	Questionnement
Je crois que ... parce que ... Je parie que ... parce que ... Je me demande si ...parce que ... J'imagine que ... parce que... Je suppose que ... parce que ... Je prédis que ... parce que ...	Qui ... Quoi ... Où ... Quand ... Pourquoi .... Comment ... Et si ...

<p style="text-align: center;"><b>Clarification</b></p> <p>Que veut dire ce mot .....</p> <p>Je n'ai pas compris ce passage .....</p> <p>Cela n'a pas de sens : .....</p> <p>Je n'arrivais pas à comprendre cela ....</p> <p>Peux-tu me dire ce que signifie ....</p>	<p style="text-align: center;"><b>Résumé</b></p> <p>Que pensez-vous de cette idée .....</p> <p>Je crois que cette partie portait sur ...</p> <p>Ce livre portait sur ...</p> <p>D'abord, ... Ensuite, ... Finalement, ...</p> <p>Dans ce texte, on parle de ...</p> <p>Les personnages principaux sont...</p> <p>Un problème survient lorsque...</p>







## **APPENDICE F**

**Guide pour les enseignants groupe B**

**(disponible dans la version électronique de la thèse)**

**GROUPE B**  
**STRATÉGIES À EXPÉRIMENTER-- AIDE-MÉMOIRE**

**Prédiction**

Deux gestes à poser :

- 1- Chercher les indices (visuels, de structures, de textes (titres, sous-titres)).
- 2- Activer ses connaissances antérieures.

---

---

---

**Questionnement**

Deux types de questions à pratiquer:

- 1- Littérale==== directement dans le texte
- 2- Inférentielle ===== dans le texte et la tête du lecteur

---

---

---

**Clarification**

1 geste à poser : identifier ses bris de compréhension liés aux mots ou aux expressions. Comment?

Idée : Mettre un point rouge au-dessus de l'expression ou du mot.

Relire le contexte, chercher un mot dans le mot, chercher dans le dictionnaire, demander à un adulte.

---

---

---

**Résumé**

Distinguer les informations importantes des détails.

Idée: Activité des 10 mots.



1-À la suite de la lecture d'un texte, les élèves surlignent les 10 mots les plus importants selon eux.

2-Ils confrontent leur choix avec un ou deux autres élèves et choisissent les 10 mots les plus importants de leur équipe.

3-Avec l'ensemble de la classe, chaque équipe propose un mot important. Si ce mot est aussi important pour une majorité d'équipes, on le garde. Sinon on le rejette (faire discuter les élèves). En arriver à 10 mots qui obtiennent l'accord de la majorité des élèves.

4-Composer une ou deux phrases avec ces 10 mots équivaut à composer un résumé.

Idee: Activité: un mot important par phrase === composer un résumé par paragraphe.

1-Lire la première phrase du texte. Surligner le mot ou l'expression la plus importante.

2- Poursuivre ainsi pour le reste du paragraphe.

3-Composer une phrase résumée pour le paragraphe à l'aide des mots importants dégagés.

---

---

---

## Inférences de cohésion

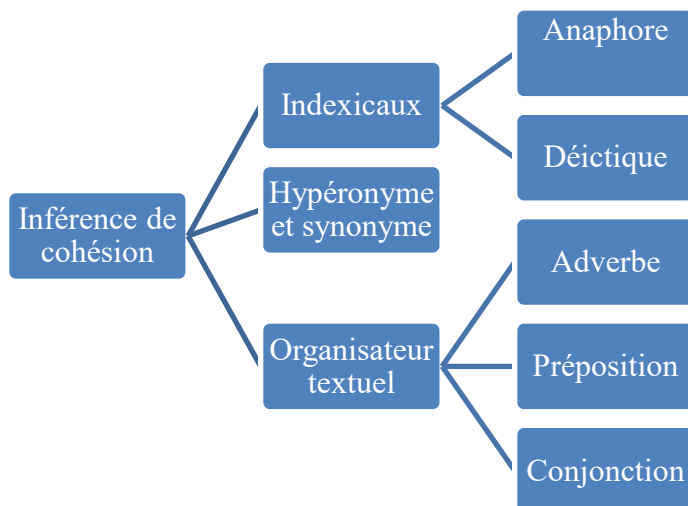
Il s'agit des inférences qui assurent la cohérence interne du texte, c'est-à-dire que l'on retrouve l'information nécessaire à la formulation de ces inférences **dans** le texte.

Principalement, il s'agit de faire connaître trois catégories de mots :

1-les indexicaux : relier les antécédents aux pronoms personnels sujets, compléments, relatifs, possessifs, démonstratifs.

2- les hyperonymes et les synonymes : lier le terme générique à son sujet principal, distinguer les mots de catégories avec les mots précis et connaître lorsqu'il s'agit de synonymes (exemple: félin --- tigre, vêtement --- jupe)

3- les organisateurs textuels (marqueurs de relation) = Conjonction + préposition, parfois ad-  
verbes.



## Inférences d'élaboration

Il s'agit des inférences qui assurent la cohérence externe du texte; l'élève doit élaborer grâce à ses connaissances personnelles afin de mieux saisir de qu'il lit.

Geste à poser; à l'image de la prédiction et de la clarification

1- Écrire ce que l'on connaît du sujet

2- Ne pas craindre d'identifier un bris de compréhension qui serait causé par une mauvaise connaissance du sujet.

---

---

---

---

---

---

## **APPENDICE G**

### **Le guide pour les juges**

## Évaluation par les juges des protocoles verbaux

Les tests comportent trois types de questions

1— **Littérale:** l'information est prise textuellement dans le texte.

2— **Inférence de cohésion;** l'élève doit formuler une inférence pour laquelle l'information est disponible dans le texte. En d'autres termes, l'élève n'a pas besoin de connaissances particulières sur le sujet du texte et il peut répondre aux questions avec l'information disponible. Il peut s'agir d'un lien avec un pronom et son antécédent, avec un synonyme ou un terme générique ou avec un autre terme qui justifie logiquement son choix de réponse.

3— **Inférence d'élaboration;** l'élève doit faire un lien avec une information qui n'est pas explicitement mentionnée dans le texte. Il doit faire référence à ses connaissances personnelles pour répondre à la question.

**Tâches:** 1-Évaluer les explications orales des élèves pour chaque question, de chaque test et accorder 1 ou 0 point. Pour obtenir un point, l'élève doit:

-mentionner une information qui réfère à une inférence de cohésion ou d'élaboration ou dire que la réponse était présente littéralement dans le texte.

ou

-démontrer par une explication logique, le sens de sa réponse, que celle-ci soit erronée ou non.

-Modifier sa réponse et proposer durant l'entretien une réponse correcte.

2— Détecter la présence des 4 autres stratégies. L'enseignement réciproque a permis de pratiquer 4 stratégies: prédire, questionner, clarifier, résumer. Si vous constatez la mention de l'une de ces stratégies dans l'explication à l'une des questions, vous le notez dans la dernière colonne du tableau au prétest ou au posttest.

## Attention

-vérifier si votre analyse concerne un prétest ou un post-test, car ils ne sont pas nécessairement placés en ordre.

-La syntaxe réfère aux paroles des élèves et est conséquemment très boiteuse. La transcription de ce type d'entretien oblige à respecter comment l'élève s'est exprimé à l'oral.

-Par erreur, certaines questions comportent plusieurs choix de réponses, car j'ai omis d'effacer ceux non choisis par l'élève (ex: A-49 questions 1 et 12 ou B-76 questions 1 et 11). C'est toujours le dernier choix de réponses qui est celui sélectionné par l'élève.

Nombre de copies

16 élèves X deux tests (pré et posttest) = 32 tests ( 8 textes 1, 11 textes 2 et 13 textes 3).

## **Proposition** d'organisation

1— Vous complétez le texte 1 comme si vous étiez l'élève; prendre des notes sur vos choix de réponses.

2— Faire l'analyse de tous les textes 1

3— Vous complétez le texte 2; vous faites l'analyse de tous les textes 2.

4- Idem pour le texte 4

Rencontre 1: le 15 juin --- explication du travail (1 heure)

Travail sur les réponses des élèves ( environ 4 heures)

Rencontre 2: le \_\_\_\_\_ ----- confrontation des points accordés, compilation (par moi) et discussion pour en arriver à un accord interjuges de plus de 85 % (Voir Bianco et al 2013 ou Hébert 2002).

## **APPENDICE H**

### **Grille complète pour les juges pour l'entretien d'explicitation**

**Code de l'élève:** \_\_\_\_\_

Texte _____		<b>Prétest</b>		Manifestation de l'une des 4 stratégies prédire, questionner, clarifier, résumer
No. et type de question	0 ou 1 point	Justification	Réponses bonnes ou erronées	
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
Total	Litt.			
	Élabo.			
	Cohé.			

Texte _____		<b>Postest</b>		Manifestation de l'une des 4 stratégies prédire, questionner, clarifier, résumer
No. et type de question	0 ou 1 point	Justification	Réponses bonnes ou erronées	
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
Total	Litt.			
	Élabo.			
	Cohé.			