

Université de Montréal

Le rôle des stratégies de justification lors de l'élaboration de réponses à la suite d'une lecture :
une recherche collaborative menée en 2^e et en 4^e année du primaire

Par

Julie Provencher

Département de didactique

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor en didactique

Juin 2020

© Julie Provencher, 2020

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée

Le rôle des stratégies de justification lors de l'élaboration de réponses à la suite d'une lecture :
une recherche collaborative menée en 2^e et en 4^e année du primaire

Présentée par

Julie Provencher

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Daniel Daigle
Président-rapporteur

Isabelle Montésinos-Gelet
Directrice de recherche

Dominic Anctil
Membre du jury

Martin Lépine
Examineur externe

Serge Larivée
Représentant de la doyenne

Résumé

La présente recherche collaborative vise à mieux cerner le concept de justification à la suite d'une lecture littéraire. Plus précisément, nous avons identifié les stratégies justificatives utilisées par des élèves de 2^e année (N=5) et de 4^e année (N=6) et les enseignantes de 2^e et de 4^e année (N=2, soit une enseignante par niveau) lors de l'élaboration de leurs réponses à la suite d'une lecture oralisée par les enseignantes. Nous voulions également vérifier si le degré d'étayage offert avait un impact sur la fréquence et la diversité des stratégies utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année. Trois dispositifs didactiques ont été utilisés : la lecture interactive, la lecture REP (Réfléchir-Échanger-Partager) et le cercle de lecture.

Les enseignantes de 2^e et de 4^e année ont utilisé les mêmes albums et les mêmes questions liées aux quatre dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction, jugement critique plus particulièrement lié à l'appréciation d'un texte littéraire) avec leurs élèves lors des discussions. Les enseignantes ont également évalué les justifications écrites des élèves et elles ont exprimé à voix haute les critères d'évaluation sur lesquels elles se sont appuyées pour juger de la qualité d'une justification.

Nos résultats indiquent que 16 stratégies justificatives sont utilisées par les élèves ou les enseignantes : *Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte; Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience personnelle; Appel aux illustrations; Appel à une comparaison; Appel à des images fortes ou à des métaphores; Appel à un message à portée philosophique; Appel à son expérience personnelle; Appel à la visualisation; Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité; Appel à des informations implicites; Appel aux intentions des personnages; Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur; Appel à porter un jugement; Appel à des indices linguistiques; Appel à utiliser le métalangage du schéma narratif et Appel à des mots précis pour exprimer sa justification.*

Les élèves de 4^e année utilisent davantage de stratégies justificatives, soit en fréquence, mais également en variété lors de l'élaboration de leurs justifications. Ils sont également les seuls à utiliser la stratégie justificative *Appel à des indices linguistiques*.

Nous avons recensé plusieurs techniques utilisées par les enseignantes de 2^e et de 4^e année pour soutenir les élèves lors de l'élaboration de leurs justifications. D'ailleurs, nos résultats indiquent que les capacités justificatives des élèves varient selon le degré d'étayage offert par les enseignantes (*Approche partagée et guidée*).

Pour la lecture interactive, les élèves de 2^e année « apprennent à utiliser » leurs stratégies justificatives dans ce dispositif grâce aux *stratégies modélisées, partagées et guidées* et les élèves de 4^e année « développent leur autonomie » en utilisant leurs stratégies justificatives en lecture interactive de façon *autonome*. Nous constatons également que l'emploi des stratégies justificatives de haut niveau par les enseignantes pousse les élèves à utiliser des stratégies qu'ils utilisent peu ou pas habituellement.

La lecture REP est le dispositif didactique qui a permis de générer le plus de stratégies justificatives de la part des élèves de 2^e année. Grâce à sa structure, plusieurs niveaux d'étayage sont possibles, ce qui permet aux élèves de 2^e et de 4^e année de s'entraider dans la construction de leurs justifications (*approche guidée par les pairs*).

Le cercle de lecture, tel qu'utilisé par les enseignantes dans le cadre de cette recherche, s'avère le dispositif le moins efficace pour les élèves de 2^e année. La baisse du nombre de stratégies justificatives observées est directement liée au faible niveau d'étayage offert par l'enseignante. En revanche, le cercle de lecture apparaît comme un dispositif didactique plus pertinent pour les élèves de 4^e année. C'est d'ailleurs le dispositif qui a généré le plus de stratégies justificatives de leur part. Par sa structure, il permet aux élèves d'aider leurs pairs (*approche guidée par les pairs*), mais également de coconstruire la discussion.

Finalement, les deux enseignantes qui ont participé à ce projet de recherche identifient davantage de stratégies justificatives utilisées par leurs élèves et leurs critères d'évaluation pour juger de la qualité d'une bonne justification se sont modifiés lors de la deuxième phase d'évaluation. Nous croyons que d'orienter la formation vers l'évaluation en aide à l'apprentissage permettrait aux enseignants du Québec de mieux identifier, rétroagir et réguler les stratégies justificatives de leurs élèves.

Mots-clés : Stratégie, justification, compréhension, réponse, lecture, évaluation, didactique, lecture interactive, cercle de lecture, étayage.

Abstract

This collaborative research aims to better understand the concept of reading response. More specifically, we have identified the strategies used by 2nd (N=5) and 4th grade students (N=6) and teachers (N=2) when developing their responses. We also wanted to check whether the degree of support offered had an impact on the frequency or diversity of the response strategies used by 2nd and 4th grade students. Three didactic methods were used: the interactive read aloud, the think-pair-share strategy and literature circles.

Teachers in Grades 2 and 4 used the same literature books and the same questions related to the four dimensions of reading (comprehension, interpretation, reaction and critical judgement) with their students during the discussions. The teachers also assessed the students' written responses and we identified the criteria they used to judge the quality of a good response.

Our results indicate that 16 response strategies were used by students or teachers to develop their response to literature: *Use of an excerpt, a quote or an example from the text, Use of an example that is NOT taken from the text or its personal experience, Use of an illustration, Making a comparison, Use of a strong image or metaphor, Use of a philosophical message, Use of a personal experience or a connection with one's life, Visualization, Reinvesting the response of a peer, teacher or authority, Use of implicit information or inferences, Use of characterization, Noticing author's purpose and illustrator's intent, Use of a judgment, Use of linguistic cues, Use of structures and features of the narrative text to describe an element of the story and finally, Use of specific and precise words to respond.*

Grade 4 students use more response strategies, not only in frequency, but also in variety when developing their reading responses. They are also the only ones to use the response strategy: *Use of linguistic cues.*

Several techniques are used by 2nd and 4th grade teachers to support students in developing their responses. Our results indicate that the students' responses strategies vary according to the degree of support offered by the teachers (*shared* and *guided* approach).

Regarding the results related to the interactive read aloud, 2nd grade students "learn to use" their strategies in this didactic method through *modeled*, *shared* and *guided* strategies. 4th grade students "develop their autonomy" by using their response strategies independently during interactive read alouds. We also find that the use of high-level response strategies by teachers pushes students to use response strategies that they don't usually, or rarely, use.

The Think-Pair-Share strategy is the didactic method that has generated the most response strategies on the part of 2nd grade students. Thanks to its structure, several levels of support are possible, which allows the students to help each other in the construction of their responses (peer-guided approach).

Literature circles turn out to be the least effective method for 2nd grade students. The drop in the number of response strategies observed is directly linked to the low level of support offered by the teacher. On the other hand, literature circles are an interesting didactic method for 4th grade students. It is the method that generated the most response strategies. By its very structure, it allows students to help their peers (peer-guided approach), but also to co-construct the discussion.

Finally, the teachers who participated in this research project identified more response strategies at the end of this project than they did before it began. We also note that their evaluation criteria for judging the quality of a good response deepened during the second evaluation phase.

More research is needed to better understand the teaching practices that promote the development of reading response. We believe that orienting training towards formative assessment would allow teachers in Quebec to better identify, give feedback and support the response strategies of their students.

Keywords: Strategy, understanding, reading, response, reading response, evaluation, assessment, teaching, interactive read aloud, literature circles, support, feedback, think-pair-share.

Table des matières

Résumé.....	4
Abstract.....	7
Table des matières.....	9
Liste des tableaux.....	19
Liste des figures.....	25
Liste des sigles et abréviations.....	27
Remerciements.....	31
Introduction.....	35
Chapitre 1 – Problématique.....	39
1.1 La pertinence sociale de cette recherche.....	39
1.1.1 Les prescriptions ministérielles à propos de la justification de la lecture.....	39
1.1.2 Le peu de données sur la justification en lecture.....	42
1.2 La pertinence scientifique et les études qui se sont intéressées à la justification en lecture.....	43
1.2.1 L’objectif général de la recherche.....	46
1.2.2 Une première définition de ce qu’est la justification.....	46
1.2.3 Les traces observables des stratégies de compréhension lors de l’élaboration d’une réponse.....	47
1.2.4 Les stratégies justificatives.....	49
1.2.5 La difficulté à évaluer la justification des élèves.....	51
1.2.6 Les contextes propices à l’enseignement et à l’évaluation de la justification : survol des différences entre la justification à l’oral et à l’écrit.....	54
1.2.7 La recherche collaborative.....	55
1.3 La synthèse.....	56
1.4 Les deux questions générales de recherche.....	58

Chapitre 2 – Cadre théorique.....	59
2.1 Au-delà de la reconnaissance des mots écrits.....	62
2.2 Le réinvestissement des composantes liées à la compréhension dans la réponse du lecteur	64
2.2.1 L'inférence.....	65
2.2.2 Les processus de compréhension	68
2.2.3 La distinction entre les processus de compréhension et les stratégies de compréhension	69
2.2.4 Des recherches portant sur les stratégies de compréhension.....	71
2.2.5 L'enseignement de stratégies de compréhension et le développement des processus métacognitifs chez les élèves.....	75
2.2.6 La description des stratégies de compréhension.....	76
2.2.7 Le lexique.....	81
2.2.7.1 L'exposition lexicale	82
2.2.7.2 Les connaissances lexicales et l'élaboration d'une justification	83
2.2.7.3 Les macrorègles et le lexique	84
2.2.8 Une synthèse portant sur la deuxième sphère de la lecture : la compréhension.....	87
2.3 L'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture	89
2.3.1 Une définition de ce qu'est une réponse.....	90
2.3.2 Les quatre dimensions de la lecture et le type de réponse attendue	92
2.3.2.1 La dimension liée à la compréhension.....	92
2.3.2.2 La dimension liée à l'interprétation	93
2.3.2.3 La dimension liée à la réaction.....	94
2.3.2.4 La dimension liée au jugement critique, mais plus particulièrement celle liée à l'appréciation d'un texte	95
2.3.3 La justification et la <i>Progression des apprentissages</i>	96
2.3.4. La justification à la suite d'une lecture	99
2.3.4.1 Les habiletés linguistiques propres à la justification.....	100
2.3.4.2 Les processus cognitifs impliqués dans l'élaboration d'une justification	101
2.3.5 Le contexte d'enseignement qui influe sur l'élaboration de la justification	107

2.3.5.1 L'étayage	108
2.3.5.2 L'étayage verbal et les questions de relance qui favorisent la justification	109
2.3.5.3 Le contexte écrit d'une justification sans étayage.....	110
2.3.5.4 Le contexte oral d'une justification sans étayage.....	111
2.3.5.5 Le contexte oral d'une justification avec étayage.....	112
2.3.5.5.1 Les dispositifs didactiques et leurs caractéristiques.....	112
2.3.5.5.2 La présence d'interaction.....	113
2.3.5.5.3 Les niveaux d'étayage verbal offerts.....	114
2.3.5.5.4 Trois dispositifs ayant des niveaux d'étayage différents	120
2.3.5.5.5 L'articulation de différents dispositifs didactiques	122
2.3.6 Une synthèse portant sur la troisième sphère de la lecture : la réponse.....	124
2.3.7 L'évaluation de la justification et la pertinence de la recherche collaborative.....	127
2.3.7.1 L'évaluation pour la reconnaissance des compétences.....	128
2.3.7.2 L'évaluation pour l'aide à l'apprentissage	129
2.3.7.3 Les critères utilisés pour l'évaluation de la justification	132
2.3.8 La présentation des objectifs spécifiques de recherche	135
Chapitre 3 – Méthodologie	137
3.1 Le type de recherche.....	138
3.2 Les enseignantes qui prennent part à ce projet de recherche	140
3.3 La sélection des participants.....	141
3.3.1 Les outils de collecte pour la sélection des élèves de 2 ^e et de 4 ^e année	143
3.4 La démarche d'ensemble du projet de recherche.....	145
3.5 L'expérimentation et les outils de mesure utilisés	148
3.6 Quelques précisions concernant le contexte recherché et les liens avec les objectifs de recherche	150
3.6.1 Le choix des dispositifs didactiques	150
3.6.2 L'étayage offert par les enseignantes et les pairs.....	155
3.6.2.1 Les niveaux d'étayage verbal offerts.....	156
3.6.3 Le choix des albums	158

3.6.4	L'élaboration des questions selon les quatre dimensions de la lecture	160
3.6.5	Le codage des <i>verbatim</i> et les stratégies de justification utilisées par les élèves et les enseignantes de 2 ^e et de 4 ^e année	160
3.7	L'apport de la recherche collaborative sur la démarche méthodologique adoptée et sur l'évaluation des justifications.....	166
3.7.1	L'évaluation des justifications par les enseignantes	167
3.7.2	L'analyse des joggings d'écriture	168
3.8	Synthèse des choix méthodologiques	169
Chapitre 4 – Résultats		171
4.1	Les résultats portant sur les stratégies justificatives	171
4.1.1	Les stratégies justificatives utilisées par les élèves et les enseignantes de 2 ^e et de 4 ^e année	172
4.1.1.1	L'appel à des informations implicites ou à faire des inférences.....	176
4.1.1.2	L'appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages	177
4.1.1.3	L'appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte.....	178
4.1.1.4	L'appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience.....	178
4.1.1.5	L'appel à l'exemplification.....	179
4.1.1.6	L'appel aux illustrations.....	180
4.1.1.7	L'appel à porter un jugement.....	180
4.1.1.8	L'appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie	181
4.1.1.9	L'appel à une comparaison	182
4.1.1.10	L'appel à des mots précis pour exprimer sa justification.....	183
4.1.1.11	L'appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	184
4.1.1.12	L'appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur.....	185
4.1.1.13	L'appel à des images fortes ou à des métaphores.....	186
4.1.1.14	L'appel à des indices linguistiques	186
4.1.1.15	L'appel à un message à portée philosophique.....	187
4.1.1.16	L'appel à la visualisation.....	188

4.1.1.17 L'appel à utiliser le métalangage du schéma narratif pour décrire un élément du récit.....	188
4.1.2 Un tableau synthèse présentant l'ensemble des résultats.....	190
4.1.3 Les stratégies justificatives et les quatre dimensions de la lecture.....	191
4.2 Les résultats sur l'étayage.....	195
4.2.1 Les types de questions utilisés pour favoriser l'émergence des stratégies justificatives chez les élèves.....	196
4.2.1.1 Les questions portant sur le contenu du texte.....	196
4.2.1.2 Les questions de relance qui permettent de développer, préciser ou clarifier sa réponse (émettre une justification).....	197
4.2.2 Les techniques utilisées par les enseignantes et/ou les élèves (autre que le questionnement) qui permettent la mise en place de stratégies justificatives dans la construction des réponses.....	199
4.2.2.1 Le tableau synthèse des techniques observées.....	200
4.2.2.2 Une autre technique utilisée par les enseignantes : appel à se représenter la situation clairement.....	201
4.2.3 Les commentaires émis par les enseignantes qui favorisent la métacognition des stratégies justificatives chez leurs élèves.....	202
4.2.4 L'étayage offert lors de l'utilisation d'une stratégie justificative.....	203
4.2.4.1 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à des informations implicites ou à faire des inférences.....	205
4.2.4.2 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour les stratégies : appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte et appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience.....	207
4.2.4.3 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel aux illustrations.....	209
4.2.4.4 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à une comparaison.....	210
4.2.4.5 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à des images fortes ou à des métaphores.....	211
4.2.4.6 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à un message philosophique.....	212
4.2.4.7 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie.....	213

4.2.4.8	Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	214
4.2.4.9	Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages	215
4.2.4.10	Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur.....	216
4.2.4.11	Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à porter un jugement.....	217
4.2.4.12	Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à des indices linguistiques.....	219
4.2.4.13	Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à des mots précis pour exprimer sa justification.....	219
4.2.5	La synthèse des résultats portant sur l'étayage offert pour chacun des dispositifs	220
4.2.5.1	L'étayage observé lors de la lecture interactive	222
4.2.5.2	L'étayage observé lors de la lecture REP	223
4.2.5.3	L'étayage observé lors du cercle de lecture.....	223
4.2.5.3.1	Le cercle de lecture et les élèves de 4 ^e année	224
4.2.5.3.2	Le cercle de lecture et les élèves de 2 ^e année	225
4.2.6	La qualité de l'étayage dans une <i>approche guidée par les élèves</i>	225
4.2.6.1	Un exemple de l' <i>approche guidée par les élèves</i> : rectification des informations émises.....	227
4.2.6.2	Un exemple de l' <i>approche guidée par les élèves</i> : prise de parole et ajout d'une nouvelle réponse	228
4.2.6.3	Un exemple de l' <i>approche guidée par les élèves</i> : clarification, ajout de détails et précision de la réponse	229
4.2.6.4	Un exemple de l' <i>approche guidée par les élèves</i> : coconstruction et régulation des réponses.....	230
4.2.7	La qualité de l'étayage dans une <i>approche guidée par l'enseignant</i>	231
4.2.7.1	Des exemples de l'étayage dans une <i>approche guidée par l'enseignant</i>	231
4.3	Les résultats et la discussion portant sur les retombées de la recherche collaborative.....	234

4.3.1 Le thème 1 : La description des raisons qui motivent les enseignantes à participer à une recherche collaborative.....	235
4.3.2 Le thème 2 : La description des pratiques d’enseignement et des connaissances antérieures des enseignantes quant à l’enseignement des stratégies justificatives en salle de classe avant la recherche.....	236
4.3.3 Le thème 3 : Les retombées de ce projet de recherche sur les pratiques enseignantes	238
4.3.4 Le thème 4 : La description des préoccupations des enseignantes quant à l’évaluation des justifications en lecture	242
4.3.4.1 Les deux fonctions de l’évaluation.....	242
4.3.4.2 L’évaluation de la justification dans une fonction d’aide à l’apprentissage.....	242
4.3.4.3 L’évaluation de la justification dans une fonction de reconnaissance des compétences.....	243
4.3.5 L’évaluation de la justification par les enseignantes	244
4.3.5.1 La première phase de l’évaluation des justifications par les enseignantes de 2 ^e et de 4 ^e année.....	244
4.3.5.2 Le critère 1 : L’élève répond à la question	246
4.3.5.3 Le critère 2 : L’élève écrit beaucoup ou écrit peu.....	246
4.3.5.4 Les enseignantes transposent certains critères d’évaluation de l’écriture en lecture	248
4.3.5.5 L’impact de la nature de la tâche sur l’utilisation de stratégies justificatives par les élèves.....	250
4.3.5.6 Le critère 3 : L’élève utilise des exemples cités ou non du texte.....	251
4.3.5.7 Le critère 4 : Les mots utilisés par l’élève sont porteurs de sens et d’inférence	252
4.3.5.8 L’emploi par l’élève de mots précis ou d’expressions qui sous-entendent l’utilisation de macrorègles.....	253
4.3.5.9 La justesse et la variété des mots employés dans la construction des justifications	255
4.3.6 L’impact de la formation sur l’évaluation de la justification par les enseignantes ...	256
4.3.7 La deuxième phase de l’évaluation des justifications par les enseignantes de 2 ^e et de 4 ^e année	256
4.3.7.1 La reconnaissance d’une variété de stratégies justificatives dans les réponses des élèves	257

4.3.8 Le résumé des critères pour décrire une justification de qualité	258
4.3.8.1 Le critère 1 : La pertinence	258
4.3.8.2 Le critère 2 : La suffisance	259
4.3.8.3 Le critère 3 : Le vocabulaire utilisé détermine ce que l'élève a compris	259
4.3.8.4 Le critère 4 : La variété des stratégies justificatives	260
4.3.8.5 Le critère 5 : La clarté de la réponse	261
4.3.9 Une brève conclusion	261
Chapitre 5 – Discussion	263
5.1 La justification à la suite d'une lecture	264
5.1.1. Les connaissances des enseignantes à propos de la justification à la suite d'une lecture	265
5.1.2 Les stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2 ^e et de 4 ^e année du primaire	266
5.2 Les connaissances lexicales des élèves de 2 ^e et de 4 ^e année et la justification à la suite d'une lecture	269
5.3 Les stratégies justificatives et l'enseignement de la justification	272
5.4 Le contexte et l'étayage offert	274
5.4.1 Le contexte oral avec étayage	275
5.4.2 Les questions, les techniques et les commentaires qui favorisent le développement des stratégies de justification à la suite d'une lecture	276
5.4.3 L'intérêt de trois dispositifs didactiques pour l'enseignement de la justification	279
5.4.3.1 Les capacités inférentielles des élèves de 2 ^e et de 4 ^e année selon différents dispositifs didactiques	280
5.4.3.2 L'approche partagée	281
5.4.3.3 Les stratégies justificatives selon les différents dispositifs didactiques	283
5.4.3.4 La lecture interactive	283
5.4.3.5 La lecture REP	284
5.4.3.6 Le cercle de lecture	285
5.5 Les limites de la recherche	287

5.6 Synthèse et recommandations pour développer la justification à la suite d'une lecture	289
5.7 Synthèse et recommandations pour l'évaluation de la justification à la suite d'une lecture	293
Conclusion	299
Références bibliographiques.....	301
Les Annexes.....	317
Annexe A Le programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA).....	317
Annexe B Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)	320
Annexe C L'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ)	321
Annexe D Le formulaire de consentement pour les élèves sélectionnés	322
Annexe E Le formulaire de consentement pour les élèves de la classe	324
Annexe F La grille pour évaluer le rappel	325
Annexe G La séquence didactique des albums utilisés lors du projet de recherche.....	326
Annexe H Le résumé des albums jeunesse	327
Annexe I Les questions des 4 dimensions pour les albums choisis	329
Annexe J Les stratégies de justification anticipées et celles découvertes en cours de codage.....	330
Annexe K La tâche de justification écrite <i>Très cher Père Noël</i>	331
Annexe L La tâche de justification écrite <i>Rhino vole</i>	332
Annexe M Les résultats liés aux stratégies utilisées par les élèves de 2e et de 4e année selon les quatre dimensions de la lecture	333
Annexe N La liste complète des résultats sur l'étayage offert selon chacune des stratégies utilisées	350
Annexe O Le tableau synthèse portant sur l'étayage offert lors de la lecture interactive...355	
Annexe P Le tableau synthèse portant sur l'étayage offert lors de la lecture REP	356
Annexe Q Le tableau synthèse portant sur l'étayage offert lors du cercle de lecture	357
Annexe R Les motivations des enseignantes et de la chercheuse à participer à la recherche.....	358

Annexe S	Les questionnements des enseignantes et les changements observés au cours de cette recherche collaborative.....	360
Annexe T	La première phase d'évaluation collective	362
Annexe U	Le <i>Cadre d'évaluation des apprentissages</i> (MELS, 2011, p. 5) pour évaluer les compétences <i>Lire des textes variés et Apprécier des œuvres littéraires</i>	368
Annexe V	La grille d'évaluation pour la 4 ^e année pour l'épreuve obligatoire en écriture du ministère de l'Éducation (2020)	369

Liste des tableaux

Tableau 1.	Critères tirés du Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011, p. 5) pour évaluer les compétences « Lire des textes variés » et « Apprécier des œuvres littéraires »	41
Tableau 2.	L'exemple d'une question, d'une réponse et d'une justification.....	46
Tableau 3.	Des exemples de réponses d'enfants utilisant différentes stratégies pour justifier leur réponse à la question : <i>Es-tu d'accord avec les actions de Cajoline ?</i>	48
Tableau 4.	Les stratégies justificatives recensées selon l'étude de Forget (2014).....	50
Tableau 5.	Les consignes du guide d'administration et de correction pour l'examen ministériel en lecture (2019)	52
Tableau 6.	La classification des inférences selon Dupin de Saint-André (2011).....	66
Tableau 7.	La recension des stratégies de compréhension selon les études choisies.....	78
Tableau 8.	La description des stratégies de compréhension recensées.....	79
Tableau 9.	Le lexique et les macrorègles	86
Tableau 10.	Les actes de parole à l'oral ou à l'écrit qui nécessitent une justification selon la PDA.....	97
Tableau 11.	Justifier, expliquer, démontrer, argumenter selon Forget (2014)	99
Tableau 12.	Les tactiques (stratégies) d'élaboration de justifications écrites dans le cadre de situations didactiques chez les élèves plurilingues selon Forget (2014).....	102
Tableau 13.	La comparaison entre les processus de compréhension et les processus de production d'une justification	103
Tableau 14.	La description des niveaux d'étayage verbal offerts par l'enseignante ou les pairs	115
Tableau 15.	La présentation de différents dispositifs didactiques selon le degré d'étayage et d'interaction offert	117

Tableau 16.	Les trois sphères de la lecture, les dispositifs didactiques et l'identification ou l'enseignement des stratégies.....	130
Tableau 17.	Le tableau des différentes étapes du projet de recherche	146
Tableau 18.	La description des niveaux d'étayage verbal offerts par l'enseignante ou les pairs	156
Tableau 19.	Les stratégies justificatives et leur définition	163
Tableau 20.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à des informations implicites ou à faire des inférences	176
Tableau 21.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages.....	177
Tableau 22.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte.....	178
Tableau 23.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience.....	179
Tableau 24.	Le total de la fréquence lors de la combinaison des deux stratégies : appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte et appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience.....	179
Tableau 25.	La fréquence observée pour la stratégie : appel aux illustrations	180
Tableau 26.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à porter un jugement	181
Tableau 27.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à son expérience ou faire des liens avec sa vie.....	182
Tableau 28.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à une comparaison.....	183
Tableau 29.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à des mots précis pour exprimer sa justification	184
Tableau 30.	La fréquence observée pour la stratégie : appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	185
Tableau 31.	La fréquence observée pour la stratégie : appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur	185

Tableau 32.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à des images fortes ou à une métaphore	186
Tableau 33.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à des indices linguistiques	187
Tableau 34.	La fréquence observée pour la stratégie : appel à un message à portée philosophique	188
Tableau 35.	Le tableau synthèse de l'utilisation des stratégies justificatives par les enseignantes de 2e et de 4e année ainsi que par les élèves de 2e et 4e année	190
Tableau 36.	Les questions sur le contenu	197
Tableau 37.	Les questions de relance qui permettent de développer, préciser ou clarifier sa réponse (émettre une justification)	198
Tableau 38.	Les techniques utilisées par les enseignantes et/ou les élèves (autre que le questionnement) qui permettent la mise en place de stratégies justificatives dans la construction des réponses	200
Tableau 39.	Appel à se représenter la situation clairement	202
Tableau 40.	Un exemple de rectification d'informations émises	227
Tableau 41.	Un exemple d'une prise de parole et d'ajout de nouvelles réponses.....	228
Tableau 42.	Un exemple de clarification, d'ajout de détails et de précision de la réponse	229
Tableau 43.	Un exemple d'une coconstruction et de la régulation des réponses.....	230
Tableau 44.	Un exemple de l'étayage offert par l'enseignante.....	232
Tableau 45.	Les pratiques d'enseignement et les connaissances antérieures des enseignantes de 2 ^e et de 4 ^e année quant à la justification en lecture.....	237
Tableau 46.	Les mots utilisés par les élèves qui impliquent l'application de macrorègles	254
Tableau 47.	Les processus mobilisés par un individu lors d'une tâche de lecture	263
Tableau 48.	La fréquence observée pour les stratégies justificatives <i>lors de questions de compréhension</i>	334
Tableau 49.	La fréquence observée pour les stratégies justificatives <i>lors de questions d'interprétation</i>	338

Tableau 50.	La fréquence observée pour les stratégies justificatives <i>lors de questions de réaction au texte</i>	342
Tableau 51.	La fréquence observée pour les stratégies justificatives <i>lors de questions d'appréciation</i>	345
Tableau 52.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des informations implicites ou à faire des inférences selon les contextes	350
Tableau 53.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à un exemple tiré ou non du texte selon les contextes.....	350
Tableau 54.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux illustrations selon les contextes	350
Tableau 55.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à une comparaison selon les contextes.....	351
Tableau 56.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des images fortes ou à des métaphores selon les contextes.....	351
Tableau 57.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à un message à portée philosophique selon les contextes.....	351
Tableau 58.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie selon les contextes.....	352
Tableau 59.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité selon les contextes.....	352
Tableau 60.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages selon les contextes	352
Tableau 61.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur selon les contextes	353
Tableau 62.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à porter un jugement selon les contextes	353
Tableau 63.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des indices linguistiques selon les contextes	353

Tableau 64.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des mots précis pour exprimer sa justification selon les contextes.....	354
Tableau 65.	Le tableau synthèse de l'étayage observé lors de la lecture interactive	355
Tableau 66.	Le tableau synthèse de l'étayage observé lors de la lecture REP	356
Tableau 67.	Le tableau synthèse de l'étayage observé lors du cercle de lecture.....	357
Tableau 68.	Les questionnements et les changements observés au cours de la recherche collaborative chez les enseignantes de 2 ^e et de 4 ^e année	360
Tableau 69.	La première phase d'évaluation collective par les deux enseignantes.....	363

Liste des figures

Figure 1.	L'influence du modèle théorique sur l'apprentissage des élèves adapté de Giasson, 1983, p. 67.....	59
Figure 2.	Les trois sphères de la lecture adaptées du modèle de Montésinos-Gelet (2016, 2019) et les éléments qui composent chacune des sphères	61
Figure 3.	L'évaluation pour la reconnaissance des compétences.....	128
Figure 4.	Les stratégies justificatives utilisées à l'oral par les ÉLÈVES de 2 ^e et de 4 ^e année pour l'ensemble du projet.....	173
Figure 5.	Les stratégies justificatives utilisées à l'oral par les ENSEIGNANTES de 2 ^e et de 4 ^e année pour l'ensemble du projet.....	175
Figure 6.	Fréquence des stratégies utilisées par les élèves de 2 ^e année selon les quatre dimensions de la lecture.....	192
Figure 7.	Fréquence des stratégies utilisées par les élèves de 4 ^e année selon les quatre dimensions de la lecture.....	193
Figure 8.	Total des stratégies observées chez les élèves de 2 ^e et de 4 ^e année selon chacun des dispositifs didactiques	204
Figure 9.	Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à des informations implicites ou à faire des inférences	206
Figure 10.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à un exemple tiré ou non du texte selon les contextes.....	208
Figure 11.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux illustrations selon les contextes	209
Figure 12.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à une comparaison selon les contextes.....	211
Figure 13.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des images fortes ou à des métaphores selon les contextes.....	212

Figure 14.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à un message à portée philosophique selon les contextes.....	213
Figure 15.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie selon les contextes.....	214
Figure 16.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité selon les contextes.....	215
Figure 17.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages selon les contextes	216
Figure 18.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur selon les contextes.....	217
Figure 19.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à porter un jugement selon les contextes.....	218
Figure 20.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des indices linguistiques selon les contextes	219
Figure 21.	L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des mots précis pour exprimer sa justification selon les contextes.....	220
Figure 22.	Synthèse des résultats portant sur l'étayage offert pour chacun des dispositifs.....	221
Figure 23.	Le total pour l'ensemble du projet des stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2 ^e et de 4 ^e année.....	268
Figure 24.	La fréquence observée selon les catégories de questions posées par les enseignantes et par les élèves.....	277
Figure 25.	Le nombre total de stratégies observées chez les élèves de 2 ^e et de 4 ^e année selon chacun des dispositifs	283

Liste des sigles et abréviations

CDL	Cercle de lecture
ELDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
LI	Lecture interactive
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PDA	Progression des apprentissages
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
REP	Réfléchis seul, Échange en duo et Partage en grand groupe
TBI	Tableau blanc interactif
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

La nature crée des différences. L'homme en fait des inégalités - Tahar Ben Jelloun

(Ben Jelloun, 1984, p.175-176)

Remerciements

Au moment où j'écris ces lignes, je suis assise sur mon divan après environ cinq ans de réflexion, 1825 jours de questionnement, 43 800 heures de lecture, d'écriture ou de planification pour atteindre ce but et surtout... 2 628 000 secondes de conciliation étude-travail-famille. Faire un doctorat, ça prend un peu de naïveté, un brin de folie et beaucoup, beaucoup de persévérance.

Certaines personnes me disent « Ça y est, tu as réussi! », je peux affirmer que cette réussite appartient à plusieurs personnes de mon entourage, car d'une certaine façon, elles me complètent et me permettent d'être une meilleure personne.

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, Isabelle Montésinos-Gelet, qui m'a accueillie pendant toutes ces années dans son bureau, aux trois semaines, pour valider mes réflexions, répondre à mes questions, m'encourager à poursuivre certaines intuitions et relire chaque chapitre de cette thèse. Lorsque je l'ai rencontrée, je n'avais aucune idée du nombre de recherches et d'auteurs que j'allais découvrir. Merci d'avoir contribué à ma posture scientifique et d'avoir cru en moi.

Je voudrais également remercier les membres de mon jury : monsieur Daniel Daigle, monsieur Dominic Anctil et monsieur Martin Lépine. Chaque commentaire a contribué à approfondir mes réflexions et m'a également permis de me surpasser. Je peux affirmer que mon parcours doctoral m'a transformée. J'ai eu la chance de faire la connaissance de nombreux collègues et de professeurs si inspirants, dont madame Roseline Garon, qui m'a gentiment aidée avec la mise en place du codage des *verbatim*. Une tâche colossale qui m'a pris deux étés à terminer!

Je ne peux passer sous silence l'implication et l'enthousiasme des deux enseignantes, Josée Cliche et Manon Huot, qui ont participé à ce projet de recherche. J'ai adoré faire une recherche collaborative, il y a tellement d'avantages pour les enseignantes et la chercheuse. C'est comme réunir le meilleur des deux mondes : la théorie et la pratique. Je vous remercie d'avoir embarqué à pieds joints dans ce projet. Vos réflexions sont si précieuses pour la science, nous avons pu bâtir à partir de celles-ci et ainsi contribuer à la didactique de la lecture. Merci pour votre grande générosité et votre accueil dans votre milieu scolaire.

Le soutien de mes parents est également un pilier pour l'accomplissement de cette thèse. Combien d'heures ma mère a-t-elle passé à garder mes enfants, cuisiner, me faire une brassée de lavage? Ce sont des minutes, des heures, des jours et des semaines qui m'ont été donnés pour que je puisse atteindre mon objectif. Que dire de toutes les discussions où j'exprimais mes inquiétudes quant à la conciliation étude-boulot-famille ou celles portant sur ma passion pour mon sujet de recherche? Il y a aussi eu des centaines de petits moments par Facetime le matin avant de commencer mes journées. Je suis tellement privilégiée d'avoir des parents à l'écoute. Et mon père... je crois qu'il m'a transmis le gène de la persévérance. Dans les dernières semaines de rédaction de ma thèse, pendant que tout le Québec était arrêté afin de combattre la pandémie, il m'a offert son aide pour la mise en page et PLUSIEURS relectures. Si vous découvrez dans ce document de jolies figures qui présentent mes résultats, il y a un peu de mon papa là-dedans. Partager du temps ensemble à travers un document partagé en ligne, n'est-ce pas du temps de qualité père-fille?! Qui aurait cru qu'il m'aiderait encore à faire mes devoirs!

Je veux aussi souligner la grande contribution de madame Pierrette Morissette. J'ai l'impression que c'est « notre » doctorat. Nous avons travaillé ensemble pendant plusieurs années en évaluation au ministère et plusieurs de mes questionnements proviennent de nos discussions, de nos lectures et de nos observations des pratiques enseignantes. Vous avez contribué à mon développement professionnel et m'avez toujours soutenue. Quelle chance de vous avoir dans ma vie! Merci d'avoir relu chaque chapitre et de m'avoir questionnée. Chacune de mes rencontres avec vous m'a fait grandir.

D'autres personnes m'ont généreusement offert leur aide pour la finition de cette thèse : Sophie Collin avec ses doigts de fée pour la mise en page, Martine Delsemmes et Marie-France Grégoire pour une dernière relecture. Votre temps et vos commentaires m'ont aidée à améliorer plusieurs sections. Merci!

Pour réussir à finaliser un si gros projet, je peux vous affirmer que mes différents employeurs ont participé à cette réussite : mes patrons, Chantal et Raphaël au ministère de l'Éducation, Cynthia à Télé-Québec ainsi que plusieurs commissions scolaires et écoles. Concilier le boulot avec mes études a été un réel défi, merci à tous pour votre grande flexibilité.

J'aimerais également remercier toutes mes amies que j'ai négligées pendant ce parcours doctoral... particulièrement, Pascale, Shannon et Vicky. Ce n'était pas facile de concilier mon

horaire avec nos rencontres, mais je me dis qu'on reprendra le temps perdu à notre retraite! Merci les filles! Je dois également mentionner tout l'amour et les encouragements que j'ai reçus virtuellement. Je m'amusais à décrire les étapes, les hauts et les bas, qui font partie d'un doctorat et plusieurs amis ont commenté ou aimé mes publications sur les réseaux sociaux au fil des ans.

Finalement, je garde le meilleur pour la fin : ma famille.

Si je me suis intéressée à l'apprentissage de la lecture, c'est d'abord et avant tout pour aider Antoine, mon fils, qui est un grand lecteur et qui est aussi dyslexique. Mes intérêts de recherche sont intimement liés à mon rôle d'accompagnement et de maman. Chaque lecture me permet d'en apprendre davantage pour tous ces petits Antoine du Québec. Je t'aime, mon garçon, tu me permets de devenir meilleure dans ce que je fais.

Il y a aussi mon grand garçon Maxime qui m'épate par son autonomie et qui a pris en charge plusieurs tâches pour aider sa famille. Grand lecteur lui aussi, il utilise toutes sortes de stratégies justificatives pour s'exprimer. Pendant sa scolarité, j'ai souvent été interpellée par la façon dont on évalue la lecture lorsque je signais les fameux examens ou questionnaires de lecture ... C'est aussi pour tous les petits Maxime du Québec qui s'expriment avec une variété de stratégies justificatives (mais dont la réponse n'est pas toujours dans le corrigé!) que j'ai fait ce doctorat. Je t'aime, mon grand garçon, tu m'as amenée à réfléchir beaucoup!

Et il y a toi, mon amour, Martin Hudon. Tu m'apportes l'équilibre, tu me recentres sur l'essentiel, tu organises mon quotidien, malgré la folie de mes horaires. Je cherche encore les mots pour t'exprimer ma gratitude. Pendant cinq ans (sept ans si on compte la maîtrise), tu m'as permis de vivre cette passion qui m'habite : mieux comprendre l'apprentissage de la lecture. Je crois qu'on forme une superbe équipe. Merci d'avoir su t'adapter (tu es tellement «adaptable»!) aux différentes étapes qu'exige la rédaction d'une thèse. Parfois, j'étais dans ma tête et silencieuse, parfois, je te présentais mes résultats de recherche avec un peu trop d'enthousiasme, parfois je trouvais que le quotidien allait trop vite. Tu m'as toujours soutenue et encouragée. Chaque repas que tu as cuisiné, chaque tâche que tu as accomplie, chaque activité que tu as faite avec les enfants m'aidaient à me rapprocher de mon but. Merci! On y est arrivés et... on s'aime encore!

Introduction

Pourquoi s'intéresser à la justification en lecture? D'abord, parce que la justification fait partie de la vie d'un individu tous les jours, qu'on soit un élève à l'école primaire ou un adulte qui contribue à la société. En effet, une personne est constamment amenée à justifier sa compréhension, son interprétation, sa réaction ou à porter un jugement critique (à l'oral ou à l'écrit) après une lecture dans différents contextes de son quotidien : elle commente ses lectures à ses amis ou collègues, elle partage son opinion sur les réseaux sociaux à propos de l'actualité, elle défend son point de vue ou recommande une lecture. De plus, l'évaluation de la justification des réponses des élèves fait partie intégrante du parcours scolaire au primaire et au secondaire. Il suffit d'observer les critères d'évaluation des deux compétences « *Lire des textes variés* » et « *Apprécier des œuvres littéraires* » retenus par le ministère de l'Éducation du Québec pour réaliser que les élèves doivent comprendre, interpréter, réagir et porter un jugement critique sur un texte, mais qu'ils doivent également justifier leurs réponses.

À cet effet, la définition de littératie par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) permet d'amorcer une première réflexion à propos de la justification, même si ce concept n'est pas explicitement nommé :

La littératie va plus loin que la lecture et l'écriture et **vise la communication en société**. Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier, sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, des panneaux. Les personnes compétentes en littératie la considèrent comme un acquis. **Il s'agit d'une communication collective**. En effet, ce sont les exclus qui peuvent le mieux apprécier la notion de littératie comme source de liberté. (Adaptation de la déclaration de l'UNESCO à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012).

Cette définition suggère que les personnes compétentes en littératie doivent « communiquer en société » à la suite de leurs lectures. La lecture et l'écriture sont considérées comme des moyens de communication. Le jeune lecteur devient un communicateur actif, critique, responsable et créatif ; il est producteur de sens. Le lecteur doit développer ses habiletés à raisonner et aller au-delà de l'apprentissage par mémorisation et de la compréhension littérale

d'un texte pour parvenir à une compréhension plus approfondie et plus subtile (ministère de l'Ontario, 2004).

Dans ce contexte, lire se rapporte non seulement à la compréhension, mais à ce que fait le lecteur avec le texte lu (le lecteur parle, écrit, ressent des émotions, etc.). Le texte produit, à l'oral ou à l'écrit, à la suite d'une lecture est alors une représentation d'idées qui peuvent être partagées dans l'espace et le temps.

Plusieurs chercheurs dans le domaine de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation de la lecture (Giasson, 2011; Gough et Tunmer, 1986; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; Scarborough, Neuman et Dickinson, 2009) affirment qu'apprendre à lire est complexe et qu'il y a plusieurs composantes qui peuvent jouer sur le développement de la compréhension en lecture. Ces composantes sont présentées dans le cadre théorique. Cependant, peu de chercheurs se sont centrés sur la manière dont un enfant produit et justifie ses réponses (Forget, 2014) à la suite d'une lecture, en particulier lorsqu'une telle lecture est réalisée par une enseignante du primaire à partir d'un album. Dans cette recherche collaborative, l'intention est de mieux comprendre comment les élèves du primaire justifient leurs réponses.

Dans le chapitre 1, une problématique est soulevée quant à la nécessité de s'intéresser au rôle des stratégies justificatives dans la construction des réponses à la suite d'une lecture littéraire de manière à mieux cerner ce qu'est la justification. Nous terminons ce chapitre avec deux questions générales de recherche, l'une portant sur les stratégies de justification et l'autre sur l'apport de la recherche collaborative.

Dans le chapitre 2, nous présentons les assises théoriques sur lesquelles repose cette recherche. D'abord, nous présentons les composantes souvent décrites dans les modèles théoriques impliquées dans l'acte de lire selon les trois sphères de la lecture (Montésinos-Gelet, 2016) : sphère 1- processus liés à l'identification de mots écrits; sphère 2- processus de compréhension; sphère 3- processus liés à la production d'une réponse à la suite d'une lecture. Nous constatons que peu de modèles théoriques incluent les processus liés à la production d'une réponse à la suite d'une lecture. Pour chacune des trois sphères, nous présentons ce qui est réinvesti dans la

réponse du lecteur puisque nous nous intéressons aux stratégies justificatives utilisées par les élèves et les enseignants. Nous cherchons également à comprendre les contextes favorisant le développement des stratégies justificatives chez les élèves du primaire. Nous démontrons aussi la pertinence de la recherche collaborative et cherchons à comprendre comment les enseignantes évaluent ces justifications dans une fonction d'aide à l'apprentissage. Nous terminons ce chapitre avec les objectifs spécifiques liés aux deux questions de recherche.

Ensuite, dans le chapitre 3, la méthodologie est présentée. Nous expliquons le type de recherche retenu, soit une recherche collaborative, descriptive et exploratoire qui collecte des données qualitatives. Nous décrivons les étapes du projet de recherche, le choix des participants, les outils de collecte en lien avec les objectifs, l'apport de la recherche collaborative sur la création de la méthodologie et le traitement des données effectué.

Au chapitre 4, nous présentons les résultats en trois sections. La section 1 présente les résultats portant sur les stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année et leurs enseignantes, ce qui permet de mieux cerner leur utilisation de stratégies dans la construction des réponses. La section 2 présente les contextes et l'étayage offert qui favorisent le développement de la justification. La section 3 rapporte les résultats portant sur les retombées de la recherche collaborative, dont un volet sur l'évaluation de la justification.

Finalement, nous terminons par la discussion des résultats au chapitre 5. Nous interprétons d'abord les résultats portant sur les connaissances des enseignantes quant à la justification. Ensuite, nous discutons des résultats les plus saillants portant sur l'utilisation des stratégies justificatives des élèves de 2^e et de 4^e année lors de la construction de leur justification. Nous mettons également en lumière l'apport et l'importance des connaissances lexicales des élèves lors de l'utilisation de leurs stratégies justificatives. Ensuite, nous interprétons les résultats liés aux contextes et à l'étayage propices pour développer la justification des réponses à la suite d'une lecture. De plus, nous discutons les résultats liés à trois dispositifs didactiques, identifiés dans la recherche comme étant particulièrement riches pour déployer des stratégies justificatives avec ou sans étayage : la lecture interactive, la lecture REP (Réfléchis seul-Échange en duo-Partage en grand groupe) et le cercle de lecture. Nous terminons ce chapitre avec une

première synthèse et des recommandations pour assurer le développement de la justification en lecture chez les élèves de 2^e et de 4^e année et une deuxième synthèse et des recommandations portant sur le volet de l'évaluation de la justification. Nous terminons ce cinquième chapitre avec une brève conclusion.

Chapitre 1 – Problématique

Un lecteur compétent ne peut se contenter de simplement repérer des informations dans un texte. Nombreuses sont les situations où le lecteur, à partir d'un texte, doit reformuler dans ses mots, porter un jugement et l'exprimer oralement ou par écrit. Parfois, il doit même justifier son interprétation ou sa réaction auprès de ses interlocuteurs, car ceux-ci ont différents points de vue. Dans cette problématique, nous cernons le contexte pratique de la recherche en présentant les attentes ministérielles. Ensuite, nous présentons le contexte scientifique et les études qui se sont intéressées à la justification. Nous terminons ce chapitre avec deux objectifs de recherche : l'un portant sur la justification et l'autre sur la recherche collaborative.

1.1 La pertinence sociale de cette recherche

Cette prochaine section permet de mieux cerner la pertinence sociale et l'utilité de cette recherche pour le milieu scolaire.

1.1.1 Les prescriptions ministérielles à propos de la justification de la lecture

La justification en lecture est un élément central du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006). Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) indique ce qui est attendu d'un lecteur à la fin du primaire (attente de fin de cycle). Certaines parties de phrases ont été mises en gras, car elles réfèrent de façon explicite ou implicite à la justification :

L'élève lit efficacement des textes courants et littéraires liés aux différentes disciplines et dont la présentation et l'organisation facilitent la compréhension. En ayant recours à des stratégies variées et appropriées pour dégager des éléments d'information tant explicites qu'implicites, l'élève peut établir des comparaisons entre l'information contenue dans plusieurs textes. Il précise sa compréhension du texte, **la confronte avec celle de ses pairs et justifie son point de vue verbalement ou par écrit**. Ses réactions témoignent de ses intérêts, de son interprétation personnelle et des liens qu'il établit avec d'autres textes. (*Programme de formation de l'école québécoise*, 2006, p. 75).

Le ministère de l'Éducation fait référence à la nécessité de développer, chez les élèves du primaire, des habiletés de haut niveau comme confronter sa compréhension avec des pairs et justifier son point de vue en lecture.

Plusieurs critères du *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) font référence à la justification de façon explicite (réaction) ou implicite (interprétation, jugement critique) selon les niveaux scolaires. Ces critères sont utilisés lors d'évaluation pour la reconnaissance des compétences (pour l'épreuve de lecture en 4^e année, par exemple), mais également en cours d'année afin de guider les enseignants et leurs élèves lors des évaluations en aide à l'apprentissage ou pour la reconnaissance des compétences.

Le tableau de la page suivante présente les critères du *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) utilisés pour les deux compétences en lecture « *Lire des textes variés* » et « *Apprécier des œuvres littéraires* » selon chacun des cycles, cela permet d'avoir une vision d'ensemble de ce qui est évalué au primaire. Nous avons mis en gras les critères et les éléments favorisant la compréhension des critères qui impliquent une réponse à teneur justificative.

Tableau 1. Critères tirés du Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011, p. 5) pour évaluer les compétences « Lire des textes variés » et « Apprécier des œuvres littéraires »

Critères du Cadre d'évaluation des apprentissages	Éléments favorisant la compréhension des critères (Cadre d'évaluation des apprentissages, p. 5)		
	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Compréhension des éléments significatifs d'un texte	Extraction d'éléments d'information : - explicites	Extraction d'éléments d'information : - explicites - implicites	Extraction d'éléments d'information : - explicites - implicites
Interprétation plausible d'un texte	-----	-----	Formulation d'une interprétation personnelle s'appuyant sur le texte et sur des repères culturels
Justification pertinente des réactions à un texte	Justification des réactions au moyen : -d'éléments issus du texte ou d'exemples tirés de l'expérience personnelle	Justification des réactions au moyen : -d'éléments issus du texte ou d'exemples tirés de l'expérience personnelle	Justification des réactions au moyen : -d'éléments issus du texte ou d'exemples tirés de l'expérience personnelle -d'exemples tirés d'autres œuvres
Jugement critique sur des textes littéraires	Expression d'une opinion sur une œuvre à partir des premières impressions	Expression d'une opinion sur une œuvre à partir des premières impressions Appréciation : -de certaines caractéristiques d'une œuvre	Expression d'une opinion sur une œuvre à partir des premières impressions Appréciation : -de certaines caractéristiques d'une œuvre -de l'œuvre dans son ensemble, à l'aide d'exemples pertinents
Recours à des stratégies appropriées*	*Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.		

Plusieurs critères s'ajoutent entre le premier et le troisième cycle. Nous nous questionnons à savoir si les capacités justificatives des élèves s'améliorent au cours du primaire? Qu'en est-il de leur capacité justificative pour répondre à des questions (à l'oral ou à l'écrit)? Dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages*, les critères présentés donnent peu d'indications sur la qualité de cette justification, pourtant, la lecture est une composante importante du cursus scolaire dès le début du primaire.

D'ailleurs, l'appréciation d'une œuvre littéraire est une compétence à développer selon le ministère de l'Éducation. Dès la première année, les enseignants travaillent l'appréciation d'une œuvre littéraire et encouragent les élèves à justifier leurs réponses. Dans le réseau scolaire, les enseignantes utilisent de plus en plus, les œuvres littéraires intégrales dans leur enseignement et leur évaluation de la lecture (Lépine, 2017). Selon l'étude de Lépine (2017), les albums jeunesse sont la forme littéraire la plus utilisée par les enseignants du primaire. Très tôt dans leur parcours scolaire, les élèves sont donc amenés à discuter des textes et à justifier leurs réponses.

1.1.2 Le peu de données sur la justification en lecture

Peu de données publiques sont disponibles quant à la capacité des élèves à justifier leurs réponses à la suite d'une lecture d'un texte. Le programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE, 2012), le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ainsi que l'étude longitudinale du développement des enfants au Québec (ELDEQ) ont tous, chacun à leur façon, évalué la justification des réponses en lecture et indiquent qu'un individu ayant un bon niveau de littératie peut justifier ses réponses. Ces trois études considèrent qu'un individu doit aller au-delà du repérage d'informations. En effet, il doit accroître sa capacité à repérer et à faire des liens entre les informations, mais il doit également développer son habileté à s'exprimer à propos du texte lu (ex. : comparer, résumer, évaluer, synthétiser), ce qui l'amène à justifier ses réponses. Cela dit, ces données plus spécifiques ne sont pas disponibles dans les rapports rendus publics (Annexes A, B et C).

Les bibliothèques et les librairies regorgent d'ouvrages didactiques sur l'apprentissage de la lecture, mais, selon notre recension à partir des sites internet de certaines maisons d'édition spécialisées en éducation et de la consultation de plusieurs ouvrages didactiques, peu présentent un aperçu des pratiques justificatives utilisées pour répondre à une question en lecture.

D'ailleurs, il semble que la compréhension du texte soit nécessaire pour pouvoir justifier une réponse, mais cela n'est pas suffisant. Garcia (1994) distingue des processus qui relèvent spécifiquement de la justification; elle l'explique de cette façon :

La rédaction d'une explication suppose que l'on ait déjà compris le phénomène que l'on cherche à expliquer à quelqu'un d'autre, et se distingue ainsi des traces écrites qui ont aidé à comprendre, la reconstitution a posteriori d'un raisonnement cohérent peut n'avoir que peu de points communs avec le raisonnement effectivement réalisé pour trouver la réponse. (p.8)

Sachant que la grande majorité du matériel didactique se centre sur l'enseignement de la compréhension et sur les stratégies de compréhension (Gear, 2007; Serafini, 2009; Serravello, 2018), il s'avère que l'étude de la justification, notamment dans des opérations de lecture (interprétation, réaction) et d'appréciation (jugement critique), demeure peu documentée en didactique de la lecture.

D'ailleurs, notre expérience dans les écoles et les différentes commissions scolaires de la province nous permet de rapporter les inquiétudes et le manque d'outils offerts aux enseignants quant à l'enseignement et à l'évaluation de la justification en lecture, ce qui a constitué, pour nous, une motivation supplémentaire à mener à terme ce projet de recherche.

1.2 La pertinence scientifique et les études qui se sont intéressées à la justification en lecture

Peu de données empiriques sont disponibles concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la justification des réponses à la suite d'une lecture comparativement aux nombreuses recherches sur le développement de la compréhension. Deux recherches définissent le concept de justification et portent sur les stratégies utilisées par les élèves pour justifier leurs réponses : celle de Garcia-Debanco (1994, 1996) et celle de Forget (2014). La recherche de Hébert et Lafontaine (2009) s'est également intéressée à la justification, mais à travers les cercles de lecture. Ces trois recherches sont rapportées et discutées de façon plus exhaustive au chapitre 2.

Garcia-Debanc (1996) mène une analyse approfondie des termes souvent associés à la justification et apporte des nuances à différentes définitions. Elle s'intéresse aussi à la représentation que les élèves se font des termes « expliquer » et « justifier ». Pour ce faire, elle a analysé 39 réponses d'élèves de CM2¹ et 27 réponses d'élèves de 6^e année. Les élèves devaient citer trois situations scolaires ou non scolaires au cours desquelles ils ont dû expliquer ou justifier leur réponse. Ensuite, ils devaient répondre à deux questions :

1. As-tu déjà eu à justifier une réponse ? Dans quelle(s) discipline(s) scolaire(s)? Dans quelle(s) circonstance(s) de ta vie? Donne des exemples.
2. Donne une définition des termes *expliquer* et *justifier*. Utilise chacun de ces termes dans une phrase.

Cette recherche démontre que près d'un enfant français sur trois, après avoir répondu correctement aux demandes sur l'explication, laisse en blanc ce qui se rapporte à la justification. De plus, Garcia-Debanc (1996) a également sondé les enseignants des élèves de CM2² et de 6^e année. Il semblerait que les demandes de justifications écrites sont assez rares à l'école primaire, alors qu'elles seraient permanentes au collège³, ce qui expliquerait peut-être le peu de connaissances liées à la justification pour les élèves du primaire en France.

La thèse de Forget (2014) sur les *Pratiques d'écriture d'élèves plurilingues du 1^{er} cycle du secondaire : entre savoirs d'expérience et apprentissage en classe de français* documente le « déjà-là » des pratiques de justification qui se mettent en place très tôt dans la vie du jeune enfant, le plus souvent dans le cadre d'interactions orales quotidiennes, puis à l'école primaire dans diverses disciplines. Cette chercheuse a observé trois enseignants et trois tâches différentes accomplies par des élèves plurilingues de 1^{re} secondaire, l'objectif étant de dégager les rapports à la justification, acquis en salle de classe ou ailleurs, et de décrire les tactiques (stratégies) d'élaboration de justifications écrites.

¹ Le CM2 en France correspond à la 5^e année du primaire au Québec.

² Ce niveau équivaut à la 5^e année au primaire au Québec.

³ Cela équivaut à l'école secondaire pour le Québec.

Forget (2014) a pu identifier leur rapport à la justification lors de 15 entretiens individuels et il semble que les élèves québécois ont des connaissances sur ce qu'est une justification. D'après ces données, les élèves québécois de 1^{re} secondaire semblent dégager quatre fonctions liées à la justification :

- La *plaidoirie*, qui consiste à plaider en faveur d'une cause et qui met en valeur une option, une proposition ou une recommandation dans le but de conseiller son destinataire, voire de l'inciter à adopter sa proposition.
- La *joute*, qui est une confrontation langagière entre les interlocuteurs de force équivalente permettant de défendre sa position ou de rejeter une conclusion tout en assurant le bien-fondé de ses propos et de convaincre son interlocuteur.
- L'*exposé d'un raisonnement*, qui est une conduite langagière consistant à exposer son raisonnement et à fournir les éléments (faits, indices, extraits de texte) qui ont mené à sa conclusion dans le but d'en montrer l'acceptabilité.
- L'*énoncé d'une position* qui consiste à présenter sa position sur un sujet (avis, opinion, préférence) en fournissant les raisons (faits, arguments, exemples) qui la fondent.

La recherche qualitative de Hébert et Lafontaine (2009) s'est aussi intéressée à la justification, mais à partir de la lecture d'un roman lors de cercles de lecture entre pairs. Des ateliers d'enseignement de l'oral (dont deux ateliers axés sur la justification et la reformulation) ont été présentés à quatre classes du primaire (trois de 6^e année et une de 5^e année) et trois classes de 3^e secondaire de deux écoles de la région de Montréal et de deux écoles de la région des Laurentides. D'après l'analyse des corpus oraux, le mode de discours dominant utilisé par les élèves dans ce type d'interaction orale est celui de la justification.

Nous savons que la justification est intégrée au *Programme de formation de l'école québécoise* et qu'elle fait partie des évaluations, dont l'examen ministériel de la 4^e année au primaire. Cela dit, la recherche de Forget (2014) a été effectuée auprès d'élèves du secondaire au Québec, dans un contexte plurilingue et avec un intérêt surtout marqué pour l'écriture. La recherche de Hébert et Lafontaine s'est déroulée auprès d'élèves de la fin du primaire et en 3^e secondaire, mais qu'en est-il des pratiques justificatives des élèves québécois du primaire, et ce, lorsque l'entrée principale dans la justification est par la *réponse* à la lecture d'une œuvre littéraire ? D'après notre recension, aucune recherche n'apporte de précision quant à l'enseignement et l'évaluation des justifications chez les élèves québécois dans les premières années du primaire.

Nous voulons combler une partie de ce vide empirique. Cela nous amène à présenter l'objectif général de cette recherche.

1.2.1 L'objectif général de la recherche

Sachant que la justification fait partie intégrante de la vie des individus en société et que pendant leur parcours scolaire, les élèves sont amenés à justifier leurs réponses à la suite d'une lecture (MELS, 2011), notre objectif général de recherche consiste à mieux comprendre ce qu'est l'enseignement, l'étayage et l'évaluation de la justification à la suite d'une lecture au primaire.

1.2.2 Une première définition de ce qu'est la justification

Il est important de bien définir ce qu'est la justification en lecture. Selon Forget (2012), « les élèves doivent fournir les raisons les plus susceptibles de rendre leur position, leur avis ou leur réponse légitime aux yeux de leur destinataire. » (p. 62) Partager son appréciation d'une lecture, c'est aussi justifier, car même si des lecteurs peuvent avoir des avis différents, ils se donnent des critères et s'appuient sur des éléments du texte ainsi que sur leurs expériences de manière à montrer la recevabilité de leur avis, sa cohérence par rapport aux références. « Justifier se rapproche alors de *faire la preuve*. » (p. 62)

Pour bien illustrer le concept de justification, voici un tableau avec un exemple de réponse suivie d'une justification. Dans le tableau ci-dessous, l'élève essaie de justifier sa réponse, d'en faire la preuve.

Tableau 2. L'exemple d'une question, d'une réponse et d'une justification

Question	Réponse	Justification
Aurais-tu réagi de la même façon que le personnage principal ?	Oui	Parce que le personnage est gentil et partager nos choses, notre nourriture, c'est de la gentillesse.

Cet exemple de justification d'un élève de 2^e année après une lecture nécessite qu'il réponde à la question, mais également qu'il choisisse des raisons pour *faire la preuve* que cette réponse est plausible. D'autres élèves pourraient construire des justifications de façons différentes qui seraient tout aussi plausibles. Alors, comment les élèves construisent-ils leur justification?

Forget (2014) mentionne que les élèves placés dans des situations de communication acquièrent certains prérequis de manière expérientielle à propos de la justification. Elle donne l'exemple d'un élève qui ne justifie pas ses propos à son père comme il le ferait avec un ami, par exemple. Forget (2014) mentionne que le rapport à la justification entraîne le développement de *stratégies* révélant une prise en compte du destinataire, ainsi que du choix des raisons, du ton et des mots utilisés pour appuyer sa position. Il est important de cerner davantage ce concept de *stratégies* qui permettent de construire une justification.

1.2.3 Les traces observables des stratégies de compréhension lors de l'élaboration d'une réponse

Un aspect semble faire consensus auprès de la communauté scientifique (Pressley, 2000, 2006) : un bon lecteur utilise plusieurs stratégies (Croisetière, 2011) pour comprendre les sens d'un texte. En effet, il est stratégique et actif lors de sa lecture, a une intention de lecture, se pose des questions et fait des liens. Le lecteur stratégique est constamment en résolution de problèmes (Giasson, 2011). De plus, il détecte ses bris de compréhension et utilise différents moyens pour les réparer (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008; Giasson, 2011). Par ailleurs, d'autres chercheurs ont noté que les lecteurs en difficulté utilisent moins de stratégies que les bons lecteurs. En plus d'avoir un répertoire limité de stratégies, celles-ci sont très souvent inadéquates et diffèrent des stratégies utilisées par les bons lecteurs (Duke et Pearson, 2002; Martel, 2003).

Pressley (2000) mentionne que l'apprentissage de stratégies de compréhension est un processus développemental à long terme, au cours duquel l'élève passe graduellement de l'utilisation consciente des stratégies à l'internalisation et à l'automatisation de celles-ci. Alors, comment peut-on observer cette internalisation ou automatisation des stratégies de

compréhension? Un bon lecteur utilise plusieurs stratégies pour comprendre les sens d'un texte (Croisetière, 2011), mais utilise-t-il une variété de stratégies pour *exprimer* sa compréhension, son interprétation, sa réaction ou son jugement critique? Est-ce qu'il mobilise les mêmes processus cognitifs lors de la compréhension des sens d'un texte que lors de la production d'une réponse à l'oral ou à l'écrit?

Dans une recherche antérieure que nous avons menée, Provencher (2013) a observé l'utilisation de stratégies de compréhension lors de la lecture à voix haute entre un parent et son enfant de cinq ans. Les parents participants devaient lire à voix haute les albums choisis par la chercheuse à leur enfant et discuter de façon naturelle à propos du livre. Celle-ci a pu observer si les parents ou les enfants réutilisaient dans leur discussion les stratégies suivantes : visualiser, se poser des questions, résumer dans ses mots, faire des liens, gérer sa compréhension ou porter un jugement. Lors de discussions autour du livre, Provencher (2013) a pu constater qu'il y avait des traces observables de plusieurs stratégies de compréhension dans les propos des enfants ou des adultes et que ces stratégies servaient souvent à formuler ou construire leur justification.

Pour appuyer ce constat, le tableau 3 présente des *verbatim* qui illustrent une situation de lecture entre un adulte et un enfant. En effet, pour la même question posée par l'adulte, les enfants n'utilisent pas tous les mêmes stratégies pour justifier leur réponse. En voici quelques exemples.

Tableau 3. Des exemples de réponses d'enfants utilisant différentes stratégies pour justifier leur réponse à la question : *Es-tu d'accord avec les actions de Cajoline ?*

Stratégie de compréhension utilisée par l'enfant	Verbatim de la réponse et de la justification de l'enfant
Appel à une partie du texte	Réponse : « Je ne suis pas d'accord. » Justification : « Cajoline a caché la pierre dans son manteau. Elle l'a ramenée chez elle. Elle l'a mise dans son bureau dans sa chambre. Elle a volé le caillou de son amie. C'est mal. »
Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie	Réponse : « Je ne suis pas d'accord. » Justification : « Mon cousin m'a déjà pris un jouet, comme Cajoline, sans me le demander. J'étais très triste, je cherchais mon jouet partout. »

Stratégie de compréhension utilisée par l'enfant	Verbatim de la réponse et de la justification de l'enfant
Appel à une inférence	Réponse : « Je ne suis pas d'accord. » Justification : « Voler, c'est mal. Tout le monde est triste. La personne qui prend l'objet et la personne qui perd son objet. Imagine si tout le monde volait... »

Ces exemples de réponses démontrent qu'il est possible de repérer certaines stratégies de compréhension à même la justification donnée par les élèves. Tous les élèves ont répondu ne pas être d'accord avec les actions du personnage. Cependant, les élèves utilisent différentes « stratégies » pour bâtir leur justification. Pour une même question (ex. : Es-tu d'accord avec les actions de Cajoline?), plusieurs réponses sont possibles, ce qui explique que plusieurs stratégies puissent être réinvesties lors de la construction de la justification (ex. : *appel à une partie du texte, appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie, appel à une inférence*). À notre connaissance, peu d'études ont établi de liens entre le réinvestissement des stratégies de compréhension et la construction de la justification d'une réponse en lecture (Forget, 2014; Provencher, 2013).

En somme, nous constatons qu'il y a des traces observables de stratégies de compréhension dans les réponses des élèves. Il est donc possible d'identifier certaines stratégies à partir des propos justificatifs d'une personne. Ainsi, il serait légitime de parler de stratégies justificatives.

1.2.4 Les stratégies justificatives

Nous venons de constater la diversité des justifications possibles à une même question. Forget (2014) mentionne que les élèves utilisent différentes tactiques ou stratégies pour construire leurs réponses. Nous utiliserons la locution *stratégies justificatives* pour décrire les processus cognitifs impliqués dans l'élaboration d'une réponse en lecture. Nous adoptons le terme *stratégie*, puisque nous nous positionnons en didactique de la lecture et que ces stratégies justificatives peuvent être enseignées.

Forget (2014) a mis en lumière plusieurs stratégies utilisées par les élèves afin de justifier leurs réponses à l'écrit. Nous les présentons brièvement dans le prochain tableau. Cette liste de

stratégies justificatives a été un point de départ important pour notre propre recherche afin d'identifier celles utilisées par les élèves et les enseignants de 2^e et de 4^e année au primaire. À cet effet, nous présentons au chapitre deux une version bonifiée de ces stratégies.

Tableau 4. Les stratégies justificatives recensées selon l'étude de Forget (2014)

Nom de la stratégie justificative	Définition et description de cette stratégie
Comparer des options	L'élève compare les pour et les contre de diverses options et parvient à déterminer celle qu'il fera valoir. Il génère des raisons valides pour l'appuyer.
S'identifier à autrui	L'élève saisit le vécu fictif des protagonistes impliqués et prend position afin de générer les raisons qui appuient cette position en s'imaginant à la place des protagonistes.
Faire appel à son expérience OU remémoration	L'élève fait appel à ses expériences passées et prend position. Il génère les raisons qui appuient sa position.
L'autoquestionnement	L'élève se pose la question qui sous-tend la position à justifier (pourquoi dis-je... ?) de manière à générer les raisons à l'appui en répondant pour soi-même à la question.
Repérer l'information	L'élève recherche des informations qui appuient sa position.
Valider par concordance	L'élève valide le choix de ses informations tirées des sources et destinées à appuyer sa position en vérifiant leur concordance avec la question posée, les critères fournis ou les informations consultées.
Valider par référence aux réactions d'autrui	L'élève s' imagine dans la peau de son destinataire ou en présence de son destinataire afin de vérifier la recevabilité de ses arguments.
Valider par appel à l'autorité ou à la popularité	L'élève valide des raisons ou des exemples qui appuient sa position sur le fait qu'ils proviennent d'une personne en autorité ou d'une masse de personnes.
Mettre en contraste	L'élève génère des exemples de contrastes en élaborant une situation hypothétique à l'opposé de la situation réelle sur laquelle il fonde sa position.
Se référer à autrui	L'élève tente de saisir le point de vue de personnes potentiellement concernées par l'objet de la justification en s'imaginant être à leur place.

Pour certaines stratégies justificatives nommées dans le tableau précédent (comparer, s'identifier à autrui, faire appel à son expérience, repérer l'information, faire appel à l'autorité

ou à la popularité et mettre en contraste), il est possible d'en voir des traces observables écrites ou orales directement dans la justification des élèves à la suite d'une lecture.

Cependant, pour les trois autres stratégies, il est difficile de « voir » ces stratégies en observant les réponses des élèves. C'est plutôt lors d'entretiens avec les élèves que Forget (2014) a pu identifier ces différentes stratégies : l'autoquestionnement, valider par concordance et valider par référence aux réactions à autrui. Forget (2014) a pu identifier ces trois stratégies, car elle a questionné les élèves sur les raisons qui ont motivé la rédaction de leur justification.

Nous nous demandons si les élèves du primaire les utilisent aussi et si l'utilisation de certaines stratégies a un impact sur la qualité de la justification. Dans la prochaine partie, nous présentons brièvement les assises théoriques traitant de la qualité d'une « bonne » justification et des difficultés liées à l'évaluation de la justification.

1.2.5 La difficulté à évaluer la justification des élèves

Du côté pragmatique, nous constatons qu'il peut y avoir différentes façons de répondre à une même question. Nous entendons souvent les enseignants formuler leurs inquiétudes par rapport à l'évaluation de certains types de réponses à des questions, car les paramètres utilisés pour définir si les élèves ont répondu correctement sont difficiles à cerner. Prenons l'exemple de l'examen ministériel en lecture des élèves de 4^e année de 2019. Trois questions pour lesquelles des justifications sont attendues de la part des lecteurs sont posées pour une pondération de 10 % chacune. Lors de cette tâche de compréhension écrite, les élèves peuvent être en accord ou en désaccord, ils sont amenés à faire un choix ou à se positionner quant aux actions d'un personnage. Les réponses possibles sont nombreuses.

Le guide d'administration et de correction mentionne que le choix de l'angle de réponse ne doit pas avoir d'incidence sur l'évaluation de la réponse. « Seule la qualité de l'explication est évaluée » (p.26). Voici un tableau résumant les balises données aux enseignants pour juger de l'explication (la justification) de l'élève. Par souci de ne pas divulguer le contenu de l'épreuve de lecture, nous avons recensé ce qui est générique à la description de la « qualité » d'une bonne

justification. Notons que le thème de la question est beaucoup plus précis dans le guide que ce qui est rapporté ici.

Tableau 5. Les consignes du guide d'administration et de correction pour l'examen ministériel en lecture (2019)

Nombre de points	Consignes du guide d'administration et de correction pour l'examen ministériel en lecture (2019)
3 points	<p>Q1 : <i>L'élève indique si c'est bon ou mauvais. Il peut exposer ses préférences ou présenter des caractéristiques de sa personnalité en lien avec son choix. Son explication est relativement bien développée et s'appuie sur au moins un élément du texte. Sa réponse témoigne d'une compréhension juste et précise de...</i></p> <p>Q2 : <i>L'explication est simple, mais appropriée, s'articule autour d'une ou plusieurs caractéristiques du texte. Sans être élaborée, elle comporte assez d'éléments pertinents pour faire ressortir...</i></p> <p>Q3 : <i>L'élève exprime son point de vue en s'appuyant sur au moins un élément pertinent du texte. Son explication, relativement développée, témoigne d'une compréhension juste et précise de...</i></p>
2 points	<p>Q1 : <i>L'élève indique si c'est bon ou mauvais. Il peut exposer ses préférences ou présenter des caractéristiques de sa personnalité en lien avec son choix. Son explication est succincte et elle s'appuie sur au moins un élément du texte. Sa réponse témoigne d'une compréhension adéquate de...</i></p> <p>Q2 : <i>L'explication est plutôt sommaire, s'articule autour d'une ou plusieurs caractéristiques du texte. Formulée en terme général, elle n'est pas assez précise pour faire ressortir...</i></p> <p>Q3 : <i>L'élève exprime son point de vue en s'appuyant sur au moins un élément pertinent du texte. Son explication est succincte, mais témoigne d'une compréhension adéquate de...</i></p>
1 point	<p>Q1 : <i>L'élève indique si c'est bon ou mauvais. Son explication fait peu ressortir ses préférences ou sa personnalité et manque de détails. Il s'avère difficile de vérifier si l'élève a pleinement compris...</i></p> <p>Q2 : <i>L'explication s'appuie sur une caractéristique du texte formulée en termes vagues.</i></p> <p>Q3 : <i>L'élève exprime son point de vue en s'appuyant sur un élément du texte. Son explication manque de détails sans lesquels il s'avère difficile de vérifier ce qu'il a compris au sujet de...</i></p>
0 point	<p>Q1 : <i>L'élève fournit une réponse imprécise, erronée ou non pertinente.</i></p> <p>Q2 : <i>L'élève fournit une réponse imprécise, non pertinente ou qui témoigne d'une sérieuse erreur de compréhension.</i></p> <p>Q1 : <i>L'élève fournit une réponse trop imprécise, erronée ou non pertinente.</i></p>

Même avec ces balises, il est difficile d'évaluer la *qualité* de « l'explication » (justification). Heureusement, il y a également un corpus d'exemples accompagnant les réponses possibles d'élèves pour illustrer ce qui est attendu d'une réponse à 3, 2, 1 ou aucun point pour un élève de 4^e année en lecture pour l'examen ministériel. Ces balises d'évaluation ne sont pourtant pas toujours présentes dans le matériel didactique utilisé par les enseignants en cours d'année. Elles le sont encore moins lors de la conception de matériel à partir de la littérature jeunesse ou même lors des entretiens de lecture avec un élève... Comment les enseignants évaluent-ils les justifications et comment font-ils pour s'assurer d'un enseignement adéquat pour favoriser le développement de justifications de qualité chez leurs élèves ?

Forget (2014) mentionne l'importance de se doter de critères pour évaluer la justification. « Des critères doivent être construits et des stratégies doivent être développées pour munir les élèves de moyens d'évaluer la qualité de leur justification » (p.252-253).

Elle cite trois critères souvent mentionnés par les élèves de 1^{re} secondaire quant à la qualité d'une justification à l'écrit (p.183) :

- La quantité de raisons fournies;
- La pertinence des éléments appuyant les propos;
- La qualité des éléments justificatifs en fonction des caractéristiques du destinataire (ex. : on ne donne pas les mêmes arguments à son père ou à son meilleur ami.).

Nous croyons important de sonder les enseignants pour découvrir leurs critères quant à l'évaluation de la qualité d'une justification. De plus, sachant que pour une même question (en particulier d'interprétation, de réaction et de jugement critique) les élèves peuvent justifier efficacement leur réponse de différentes façons, nous nous questionnons à savoir si ces justifications sont équivalentes. Il appert donc primordial de s'intéresser aux pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants pour relever les problèmes ou les défis entourant la justification.

Ce qui nous amène à nous questionner sur les contextes propices à l'enseignement et à l'évaluation de la justification. Quelles sont les différences entre l'élaboration d'une justification à l'oral et à l'écrit?

1.2.6 Les contextes propices à l'enseignement et à l'évaluation de la justification : survol des différences entre la justification à l'oral et à l'écrit

Certains chercheurs (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup, 2000; Garcia-Debanc, 1996) indiquent que l'expression de la justification à l'écrit est plus complexe que celle à l'oral. Plusieurs raisons expliquent cette complexité. D'abord, en contexte d'écriture, l'élève est seul devant sa feuille, il n'a donc pas accès à l'étayage de ses pairs ou de l'enseignant (situation monogérée) (Garcia-Debanc, 1994). À l'oral, l'élève est souvent mis en contexte d'interaction pour justifier ses réponses lors d'un cercle de lecture, d'une lecture interactive ou d'une lecture en duo, par exemple. Il s'agit « d'une argumentation dialogale où chacun tient sa place dans l'élaboration collective d'une justification au cœur de l'interaction (justification polygérée). Tandis que la justification écrite est plutôt une argumentation monogérée » (p.118). Le contexte où se déroule la justification peut avoir un impact sur l'étayage offert à l'élève. De plus, l'élève doit bien connaître cette forme de discours (Brassart, 1990) et il doit mettre ses idées en texte, ce qui peut être plus difficile pour l'élève qui n'a pas automatisé les habiletés liées à l'orthographe et à la graphomotricité (MELS, 2011b).

Garcia-Debanc (1994) a constaté lors d'une recherche effectuée auprès d'élèves du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire, en France, que justifier à l'oral implique de rendre compte de façon chronologique des actions mentales ayant mené à la réponse. C'est le récit d'une procédure. Tandis qu'à l'écrit, on prendra en considération l'ordre hiérarchique d'importance plutôt que séquentiel ou chronologique. Il faut placer stratégiquement les preuves, les arguments en fonction d'une logique tenant compte de l'importance des actions.

Il apparaît donc que certains contextes soutiennent davantage les élèves lors de l'élaboration de leur justification. Pensons, par exemple, à une lecture interactive où les élèves sont amenés à justifier à l'oral et ont accès à l'étayage de leur enseignant, ou alors à un cercle de lecture (Hébert et Lafontaine, 2009) où les pairs peuvent s'entraider dans le développement des justifications. Dans ces deux contextes, l'étayage favorise un enseignement des stratégies justificatives.

Nous nous questionnons à savoir comment ce contexte d'interaction orale favorise le développement de la justification chez les élèves du primaire. Y a-t-il des contextes plus favorables que d'autres? Nous voulons décrire les stratégies justificatives utilisées par les élèves, mais en observant minutieusement une variété de contextes où il y a différents degrés d'étayage et pour ce faire, la recherche collaborative s'avère une piste précieuse.

1.2.7 La recherche collaborative

Pourquoi faire une recherche et travailler étroitement avec des enseignants en salle de classe ? Certains avantages peuvent découler d'un contexte de recherche collaborative. D'abord, celle-ci suppose la coconstruction d'un objet d'apprentissage entre un chercheur et des praticiens (Desgagné, 1997), ce qui contribue à rapprocher la pratique professionnelle et la recherche. Ensuite, elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens (Desgagné, 1997). De plus, la chercheuse doit considérer le point de vue des praticiens, ce qui permet des allers-retours entre les concepts théoriques et la pratique (Desgagné, 1997).

La recherche collaborative peut également répondre à un besoin. En effet, Turcotte (2007) s'est intéressée aux pratiques exemplaires de six enseignants. L'objectif de sa thèse est d'examiner de quelle manière des enseignants qui favorisent la réussite en lecture de tous leurs élèves en sont arrivés à construire des pratiques aussi efficaces. Comment s'y prennent-ils? Quel est leur processus de prise de décision? D'après Turcotte (2007), il semble que les pratiques exemplaires de ces enseignants sont socioconstruites d'une part à l'aide de l'interaction avec d'autres personnes tels des collègues, des professeurs, la direction ou des élèves. Ces enseignants ont une vision socioconstructiviste du savoir à développer à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation (Desgagné, 1997).

Tout comme Turcotte (2007), nous avons documenté la motivation des enseignantes à participer à ce type de recherche et documenté leur prise de décision quant à l'enseignement de la justification. Morissette (2013) indique que « la recherche collaborative renvoie à une démarche d'exploration d'un objet qui conduit à la coconstruction de savoirs autour d'une

pratique professionnelle » (p.36-37). Nous avons coconstruit nos savoirs plus précisément autour du thème de la justification. Il ne suffit pas de choisir un dispositif d'enseignement au hasard et de lire un album aux élèves... Il était important de construire la méthodologie ensemble, d'analyser et d'utiliser, tout au long du projet de recherche, les questionnements des enseignantes comme levier d'apprentissage.

Forget (2014), dans sa thèse, indique la nécessité de poursuivre les réflexions sur la justification par une approche collaborative, ce qui permet de créer des contextes favorisant le développement de la justification des élèves. Elle encourage « la mise en place (lors de recherches futures) d'une recherche collaborative afin de développer, avec les enseignants, des dispositifs d'intervention didactiques adaptés à ce savoir, à la réalité de la classe et qui viserait le développement de compétences professionnelles ciblées » (p.298) pour ainsi dépasser les limites de sa propre recherche.

Par cette collaboration, chercheuse et enseignantes avons réfléchi ensemble aux meilleurs moyens d'enseigner et d'évaluer la justification, le but étant d'améliorer les apprentissages des élèves. Nous avons également décrit, dans le chapitre cinq, certains avantages et certaines limites de la recherche collaborative.

1.3 La synthèse

L'élève du XXI^e siècle est amené à communiquer sa compréhension, son interprétation, sa réaction et son jugement critique à propos des textes qu'il lit. On peut donc affirmer qu'une réponse de type *oui* ou *non* n'est pas toujours suffisante, voire acceptable en lecture. Le lecteur doit étoffer et appuyer ses propos, ce qui veut dire qu'il doit verbaliser sa lecture et son appréciation du texte et que l'oral ou l'écriture sont des moyens de communication pour y parvenir (Adaptation de la déclaration de l'UNESCO à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012). De plus, la justification en lecture est un élément central du *Programme de formation* (MEQ, 2006) et elle est aussi présente lors des évaluations

en lecture. Le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) et les attentes ministérielles vont en ce sens : l'élève doit apprendre à justifier ses réponses.

En revanche, peu de données publiques sont disponibles (Institut de la Statistique, 2012; OCDE, 2014) sur la capacité des élèves à construire leurs justifications. Cela dit, il y a également peu d'ouvrages didactiques présentant un aperçu des pratiques justificatives utilisées pour formuler des réponses à la suite d'une lecture. La justification reste le parent pauvre de la didactique de la lecture. Par conséquent, les enseignants se sentent démunis quant à l'enseignement et l'évaluation de la justification en lecture. Ce projet de recherche est donc pertinent sur le plan social, puisque les résultats obtenus pourront permettre aux enseignants, directeurs d'école et conseillers pédagogiques d'en apprendre davantage sur l'enseignement et l'évaluation de la justification.

De plus, peu de données empiriques sont disponibles concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la justification des réponses en lecture, particulièrement chez les jeunes élèves québécois au début du primaire. Nous voudrions combler une partie du vide empirique et mieux définir, tout comme les recherches de Forget (2014), de Garcia-Debanco (1994, 1996) et de Hébert et Lafontaine (2009), le concept de justification et les stratégies utilisées par les élèves pour justifier leurs réponses.

Cela nous amène à réfléchir aux contextes liés à l'enseignement et à l'évaluation de la justification. Avec les enseignantes participantes à ce projet de recherche, nous avons réfléchi aux contextes les plus propices pour l'enseignement de la justification ainsi qu'aux difficultés liées à l'évaluation de ces justifications.

Finalement, nous présentons maintenant les deux questions générales de recherche, car l'objectif est d'analyser, de la façon la plus exhaustive possible, les phénomènes liés à l'expression de la justification dans un contexte d'enseignement et d'évaluation de la lecture.

1.4 Les deux questions générales de recherche

Dans cette recherche collaborative, nous voulons décrire comment les élèves arrivent à justifier leurs réponses à la suite d'une lecture. Voici deux questions qui orientent notre recherche :

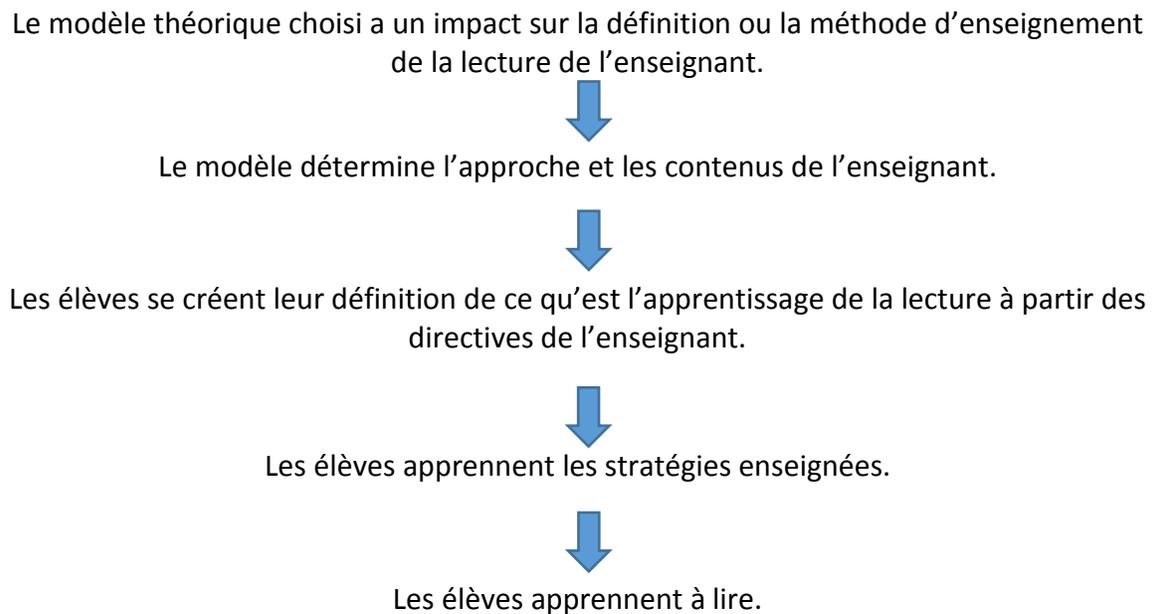
- 1.** Quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et 4^e année lors de l'élaboration de leurs réponses, comment le contexte affecte-t-il la justification des élèves, et quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes lors de leurs interventions à des fins d'étayage?
- 2.** En quoi la recherche collaborative peut-elle soutenir les enseignants dans leur prise de décision concernant l'enseignement et l'évaluation de la justification?

Chapitre 2 – Cadre théorique

La problématique présentée au chapitre 1 démontre qu'il y a peu de données sur la justification à la suite d'une lecture. Cela nous a amenée à nous questionner à propos de la place de la réponse du lecteur dans les modèles théoriques proposés par la communauté scientifique. Si on considère qu'un bon lecteur peut lire, comprendre et répondre, est-ce que les modèles théoriques existants incluent la réponse du lecteur? D'après ces modèles (Hoover et Gough, 1990; Irwin, 2007; Kinstsich et Van Dijk, 1978, 1983; Montésinos-Gelet, 2016; Scarborough, Neuman et Dickinson, 2009), quelles sont les composantes impliquées dans l'acte de lire qui sont réinvesties dans la réponse du lecteur?

Par ailleurs, le modèle théorique choisi a un impact sur ce qui est enseigné à l'élève. Giasson (1983) mentionne l'importance de bien choisir le modèle théorique puisqu'il a une influence sur les apprentissages des élèves.

Figure 1. L'influence du modèle théorique sur l'apprentissage des élèves adapté de Giasson, 1983, p. 67



Les stratégies enseignées peuvent varier d'un modèle à l'autre et elles ont donc une influence sur l'apprentissage de la lecture. Il apparaît donc important de se demander si certains modèles théoriques incluent la réponse du lecteur.

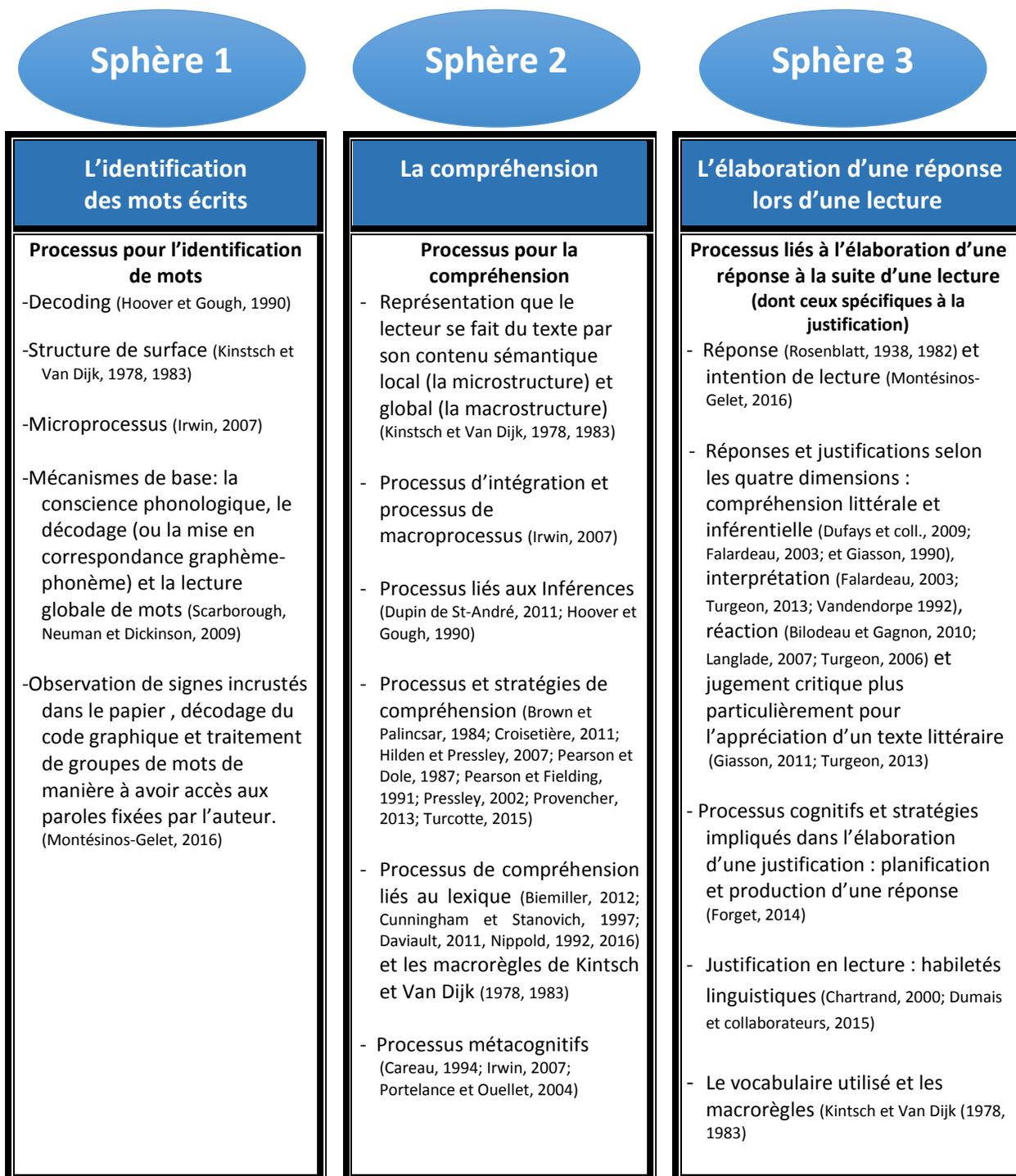
Demont et Gombert (2004) indiquent que :

De façon générale, les modèles théoriques considèrent que l'acte de lire fait schématiquement appel à l'interaction de deux composantes essentielles dans le traitement de l'écrit : une composante de traitement de bas niveau, la reconnaissance des mots écrits et une deuxième composante de traitement de haut niveau, la compréhension. (p.245)

Selon Demont et Gombert (2004), deux axes (la reconnaissance des mots écrits et la compréhension) sont présents dans les modèles théoriques consultés. Or, nous notons que la plupart des modèles n'incluent pas les processus liés à l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture.

Dans le prochain chapitre, nous présentons les composantes souvent décrites par différents modèles théoriques (Hoover et Gough, 1990; Irwin, 2007; Kintsch et Van Dijk, 1978, 1983; Montésinos-Gelet, 2016; Scarborough, Neuman et Dickinson, 2009) impliquées dans l'acte de lire, mais regroupées selon les trois sphères de la lecture (Montésinos-Gelet, 2016, 2019) : les composantes liées à l'identification des mots écrits, à la compréhension et à l'élaboration de la réponse du lecteur (à l'oral ou à l'écrit). Ce modèle portant sur les trois sphères de la lecture (Montésinos-Gelet, 2016) a pour but de regrouper les éléments à prendre en considération pour l'enseignement de la lecture afin de soutenir les enseignants. Nous ciblons et analysons principalement les composantes qui peuvent être réinvesties dans la réponse à la suite d'une lecture pour chacune des trois sphères, puisque nous nous intéressons aux stratégies justificatives lors de l'élaboration d'une réponse. Ce cadre théorique nous permet donc d'appuyer nos choix méthodologiques au chapitre 3, mais également de discuter de nos résultats au chapitre 5. La figure ci-après s'inspire du modèle des trois sphères de Montésinos-Gelet (2016), mais nous avons regroupé les éléments exposés par certains chercheurs qui, à leur façon, décrivent des aspects liés à chacune des sphères. Cette figure nous donne une vision d'ensemble des éléments qui composent chacune des sphères.

Figure 2. Les trois sphères de la lecture adaptées du modèle de Montésinos-Gelet (2016, 2019) et les éléments qui composent chacune des sphères



2.1 Au-delà de la reconnaissance des mots écrits

Nous constatons que tous les modèles théoriques (Hoover et Gough, 1990; Irwin, 2007; Kinstsch et Van Dijk, 1978, 1983; Montésinos-Gelet, 2016; Scarborough, Neuman et Dickinson, 2009) mettent de l'avant l'importance de pouvoir accéder à la reconnaissance des mots écrits en lecture. Le modèle *The simple view of reading* de Hoover et Gough (1990) utilise le terme *Decoding*, qui regroupe les processus nécessaires afin d'identifier les mots. Kinstsch et Van Dijk (1978, 1983) y réfèrent comme étant la structure de surface. Irwin (2007) fait plutôt référence aux microprocessus qui rendent possibles la reconnaissance de mots et la lecture de groupe de mots. Montésinos-Gelet (2016) définit ces habiletés comme faisant partie de la première sphère de la lecture. Elle mentionne que le lecteur doit d'abord observer les signes incrustés dans le papier ou sur tout autre support de lecture, qu'il doit décoder le code graphique et faire le traitement de groupes de mots de manière à avoir accès aux paroles fixées par l'auteur. Pour sa part, Scarborough, Neuman et Dickinson (2009) nomment trois mécanismes de base sur lesquels repose l'identification de mots : la conscience phonologique, le décodage (ou la mise en correspondance graphème-phonème) et la lecture globale de mots.

La communauté scientifique fait également consensus à propos de l'importance d'automatiser les processus d'identification des mots écrits. Demont et Gombert (2004) l'expliquent de cette façon :

L'assemblage phonologique du lecteur habile diffère du déchiffrage lent et laborieux du lecteur débutant ou mauvais lecteur. Dans le premier cas, l'acte en jeu est entièrement automatique et requiert peu ou pas de ressources attentionnelles, alors que, dans le second, il exige que le lecteur oriente son attention vers cette activité qui, par conséquent, en mobilise une partie importante. Cette allocation de l'attention à l'activité d'identification des mots s'opère au détriment des processus de compréhension (p.248).

Certains chercheurs du mouvement connexionniste (Ferrand et Ayora, 2007; Seidenberg et McClelland, 1989) ne distinguent pas l'assemblage de l'adressage en estimant que le traitement plus rapide de certains mots tient au fait que l'automatisation est déjà advenue. Cela dit, la communauté scientifique considère que ces processus pour l'identification des mots

doivent être automatisés et ne sont pas suffisants pour avoir accès aux sens du texte (National Reading Panel, 2000; Nation et Snowling, 2004; Scarborough, Neuman et Dickinson, 2009). Gough et Tunmer (1986) le disent clairement: « *Decoding is clearly not sufficient for reading. But at the same time we argue that decoding is necessary for reading, for if print cannot be translated into language, then it cannot be understood* » (p.7).

En effet, Fayol (1996) réitère l'importance de poser un diagnostic sur les origines de ces difficultés. Cela dit, il décrit un autre type de population dont les faibles performances en lecture ne paraissent pas liées à des difficultés de décodage. Ces lecteurs peuvent décoder le texte, mais semblent avoir « des ressources cognitives réduites qui affectent les traitements de haut niveau » (p.4). Nous présentons, dans les prochaines sections, les ressources cognitives ou ces traitements de *haut niveau* qui sont associés à la compréhension, mais qui sont réinvestis dans la réponse du lecteur.

D'ailleurs, de plus en plus de chercheurs s'entendent sur le rôle de la langue orale et de son impact sur la compréhension (Fayol, 1996, 2017; Fijalkow, 1993; Gough et Tunmer, 1986; Scarborough, Neuman et Dickinson, 2009). Fayol (1996) mentionne que « les processus impliqués dans la compréhension seraient les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux. Méconnus ou insuffisamment maîtrisés, ces processus limiteraient la compréhension des textes écrits » (p.12). Il y aurait un lien étroit entre l'apprentissage de la langue écrite et celle de la langue orale. D'après Gough et Tunmer (1986), « *The simple view presumes that, once the printed matter is decoded, the reader applies to the text exactly the same mechanisms which he or she would bring to bear on its spoken equivalent* » (p.9).

Par ailleurs, Fayol (1996) mentionne l'importance de s'intéresser à ces processus de compréhension. Il affirme aussi qu'on ne peut attendre que les élèves aient acquis les processus impliqués dans la reconnaissance de mots avant d'enseigner la compréhension. Il recommande de familiariser les jeunes élèves avec les textes écrits dès leur plus jeune âge et que ces processus de compréhension fassent l'objet d'un enseignement explicite. D'autres études sont présentées afin de démontrer la pertinence de ces recommandations.

Dans la prochaine partie, nous présentons donc les différentes composantes qui influent sur la compréhension en lecture, en tenant compte du fait que tous les modèles théoriques analysés les décrivent. Par contre, nous mettons davantage en lumière les composantes qui influent sur la réponse du lecteur, puisque nous nous intéressons à la justification à l'oral et à l'écrit.

2.2 Le réinvestissement des composantes liées à la compréhension dans la réponse du lecteur

Le deuxième axe présent dans tous les modèles théoriques analysés est celui décrit par Montésinos-Gelet (2016), qu'elle nomme la deuxième sphère de la lecture. Il s'agit des processus impliqués dans la compréhension du texte. Montésinos-Gelet (2016) mentionne que le lecteur accède aux paroles de l'auteur et que les paroles de l'auteur sont reproduites par la voix mentale (lors de la lecture silencieuse) ou la voix du lecteur (lors de la lecture à voix haute). Le lecteur cherche alors à comprendre les sens du texte.

Plusieurs modèles théoriques décrivent les processus impliqués lors de la compréhension. Kinstsich et Van Dijk (1978, 1983) font référence à la représentation que le lecteur se fait du texte par son contenu sémantique local (la microstructure) et global (la macrostructure), ce qui est très similaire aux processus décrits par Irwin (2007). Cette dernière indique que le lecteur utilise des processus d'intégration qui servent à comprendre et à inférer les relations entre les propositions et les phrases. Le lecteur ne fait pas que décoder le texte, il cherche à comprendre les mots, les pronoms, les connecteurs, les reprises anaphoriques en utilisant le contexte du texte. Les processus d'intégration permettent au lecteur de suivre le fil conducteur qui assure la progression du texte. Irwin (2007) fait également mention des macroprocessus qui aident le lecteur à organiser et à synthétiser les informations. Ces processus sont orientés vers la compréhension globale du texte. Le lecteur peut ainsi identifier les idées principales, résumer, et utiliser la structure du texte. Nous revenons sur les processus d'élaboration et de métacognition selon Irwin (2007) et sur le modèle de situation de Kinstsich et Van Dijk (1978, 1983) un peu plus loin.

Selon O'Brien et Cook (2015), tous les modèles théoriques ont en commun des processus qui permettent au lecteur d'assurer la cohérence du texte :

Pour chaque nouvelle information lue, elles sont encodées et connectées aux informations précédentes dans la mémoire active du lecteur. S'il y a un bris de compréhension, le lecteur doit s'engager à chercher dans sa mémoire à long terme, à faire une inférence afin de recréer la cohérence du texte. (p. 218).

Avoir la capacité d'inférer est un processus important pour la compréhension. Dans la prochaine section, nous définissons le concept d'inférence, nous présentons une classification des inférences pour ainsi mieux comprendre leur rôle dans la construction d'une réponse en lecture et finalement, nous citons les résultats d'une étude qui s'est intéressée aux capacités inférentielles d'élèves de deuxième année, de sixième année du primaire et du collège⁴.

2.2.1 L'inférence

Tous les modèles théoriques cités jusqu'ici (Hoover et Gough, 1990; Irwin, 2007; Kinstsich et Van Dijk, 1978, 1983; Montésinos-Gelet, 2016; Scarborough, Neuman et Dickinson, 2009) réfèrent à leur façon au concept d'inférence. Puisque nous nous intéressons à la réponse du lecteur, mais que celui-ci doit faire des inférences pour accéder aux sens du texte, nous reprenons quelques notions importantes citées dans la thèse de Dupin de Saint-André (2011). Nous portons une attention particulière aux inférences qui peuvent être observables lors de la construction de la réponse du lecteur.

Une définition de l'inférence est que « le lecteur utilise les informations fournies par le texte et les complète à l'aide des informations inférées, c'est-à-dire d'éléments non présents dans le texte » (Denhière et Beaudet, 1992, cités par Dupin de Saint-André, p.60). Cain (2010), pour sa part, mentionne que de réaliser une inférence consiste « à aller au-delà de l'information explicite dans le texte pour établir des liens entre les différentes parties du texte ou entre le texte et les connaissances générales⁵ » (p. 249).

⁴ Cela correspond au niveau secondaire au Québec.

⁵ Traduction libre de : *The process of going beyond the explicit information in a text to make links between different parts of the text or between the text and general knowledge* (Cain, 2010, p. 249).

Dupin de Saint-André (2011) s’est intéressée à la classification des inférences. Elle s’est inspirée de la classification de Bianco et Coda (2002) pour former les enseignantes de son projet de recherche. Nos intérêts de recherche portent sur les traces observables d’inférence laissées dans les justifications des élèves, il est donc important que nous puissions « voir » les catégories d’inférences dans les réponses des élèves, puisque nous nous intéressons à ce que les élèves produisent et non pas seulement à ce qu’ils comprennent. La classification des inférences par Dupin de Saint-André (2011) nous interpelle, puisque certaines de ces catégories peuvent aider à expliquer comment les élèves réinvestissent ces inférences dans leurs justifications. Au tableau 6, nous présentons les différentes catégories d’inférences et nous commentons dans la colonne de droite si celles-ci peuvent être observées dans les justifications des élèves. Nous avons toutefois ajouté les inférences pragmatiques à la classification de Dupin de Saint-André (2011) proposées par Bianco et Coda (2002), car il s’agit d’inférences qui peuvent être observées dans la réponse du lecteur.

Tableau 6. La classification des inférences selon Dupin de Saint-André (2011)

Inférences	Définitions		Traces observables dans la réponse de l’élève
Inférences nécessaires	Anaphorique	Lien entre un mot de substitution et son référent	Nous n’avons pas étudié ce phénomène.
	Causales	Lien de causalité entre plusieurs événements	OUI , l’élève peut décrire un lien causal comme réponse à une question. Ex. : « Elle joue au soccer à l’école donc ils l’ont comme accepté »
	Lexicales	Comprendre un mot peu familier	OUI et NON Si le mot est réutilisé, cela implique habituellement qu’il est compris.
Inférences optionnelles	Prédictives	Anticipations plausibles de la suite du texte	OUI , la réponse de l’élève peut anticiper une suite plausible. Ex. : « Je pense qu’elle va s’enfuir de l’école »
	Pragmatiques	Utilisation des connaissances du lecteur pour combler le manque d’information du texte. Élaboration qui donne lieu à un résultat plausible en fonction des connaissances que la personne a sur le sujet traité. (Adapté de Bianco et Coda, 2002)	Oui , la réponse du lecteur propose une complémentarité d’informations à ce qui est dit dans le texte. Ex. : « Il a probablement apporté son parapluie puisqu’il pleut. »

Ce tableau illustre les types d'inférences que les lecteurs peuvent faire, et nous remarquons, d'après la colonne de droite, que plusieurs catégories d'inférences peuvent être réinvesties dans la réponse du lecteur, particulièrement celles appelées *Inférences causales*, puisque « les textes narratifs ont une structure qui repose très largement sur les relations de causalité physique entre événements, ou de causalité psychologique entre motivations et buts (des personnages) (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996, cités par Dupin de Saint-André, 2011, p. 62) ». Il y a également les inférences pragmatiques qui permettent aux lecteurs de mobiliser leurs connaissances, souvent de manière inconsciente, au point que le lecteur a parfois le sentiment qu'elles étaient explicitement mentionnées dans le texte (Fayol, 2017). D'après Pressley (2002), les bons lecteurs peuvent également faire des inférences à propos des intentions de l'auteur ou de l'illustrateur et des intentions des personnages.

Cela nous amène à poser les questions suivantes : est-ce que tous les élèves utilisent ces processus d'inférence dans leurs réponses à la suite d'une lecture? Est-ce que la maturité cognitive peut avoir un impact sur le développement des réponses à teneur inférentielle?

Dupin de Saint-André (2011) recense quatre études (Florit, Roch et Levorato, 2011; Makdissi et Boisclair, 2004; Paris, Lindauer et Cox, 1977; Van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White et Lorche, 2005) où les élèves devaient faire des inférences à partir d'un texte oralisé (lu à voix haute aux élèves). Une de ces études (Paris, Lindauer et Cox, 1977) comparait la performance d'élèves de deuxième année, de sixième année du primaire et du collège⁶ qui portait sur les inférences causales. Les participants étaient répartis en deux groupes. Le premier groupe devait faire un rappel de la phrase entendue à partir d'éléments explicites et le deuxième groupe devait faire un rappel de la phrase entendue à partir d'éléments implicites. Les résultats ont démontré que les élèves de deuxième année qui faisaient partie du groupe ayant entendu la liste implicite rappellent beaucoup moins de phrases à partir de l'indice implicite que les participants de sixième année ou de ceux du collège. Dans son analyse, Dupin de Saint-André (2011) affirme :

⁶ Cela correspond au niveau secondaire au Québec.

En somme, bien que l'habileté des élèves à faire des inférences s'améliore avec l'âge (Oakhill et Cain, 2004; Florit et coll., 2011), les enfants du préscolaire peuvent faire des inférences (Florit et coll., 2011; Makdissi, 2004; Van den Broek et coll., 2005). Ils le feraient néanmoins de façon **moins spontanée** et **avec moins d'efficacité** que des enfants plus âgés (Paris, Lindauer et Cox, 1977; Van den Broek et coll., 2005) (p.71).

Il est alors important de documenter les inférences des jeunes élèves que Dupin de Saint-André qualifie de « moins spontanées » et avec « moins d'efficacité » que celles effectuées par les élèves plus âgés. Fayol (2017) de même que Barnes et collaborateurs (1996) l'expliquent en mentionnant que la connaissance que les jeunes lecteurs « ont des événements et des situations est moindre. Ensuite, leurs capacités cognitives – vitesse de traitement, raisonnement, mémoire de travail – ne permettent pas des traitements aussi efficaces. La réalisation des inférences est donc plus rare, diminuant d'autant la compréhension des textes » (p.84).

Nous croyons que d'analyser les stratégies justificatives à teneur inférentielle pourrait contribuer aux recherches sur l'inférence. Il s'avère alors important de savoir si la maturité cognitive joue un rôle dans le développement des réponses à teneur inférentielle.

D'autres processus cognitifs sont également mis de l'avant en ce qui concerne la compréhension en lecture (Pressley, 2002). Comme mentionné au chapitre 1, il semble y avoir des traces observables des processus de compréhension lors de la construction des réponses des élèves (Provencher, 2013). Il importe de bien cerner ces processus, puisque certains se retrouvent dans les réponses des élèves, ce qui est l'objet de la section suivante.

2.2.2 Les processus de compréhension

D'après Fayol (1996), « les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes » (p. 5). Irwin (2007) fait référence à un autre type de processus que ceux nommés jusqu'ici (les microprocessus, les macroprocessus et les processus d'intégration). Il s'agit des processus d'élaboration. Giasson (1990) définit ainsi les processus d'élaboration :

Le lecteur fait souvent des inférences qui ne sont pas reliées aux microprocessus, aux processus d'intégration ou aux macroprocessus; ces inférences ne sont pas

nécessairement prévues par l'auteur et ne sont pas indispensables à la compréhension littérale du texte. On parlera dans ce cas de processus d'élaboration (p. 137).

D'après Irwin (2007), ces processus de haut niveau peuvent prendre cinq formes différentes : faire des prédictions, faire des liens avec ses connaissances antérieures, avoir recours à l'imagerie mentale, offrir une réaction personnelle ou esthétique à propos du texte et raisonner. Nous reviendrons sur la réaction et le raisonnement qui, selon Montésinos-Gelet (2016), relève davantage de la troisième sphère, soit la réponse du lecteur.

Montésinos-Gelet (2016) explique qu'« à partir de ce qui est explicite et de ce qui est implicite dans un texte, le lecteur doit construire une représentation mentale d'une situation qu'il ne vit pas réellement, il doit l'imaginer » (p.151), ce qui correspond au modèle de situation décrit par Kintsch et Van Dijk (1978, 1983). Le lecteur doit se représenter les situations décrites dans le texte et trouver ce que l'auteur veut transmettre. Il est à la recherche de sens.

2.2.3 La distinction entre les processus de compréhension et les stratégies de compréhension

Pressley et Afflerbach (1995) ont analysé et tenté de classifier les différents processus utilisés par de bons lecteurs de 38 études. Un de leurs constats est qu'il y a des incohérences dans l'utilisation de la terminologie utilisée dans les différentes études recensées. Ces auteurs notent que parfois, le terme *stratégie* est utilisé, d'autres fois, c'est le terme *processus* qui est privilégié, et souvent, il y a référence aux mêmes concepts. Les auteurs, pour leur part, mentionnent qu'ils ont voulu recenser « les actions qu'un lecteur peut consciemment contrôler pendant la lecture » (p. 31), ce qui est une bonne façon de définir une stratégie.

Pour bien clarifier ces deux termes, Afflerbach, Pearson et Paris (2008) font une distinction entre le concept de *stratégie* et celui d'*habileté* en lecture qui, d'après leur manière de la définir, correspond au concept de *processus*. D'abord, les habiletés en lecture (processus) sont des automatismes, des procédures qui aident au décodage et à la compréhension avec vitesse, efficacité et fluidité. Elles opèrent sans le contrôle ou la conscience du lecteur. Ce sont des

processus plus rapides que les stratégies puisque le lecteur n'a pas à prendre consciemment des décisions.

Pour leur part, les stratégies sont utilisées de façon consciente par le lecteur. Elles sont sélectionnées en lien avec l'objectif et l'intention de lecture. Elles sont utilisées de manière consciente dans le but de résoudre un problème de compréhension (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). Un lecteur peut ainsi contrôler l'efficacité de sa lecture et réviser si nécessaire les stratégies utilisées. Un lecteur stratégique est flexible et adapte ses actions lors de sa lecture (Croisetière, 2011). Puisque le lecteur prend conscience de ces actions cognitives (ex. : faire des liens, anticiper, résumer des parties de l'histoire), il peut ainsi choisir les moyens à utiliser pour comprendre un texte. Selon Pressley (2000), l'élève passe par l'utilisation consciente des stratégies à l'internalisation et à l'automatisation de celles-ci. Un peu à l'image de la conduite d'un vélo, un jeune cycliste devra automatiser certaines actions (garder son équilibre, pédaler, ralentir, etc.); un jour, ces actions seront automatisées. Le lecteur habile automatise également différentes stratégies qui deviendront des automatismes (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008).

Le terme stratégie de compréhension est très utilisé dans le système scolaire et cela est probablement dû aux nombreux ouvrages pédagogiques (Gear, 2007, 2011; McLaughlin et Allen, 2010; Moline et Fortin, 2010; Serafini, 2009; Serravallo, 2018) qui ont vu le jour et qui proposent différentes pratiques pédagogiques. Ces ouvrages ont amené les enseignants à mieux saisir les processus impliqués dans la compréhension. Le terme *stratégie de compréhension* est souvent employé par ces ouvrages, même le National Reading Panel (2000, 2018), constitué de spécialistes en lecture, utilise le terme *stratégie de compréhension*, puisqu'il est possible de les enseigner.

Selon Van Keer (2004), les stratégies sont donc des actions conscientes, intentionnelles et flexibles que les lecteurs utilisent délibérément lors de la lecture de textes. Pour Cunningham et ses collaborateurs (1989), une stratégie est constituée de tactiques, de procédures pour atteindre un but. Il est à noter que la notion de contrôle et d'intention par le lecteur est partie prenante de la définition d'une stratégie (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008; Croisetière, 2011; Giasson, 2000).

Après avoir fait la distinction entre un processus de compréhension et une stratégie de compréhension, il est important de cerner les études qui se sont intéressées à l'enseignement des stratégies de compréhension, puisque nous voulons déterminer si certaines conditions sont nécessaires à l'acquisition de stratégies par les élèves et si ces conditions relevant de l'enseignement ont un impact sur les réponses à la suite d'une lecture.

2.2.4 Des recherches portant sur les stratégies de compréhension

Les recherches sur l'enseignement des stratégies de compréhension ont surtout émergé vers les années 1970-1980, d'abord avec les travaux de Durkin (1978) qui révèlent que, à l'époque, « les élèves ne reçoivent que peu d'enseignement sur la façon de comprendre les textes » (cité dans Croisetière, p. 26). Ensuite, les travaux de Pearson et de Pressley (Pressley 2002; Pressley et coll., 1997) ont permis de mieux comprendre la pertinence d'enseigner explicitement des stratégies de compréhension.

Plusieurs expériences ont été menées auprès d'élèves afin de leur enseigner une ou plusieurs stratégies et les résultats se sont avérés bénéfiques pour les groupes ayant bénéficié de ces enseignements (Pearson et Dole, 1987; Pearson et Fielding, 1991). Les stratégies enseignées dans ces études consistaient à faire des liens avec leurs connaissances antérieures (sur le sujet du texte), à faire une image mentale des informations représentées dans le texte, à se poser des questions en cours de lecture, à faire le rappel du texte en sélectionnant les informations importantes. Ces recherches ont mis en évidence qu'un « bon » lecteur utilise une variété de stratégies.

De ce courant ont émergé les travaux de Brown et Palincsar (1984), qui ont mis en place l'approche par *l'enseignement réciproque* qui consiste à enseigner en petits groupes un répertoire de stratégies (se poser des questions, faire des prédictions, clarifier sa compréhension et résumer). Même si l'adulte guide et assiste le petit groupe, l'objectif est de familiariser les élèves avec ces stratégies afin qu'ils développent et intériorisent les stratégies enseignées et les utilisent de façon autonome. Il semblerait que 20 sessions d'enseignement seraient nécessaires pour avoir un effet sur la compréhension (Brown et Palincsar, 1989).

Lorsque cette approche est entrée dans les salles de classe, Pressley (2002) a observé que les enseignants enseignaient des stratégies de compréhension, mais que la gestion de classe ne ressemblait pas à ce qui était attendu de l'enseignement réciproque.

Pressley (2002) a donc modifié la façon de faire pour mieux prendre en compte la réalité de la salle de classe. Il a nommé cette approche *Transactional Strategies Instruction*. Les stratégies enseignées étaient sensiblement les mêmes (se poser des questions, faire des prédictions, visualiser le texte, clarifier sa compréhension et résumer), mais des changements ont été apportés pour assurer un enseignement encore plus efficace :

- L'enseignant modélise et verbalise la stratégie à de petits groupes. Ensuite, les élèves pratiquent la stratégie et l'expliquent ou la modélisent pour leurs pairs;
- Le but d'apprendre ces stratégies est clairement explicité aux élèves : les stratégies sont un véhicule à l'interprétation et leur permettent de dépasser la compréhension explicite du texte;
- Les élèves apprennent à orchestrer leurs stratégies selon leurs difficultés ou leurs lectures. Par exemple, il n'y a pas de moment obligatoire où les élèves doivent utiliser la stratégie (ex. : au début de la lecture, à la fin de la lecture, tu dois...), ils apprennent plutôt à réguler leur compréhension;
- Les stratégies sont également réinvesties à travers les lectures en grand groupe et lors des entretiens individuels (Brown, Pressley, Van Meter, et Schuder, 1996).

Pressley (2002) mentionne que ses recherches qualitatives ont démontré des avantages. D'ailleurs, une recension de 19 études expérimentales sur cette approche a conclu qu'il est plus bénéfique que les quatre stratégies soient d'abord enseignées de façon explicite par l'enseignant (Rosenshine et Meister, 1993, cités par Turcotte et collaboratrices, 2015). D'après ces études, il apparaît important qu'une combinaison de stratégies soit enseignée pour éviter que le lecteur acquière des habiletés isolées ou décontextualisées (Croisetière, 2011; National Reading Panel, 2018).

Alors, est-ce qu'enseigner des stratégies de compréhension avantage l'élève? Il semble y avoir un consensus scientifique sur l'importance d'enseigner les stratégies de compréhension selon plusieurs méta-analyses (Bissonnette et collaborateurs, 2010; Dignath et Büttner, 2008; Gajria et collaborateurs, 2007). Tout comme ces études l'affirment, il faut toutefois prendre en compte la méthodologie utilisée afin d'enseigner ces stratégies. Bissonnette et ses collaborateurs (2010) ont effectué une méga-analyse synthétisant 11 méta-analyses qui ont examiné 362 recherches publiées entre 1963 et 2006, ces dernières impliquant plus de 30 000 élèves. Leurs résultats réitérent l'importance d'un enseignement structuré, directif et explicite. Turcotte et collaboratrices (2015) décrivent bien ce que l'on entend par enseignement structuré, directif et explicite :

Cet enseignement explicite vise l'introduction d'une stratégie à la fois, et ce, de façon structurée. Chaque stratégie est enseignée d'abord en expliquant pourquoi, comment et quand l'utiliser. Ensuite, cette stratégie fait l'objet d'une modélisation par l'enseignant sous forme de pensée à voix haute afin de rendre son application claire pour les élèves et fournir un modèle adéquat. La troisième étape consiste à guider les élèves dans l'utilisation de cette stratégie à l'intérieur d'une tâche et de leur offrir des rétroactions immédiates. Enfin, l'enseignant les amène à exercer de façon autonome leur stratégie dans des contextes variés (Archer et Hugues, 2011). Cette approche permet aux élèves plus forts de passer plus rapidement à l'étape du travail autonome alors que les autres élèves peuvent bénéficier de soutien supplémentaire (Juel et Minden-Cup, 2000). Cet enseignement direct et structuré visant l'apprentissage de stratégies de compréhension se révèle donc plus efficace qu'un enseignement plus occasionnel ou moins structuré, surtout auprès des élèves plus faibles (Ritchey, Silverman, Montanaro, Speece et Schatschneider, 2012) (p. 109).

En plus des méta-analyses, plusieurs recherches réitérent l'importance d'enseigner des stratégies de compréhension (Croisetière, 2011; Hilden et Pressley, 2007), dont la recherche de Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996).

Nous détaillons, dans la prochaine partie, l'étude de Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996), car la méthodologie utilisée par les auteurs et les résultats de leur étude nous ont beaucoup fait réfléchir à propos de l'enseignement des stratégies de compréhension et de l'impact sur l'élaboration de la réponse des élèves. Nous croyons que les résultats de cette étude décrivent, à leur façon, les stratégies de justification utilisées par les élèves.

Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996) ont appelé cette méthode SAIL (*Student Achieving Independent Learning*), qui est fortement inspirée de l'approche *Transactional Strategy Instruction*. Cinq enseignants de deuxième année ont été choisis pour leur expertise en enseignement de la lecture, ceux-ci ayant été formés à la méthode pour l'enseignement des stratégies (SAIL).

Cinq autres enseignants non SAIL ont été choisis par les directions d'école et devaient être considérés comme de bons enseignants selon plusieurs critères préétablis : les tâches sont appropriées pour les élèves, les activités sont motivantes, les élèves sont engagés, la lecture a une place importante dans la classe, les enseignants font le suivi des progrès des élèves et les activités favorisent l'estime de soi.

Tous les enseignants choisis ont dû passer un test déterminant leur profil d'enseignant (*Theoretical Orientation To Reading Profile*) et un test à propos de leurs croyances envers l'enseignement de la lecture. Chaque enseignant devait enseigner la lecture à leur classe pour une année entière. Un groupe de six élèves a été sélectionné à l'intérieur de chaque classe afin de participer au projet de recherche, selon les résultats à un test standardisé et le milieu démographique (la composition ethnique des groupes a été considérée lorsque cela était possible), chaque groupe d'élèves SAIL a été jumelé à un groupe contrôle non SAIL.

Un entretien avec tous les élèves a eu lieu en octobre-novembre et un autre en mars-avril afin de déterminer le degré de connaissance des élèves des stratégies de compréhension. En mars et avril, deux histoires ont été lues par les participants et les discussions autour de ces textes ont été analysées afin de vérifier les différences observées entre les groupes SAIL et non SAIL. Les élèves devaient ensuite raconter l'histoire dans leurs mots à un évaluateur dans le cadre d'un entretien. Des images étaient aussi offertes comme soutien au récit. Ensuite, ils devaient faire une lecture et ils étaient arrêtés à quatre moments du récit pour expliciter ce qu'ils pensaient. En mai-juin, les élèves ont tous fait le test *Stanford Achievement Test Subtests* afin de vérifier leur performance en lecture.

Deux types de résultats ont découlé de cette recherche : ceux portant sur la qualité de l'enseignement et ceux à propos de la qualité des réponses des élèves. Premièrement, les

résultats ont démontré que les enseignants SAIL donnaient plus d'explications explicites, verbalisaient leurs réflexions et élaboraient leurs commentaires à partir des réactions ou réponses des élèves. Les enseignants non SAIL donnaient davantage de consignes à leurs élèves sans en expliciter le but, donnaient des réponses, valorisaient et évaluaient davantage la performance de leurs élèves.

Deuxièmement, les résultats portant sur les élèves indiquent que ceux des groupes SAIL verbalisent mieux leurs processus de compréhension et les moyens qu'ils utilisent pour comprendre les textes. À court terme, les élèves des groupes SAIL retiennent davantage de détails lorsqu'ils racontent une histoire et développent une compréhension plus riche et plus personnalisée du récit. Nous trouvons intéressant que les auteurs de cette recherche indiquent que les élèves développent une compréhension plus *riche* et *personnalisée* à la suite de l'enseignement de stratégies de compréhension. Nous nous demandons si la variété des stratégies justificatives utilisées par les élèves des groupes SAIL pour verbaliser leurs réponses peut avoir influencé ce commentaire émis par l'équipe de recherche.

Les effets à long terme constatés sont que les élèves verbalisent davantage les processus impliqués dans leur compréhension et que leurs résultats à l'épreuve standardisée étaient supérieurs aux groupes contrôles. Les auteurs mentionnent aussi l'importance d'avoir des tâches où les élèves doivent répondre à l'oral puisque cela donne des indications sur les processus qu'ils utilisent. Nous estimons que les auteurs de cette étude décrivent les traces des stratégies de compréhension laissées lors de l'utilisation des stratégies de justification.

2.2.5 L'enseignement de stratégies de compréhension et le développement des processus métacognitifs chez les élèves

Les processus métacognitifs assurent la régulation de la compréhension du lecteur. Il s'agit des processus nécessaires à la gestion de la compréhension, l'identification de la perte de compréhension et la réparation de cette perte de compréhension. Irwin (2007) décrit qu'un bon lecteur sait lorsqu'il a compris ou pas compris une partie du texte. Ce même lecteur sait ce qu'il doit faire lorsqu'il y a un bris de compréhension. Le lecteur s'ajuste au texte et au contexte de

lecture. Careau (1994) indique que ces processus revêtent une importance primordiale, puisque ce sont eux qui permettent au lecteur de rester en contact avec la finalité de la lecture, c'est-à-dire comprendre un texte.

La métacognition représente un outil important d'apprentissage, mais aussi une composante essentielle de l'acte d'apprendre (Portelance, 2000). Selon Portelance et Ouellet (2004), la métacognition réfère à la connaissance que l'individu a de ses processus mentaux et au contrôle qu'il exerce sur eux. Les élèves réutilisent de façon appropriée les connaissances qu'ils acquièrent dans la mesure où ils sont conscients de ce qu'ils savent et comprennent. De là l'importance de la médiation par l'enseignant et de l'enseignement explicite de stratégies.

Tout comme la recherche de Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996) présentée précédemment, une façon de faire pour atteindre cet objectif consiste pour l'enseignant à décrire à voix haute la démarche ou les stratégies utilisées par lui-même ou par l'élève. De cette manière, l'élève peut acquérir un vocabulaire lui permettant de réfléchir aux stratégies à utiliser en cas de bris de compréhension.

D'ailleurs, les travaux d'Israel (2007) confirment que les capacités métacognitives et l'acquisition de stratégies augmentent avec l'âge. Israel (2007) explique que les élèves plus vieux ont vécu davantage d'expériences de lecture, ce qui augmente leur capacité à verbaliser leur démarche, contrairement à de jeunes enfants qui peuvent démontrer plus de difficulté à verbaliser leurs pensées.

2.2.6 La description des stratégies de compréhension

Dans cette partie de la thèse, nous recensons quelques recherches qui ont porté sur l'enseignement des stratégies de compréhension chez les élèves du primaire. L'objectif n'est pas de décrire les résultats ni la méthodologie utilisée par ces études, même si elles ont toutes eu des apports positifs sur la performance des élèves en lecture, mais plutôt de décrire les stratégies retenues par les équipes de recherche. Nous nous interrogeons à savoir si ces stratégies de compréhension sont similaires aux stratégies de justification utilisées lors de l'élaboration d'une réponse en lecture.

Pour ce faire, nous avons créé un tableau synthèse qui présente les stratégies de chacune des études sélectionnées. Nous avons d'abord sélectionné des recherches du Québec assez récentes telles que celle de Croisetière (2011) qui s'intéresse à l'enseignement des stratégies de compréhension auprès d'élèves de 6^e année, celle de Turcotte et collaboratrices (2015) qui présente des stratégies pour les textes courants à des élèves de quatrième, cinquième et sixième année et celle de l'équipe ADEL-UQAM destinée aux élèves de 4^e année⁷. Nous avons ensuite choisi des recherches de certains pionniers de l'enseignement des stratégies de compréhension tels que Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996) et Hilden et Pressley (2007) qui se sont aussi intéressés à l'enseignement de stratégies auprès d'élèves de deuxième année du primaire pour la première étude et auprès d'élèves de cinquième année pour la seconde étude.

De plus, nous présentons les stratégies de compréhension recommandées par le National Reading Panel (2000) pour l'enseignement des stratégies dans les programmes de formation⁸ aux États-Unis et huit stratégies souvent citées dans les ouvrages pédagogiques (Gear, 2007, 2011; McLaughlin et Allen, 2010; Moline et Fortin, 2010; Serafini, 2009; Serravallo, 2018) puisqu'ils se retrouvent fréquemment dans les écoles.

Le tableau synthèse sur la page suivante présente les similarités et les différences pour le choix des stratégies de compréhension sélectionnées pour chacune de ces études.

⁷ Les outils développés sont sur le site Internet. Il n'y a pas de date de parution.

⁸ Le National Reading Panel vient de sortir une version 2018 de ses prescriptions à propos de l'enseignement des stratégies de compréhension. Les stratégies nommées en 2000 sont encore d'actualité, mais la plus grande avancée scientifique est qu'elles doivent être enseignées ensemble (pas de façon isolée).

Tableau 7. La recension des stratégies de compréhension selon les études choisies

Stratégies de compréhension	Croisetière (2011)	Turcotte (2015)	Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996)	Hilden et Pressley (2007)	ADEL-UQAM	National Reading Panel (2000)	Ouvrages pédagogiques
Faire des liens avec ses connaissances/expériences	X	X	X	X	X	X	X
Se poser des questions dont faire des prédictions	X	X	X	X	X	X	X
Survoler le texte	X			X			
Identifier la structure du texte	X	X		X	X		X
Résumer dans ses mots OU définir l'idée principale et les idées secondaires	X	X	X	X	X	X	X
Comprendre les mots et expressions	X (mots et expressions difficiles)	X (à partir du contexte et des indices morphologiques)			X (mots nouveaux, indices morphologiques)		X
Faire des inférences	X (anaphoriques)	X (anaphoriques)	X		X	X	X
Avoir recours à la visualisation (imagerie mentale)	X		X	X		X	X
Gérer sa compréhension	X (préciser son intention de lecture)		X	X		X (clarifier sa compréhension)	X

La plupart des stratégies de compréhension semblent faire consensus. Le prochain tableau présente chacune des stratégies de compréhension recensées, une courte définition de cette stratégie inspirée de nos lectures ainsi que les références qui suggèrent l'enseignement de la stratégie.

Tableau 8. La description des stratégies de compréhension recensées

Stratégie	Définition et comportements observables	Références
Faire des liens	Puiser dans ses connaissances antérieures pour établir des liens entre ses connaissances et le texte, entre le texte lu et sa vie, entre le texte lu et un autre texte, ou avec le texte lu et le monde (l'actualité).	(ADEL-UQAM; Croisetière, 2011; Pearson et Fielding, 1991; Hilden et Pressley, 2007; Gear, 2007; McLaughlin et Allen, 2010; K. Klingner, 2011; Sousa, 2009; Giasson, 2011; National Reading Panel, 2000; Turcotte et coll., 2015)
Se poser des questions	Poser des questions ou s'interroger sur le texte, avant, pendant ou après sa lecture (qui, quand, quoi, comment, pourquoi?). Faire des prédictions sur le texte en se questionnant ⁹ . Générer des questions pour guider sa lecture.	(ADEL-UQAM; Giasson, 2011; Gear, 2007; McLaughlin et Allen, 2010; National Reading Panel, 2000; Pearson et Fielding, 1991; Serafini, 2006; Sousa, 2009; Turcotte et coll., 2015)
Survoler le texte	Prendre le temps avant la lecture de lire rapidement les titres, les sous-titres. Regarder les images afin d'en connaître le thème/le sujet.	(Croisetière, 2011; Hilden et Pressley, 2007)
Reconnaître la structure d'un texte	Définir le genre de texte et anticiper les types d'informations présentés. Identifier la façon dont les informations sont organisées pour assurer une certaine cohérence du texte.	(ADEL-UQAM; Hilden et Pressley, 2007; Turcotte et coll., 2015)
Résumer dans ses mots	Raconter en partie ou en totalité le texte. Raconter le début, le milieu, la fin, décrire un personnage, un passage du livre. Cette stratégie implique de pouvoir relever les idées importantes, les mots-clés.	(ADEL-UQAM; Croisetière, 2011 ; Giasson, 2011; Hilden et Pressley, 2007; National Reading Panel 2000; McLaughlin et Allen, 2010; Pearson et Fielding, 1991; Serafini, 2006; Sousa, 2009; Turcotte et coll., 2015)

⁹ Les questions de prédictions ont été intégrées à la catégorie *Se poser des questions* puisque l'élève peut se poser des questions sur la suite du texte ou anticiper certaines parties en se questionnant.

Stratégie	Définition et comportements observables	Références
Comprendre le sens des mots	Discuter des mots, les expliquer, les définir, donner des exemples, paraphraser. Utiliser la structure d'un mot pour l'expliquer, utiliser le contexte, pointer une image. Mettre en opposition deux mots (ex. : contraire de). Utiliser des indices morphologiques pour en découvrir le sens.	(ADEL-UQAM; Croisetière, 2011; Giasson, 2011; McLaughlin et Allen, 2010; Sénéchal, 2008; Turcotte et coll., 2015)
Inférer ou déduire	Déduire ou trouver des informations qui ne sont pas explicitement énoncées. Utiliser des indices dans le texte pour inférer (image, mot, idée).	(ADEL-UQAM; Croisetière, 2011; Dupin de Saint-André, 2011; Gear, 2007; Hilden et Pressley, 2007; National Reading Panel, 2000; Serafini, 2006; Turcotte et coll., 2015)
Visualiser	Se faire des images dans sa tête. Imaginer, schématiser sa compréhension ou démontrer sa compréhension à l'aide d'un organisateur graphique. Ressentir les émotions vécues par les personnages.	(Croisetière, 2011; Gear, 2007; Giasson, 2011; Hilden et Pressley, 2007; McLaughlin et Allen, 2010; National Reading Panel, 2000; Pearson et Fielding, 1991; Serafini, 2006; Sousa, 2009)
Gérer sa compréhension	Prendre conscience d'un bris de compréhension et utiliser des moyens pour rétablir la compréhension (ex. : relire un passage, répéter, clarifier, utiliser les images pour mieux comprendre). Avoir un objectif de lecture. Apporter des précisions sur le texte, le sujet. Faire référence aux images, demander des clarifications, demander de l'aide, ajuster la vitesse de lecture.	(Allen, 2010; Gear, 2007; Giasson, 2011; Hilden et Pressley, 2007; K. Klingner, 2011; McLaughlin, Sousa, 2009; National Reading Panel, 2000; Serafini, 2006)

Il appert important de se demander lesquelles de ces stratégies de compréhension sont observables lors de la rédaction des réponses des élèves. Selon notre analyse, trois stratégies du tableau précédent sont plutôt difficiles à observer lors de la production d'une réponse à la suite d'une lecture : le survol du texte, la reconnaissance du type de texte et la gestion de la compréhension.

Pour les autres stratégies, nous croyons qu'il est possible de les « voir » apparaître dans les réponses des élèves à la suite d'une lecture. Voici un exemple pour chacune des stratégies « observables » de ce que l'élève pourrait utiliser dans la rédaction de sa réponse :

1. **Faire des liens** : l'élève utilise une partie de sa vie pour appuyer sa réponse.
2. **Se poser des questions** : l'élève dit ou écrit « Je me demande si... »
3. **Résumer dans ses mots** : l'élève reprend en tout ou en partie un passage du texte.
4. **Comprendre ou utiliser certains mots** : certains mots peuvent synthétiser la réponse de l'élève. (Nous reviendrons sur cette stratégie dans la partie portant sur le lexique.)
5. **Inférer, déduire** : l'élève identifie une cause pour soutenir les intentions d'un personnage.
6. **Visualiser** : l'élève dit ou écrit « j'imagine que... »

Nous revenons sur cette liste de stratégies lorsque nous présentons les assises théoriques sur la justification en lecture, plus particulièrement lors de la présentation des stratégies de justification (Tableaux 12 et 19).

Nous poursuivons donc avec un dernier concept incontournable pour la compréhension : le lexique.

2.2.7 Le lexique

Le lexique est un vaste champ d'études qui dépasse largement notre objet de recherche. Nous savons toutefois qu'il y a une forte corrélation entre le niveau de compréhension en lecture et le vocabulaire d'un individu (Stahl et Nagy, 2006). En effet, un élève qui possède un bon vocabulaire sera généralement un bon lecteur (Anctil, 2017), mais construira-t-il de meilleures justifications à la suite d'une lecture?

Nous abordons donc seulement trois thèmes qui semblent avoir un impact sur la production d'une réponse en lecture : l'exposition au lexique, les connaissances lexicales et l'utilisation de macrorègles lors de l'élaboration d'une réponse.

2.2.7.1 L'exposition lexicale

L'étendue du vocabulaire d'un individu a un impact sur sa compréhension en lecture, mais également tout au long de sa vie. Les élèves ayant un vocabulaire limité présentent un risque plus élevé d'avoir de faibles performances scolaires (Biemiller, 2012; Cunningham et Stanovich, 1997).

Dès la naissance, le langage est présent chez les êtres humains. Le milieu familial offre à l'enfant un environnement stimulant où le langage est au cœur des premiers apprentissages. Cela dit, la recherche a démontré des différences considérables selon les milieux étudiés. L'étude de Hart et Risley (1995) en est un exemple. Ces chercheurs ont étudié 42 familles pendant deux années et demie. Les familles étaient observées une heure, une fois par semaine afin d'analyser tout ce qui était dit à l'enfant et tout ce que l'enfant produisait comme langage de l'âge de sept mois à l'âge de trois ans. Les résultats témoignent de différences considérables entre les différents milieux. Pour les enfants provenant de milieux où les parents ne travaillaient pas et touchaient de l'aide sociale, 616 mots à l'heure étaient énoncés, pour les familles ouvrières, 1251 mots à l'heure et pour les familles professionnelles, 2153 mots à l'heure. Si nous transposons ces résultats sur 100 heures par semaine (environ 14h par jour), les familles professionnelles énonceraient 11 millions de mots par année, les familles ouvrières, 6 millions par année et les familles touchant de l'aide sociale, 3 millions de mots par année. Ce sont des écarts qui frappent l'imagination et qui démontrent la diversité des milieux dans lesquels les enfants apprennent des mots.

Cette différence persiste même à l'école et dans la salle de classe. D'après les travaux de Biemiller (2005, 2007, 2012), à la fin de la deuxième année, les élèves anglophones du quartile supérieur connaissent deux fois plus de mots (8000 mots) que les enfants du quartile inférieur (4000 mots). L'élève moyen connaît environ 6000 mots. D'autres chercheurs (Boudreault et coll., 2007; Sutton et Trudeau, 2007) confirment ces écarts interindividuels. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces écarts entre les individus; cela dit, pour l'objet de cette recherche, nous prenons en considération le caractère variable des connaissances lexicales des élèves, car cette

réalité affecte ce qu'un lecteur *comprend* quand il lit et ce qu'un lecteur *produit* comme réponse.

2.2.7.2 Les connaissances lexicales et l'élaboration d'une justification

Pour considérer le lien entre le lexique et la justification d'une réponse en lecture, il s'avère pertinent de considérer la profondeur des connaissances lexicales d'un élève. Daviault (2011) reprend les modèles de Pence et Justice (2008) et de Dale (1965) et présente les stades de développement quant à la profondeur des connaissances lexicales d'un individu. Au stade 1, l'enfant n'a aucune connaissance du mot, il ne l'a jamais entendu. Au stade 2, l'enfant a une connaissance en émergence du mot, il l'a déjà entendu, mais ne sait pas ce qu'il veut dire. Au stade 3, l'enfant a une connaissance contextuelle, il reconnaît le mot dans un contexte donné. Au stade 4, l'enfant a une connaissance complète du mot. Pour faire un parallèle avec le contexte de lecture, le National Reading Panel (2018) mentionne que le « vocabulaire *reconnu* lors d'une lecture est très souvent différent de celui *produit* par l'individu » (p. 4-16). L'élève peut reconnaître ou comprendre le mot, mais ne pas l'utiliser dans sa réponse. D'après Nippold (1992, 2016), un enfant peut mettre jusqu'à quelques années avant d'acquérir le sens complet d'un mot. Selon l'âge et l'exposition, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves d'une même classe n'ont donc pas les mêmes connaissances lexicales.

Cela nous amène à nous questionner à savoir comment la compétence lexicale d'un élève peut-elle affecter l'élaboration de sa réponse à la suite d'une lecture? Cet élève utilise-t-il les mots du texte ou utilise-t-il des mots provenant de son lexique personnel pour élaborer sa réponse? Est-ce que le développement du lexique d'un élève peut avoir un effet sur l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture particulièrement dans les premières années du primaire?

Daviault (2011) décrit le développement lexical des enfants entre 6 et 12 ans. À partir de cette description, nous avons répertorié les types de mots qui peuvent avoir un effet sur la compréhension d'un texte et la production d'une réponse à la suite d'une lecture. Daviault (2011) mentionne, par exemple, que les enfants apprennent les mots concrets avant ceux qui sont plus abstraits ou plus complexes sémantiquement et que dans le cas de mots polysémiques, l'enfant ne maîtrisera qu'une partie de leur signification, avant d'en connaître

tous leurs sens. Au primaire, les mots nouvellement acquis reflètent souvent des aspects cognitifs, comme pour certains verbes (ex. : *conclure, expliquer, prédire, interpréter*) ou encore, ils relèvent de la métalangue de la littérature (ex. : *lettre, son, personnage, intrigue*). Les connecteurs sont également un autre type de mot qui caractérise l'âge scolaire (ex. : *mais, cependant, pourtant*). Il s'avère que ces mots sont largement utilisés dans les narrations et la langue écrite. Daviault (2011) affirme que « plusieurs de ces mots (connecteurs) ne sont pas totalement maîtrisés à la fin de la première secondaire, et ce, tant sur le plan de la compréhension que de la production » (p. 99).

De plus, vers l'âge de 6 ou 7 ans, l'enfant commence à avoir accès au sens figuré du langage. En ce qui concerne le langage figuré, Daviault (2011) nomme trois concepts : la métaphore, les expressions idiomatiques et les proverbes. Elle définit la métaphore comme étant « une expression qui n'est interprétable qu'au sens figuré et qui exprime une notion de façon imagée en ayant recours à une comparaison implicite entre deux termes » (p. 98), une expression idiomatique comme étant « une expression dont le sens ne peut être déduit en additionnant le sens de chacun de ses éléments » (p. 98) et le proverbe qui est « une expression figée exprimant sous forme métaphorique une croyance répandue dans une communauté donnée » (p. 98). La compréhension du langage figuré débute au primaire et se poursuit jusqu'à l'âge adulte. Daviault (2011) précise que « les enfants dont l'environnement familial et scolaire accordent beaucoup d'importance à la communication développent plus tôt une connaissance du langage figuré » (p. 98). Nous croyons que des traces de ce langage figuré se retrouvent dans les réponses de certains élèves.

2.2.7.3 Les macrorègles et le lexique

Nous avons survolé jusqu'à maintenant les processus de compréhension liés au macroprocessus selon Irwin (2007) et Kintsch et Van Dijk (1978). Cette section les présente de façon exhaustive, mais en les liant aux macrorègles selon Kintsch et Van Dijk (1978, 1983) et à la compétence lexicale d'un individu.

Lors de la lecture d'une histoire (en tant qu'auditeur ou lecteur), l'individu doit saisir la macrostructure du texte, c'est-à-dire la structure sémantique globale du discours pour en

dégager les sens. La macrorégulation aide à mieux comprendre ce phénomène, puisqu'il décrit les processus qu'un individu effectue inconsciemment afin de mieux comprendre le contenu du texte. La mémoire de travail de l'individu étant limitée, elle ne peut contenir toutes les informations du texte, c'est pourquoi Kintsch et Van Dijk (1978, 1983) ont décrit trois macrorègles utilisées pour faciliter la rétention de l'information : la suppression, la généralisation et la construction (nous les expliquons dans le prochain tableau). Le lecteur doit appliquer « des macrorègles ou macrotraitements afin de réduire et d'organiser les propositions du texte lu ou entendu en unité plus larges (les macropropositions), mais moins nombreuses, tout en maintenant la signification et la cohérence du texte » (Blanco Gallego, 2015, p. 28)

L'individu utilise silencieusement ces processus au cours d'une lecture; par contre, si une réponse est demandée, l'élève applique aussi ces macrorègles afin de construire sa réponse. Le lecteur porte alors son attention sur les macropropositions (idées principales) et sur les idées secondaires. Les idées principales ou secondaires peuvent être implicites ou explicites selon le texte, ce qui fait en sorte que le lecteur peut puiser à même le vocabulaire du texte ou paraphraser les exemples cités pour produire une réponse. De même qu'un autre lecteur pourrait ne pas utiliser le vocabulaire du texte et puiser davantage dans son vocabulaire personnel pour produire une réponse. Par exemple, un élève qui a lu que « le personnage du livre n'est pas gentil, il est irrespectueux avec ses animaux de compagnie et il est impoli » pourrait qualifier le personnage de *tyran*, sans que ce mot provienne du texte. Cet élève ne reprend pas les mots du texte, mais puise dans son vocabulaire personnel un mot qui résume sa pensée.

Ces macrorègles ont un effet sur le choix du vocabulaire utilisé par l'élève lors de l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture, car un individu doit connaître certains mots pour réussir à appliquer ces macrorègles. D'ailleurs, une compétence lexicale élevée pourrait favoriser certains individus lors de la production de leurs réponses, car celui-ci a accès à un plus grand répertoire de mots et peut ainsi réussir à apporter des nuances à certaines de ses réponses (ex. : elle était déçue, déprimée, démotivée, affaiblie, désillusionnée, etc.).

Nous présentons les trois règles dans le tableau suivant. Ce tableau reprend les définitions proposées par Pomerleau, Cantin et Tobin¹⁰ et Viau, Carignan et Montésinos-Gelet (article à paraître).

Tableau 9. Le lexique et les macrorègles

Macrorègle	Explication	Exemple	Commentaires à propos du lexique à produire
Suppression d'une macroproposition EXPLICITE	Le lecteur identifie une macroproposition EXPLICITE (idée principale) et élimine les informations non nécessaires ou non pertinentes.	Séquence de micropropositions Julie a mangé une bonne crème glacée trois couleurs comme dessert . Elle se sent rassasiée .	Ici, l'individu n'a qu'à reprendre les mots du texte et enlève les informations superflues.
		Macroproposition Julie a mangé une crème glacée.	
Généralisation	Le lecteur remplace plusieurs micropropositions similaires par une proposition d'ordre plus général . L'idée principale est implicite. Il s'agit d'une généralisation des micropropositions.	Séquence de micropropositions Jérémy <i>n'est pas gentil</i> . Il <i>fait du mal</i> à ses animaux. Il <i>est impoli et irrespectueux</i> avec les autres.	Ici, l'individu doit connaître le mot implicitement décrit pour pouvoir l'insérer dans sa réponse. L'individu puise dans son vocabulaire pour réussir à produire une réponse. Souvent, un hyperonyme est nécessaire (mot dont le sens inclut celui d'autres mots plus spécifiques. Par exemple, <i>animal</i> est l'hyperonyme de chien, chat, oiseau).
		Macroproposition Jérémy est un tyran .	
Construction	Le lecteur relate un élément qui n'est pas explicitement mentionné dans le texte. Il remplace un ensemble de micropropositions par une macroproposition qui est la cause ou la conséquence attendue de l'ensemble des informations fournies. L'idée principale est alors implicite. Une information nouvelle est introduite.	Séquence de micropropositions Léa se rend au Quai. Elle achète un billet. Elle attend dans sa voiture le signal pour embarquer.	Ici encore, l'individu doit connaître le mot implicitement pour réussir à dégager l'idée principale pour pouvoir l'insérer dans sa réponse. L'individu puise dans son lexique pour combler un passage du texte et réussir à produire une réponse.
		Macroproposition Léa attend le traversier .	

¹⁰ Repéré à : <https://passetemps.com/blogue/les-niveaux-de-repr%C3%A9sentation-mentale-dun-texte-n3101>

Ces exemples, ci-mentionnés, représentent un effort cognitif associé à un processus de haut niveau, puisque l'élève doit comprendre le texte, synthétiser les informations pour ensuite produire une réponse en utilisant un mot qui synthétise et représente sémantiquement ce qu'il veut dire. Il serait intéressant, pour de futures pistes de recherches, de poursuivre la réflexion à propos de l'application des macrorègles et de l'étendue du lexique d'un individu, puisque cela lui permet probablement de nuancer ou préciser sa réponse à la suite d'une lecture. Nous verrons, au chapitre 4, l'application de ces macrorègles par les élèves de 4^e année et comment les enseignantes perçoivent l'utilisation de certains mots provenant du lexique de leurs élèves dans la construction d'une réponse en lecture. De plus, nous aborderons les difficultés liées à l'évaluation des justifications lorsque les mots utilisés par les élèves sont différents d'une réponse à l'autre.

2.2.8 Une synthèse portant sur la deuxième sphère de la lecture : la compréhension

Nous nous sommes intéressée aux différentes composantes impliquées dans l'acte de lire si souvent citées dans la littérature scientifique selon différents modèles théoriques (Hoover et Gough, 1990; Irwin, 2007; Kinstsich et Van Dijk, 1978, 1983; Montésinos-Gelet, 2016; Scarborough, Neuman et Dickinson, 2009), car, comme Giasson (1983) le mentionne, le modèle théorique a une influence sur ce qui est enseigné en salle de classe. Nous constatons que tous les modèles décrivent les processus de bas niveau qui aident à la reconnaissance des mots écrits et les processus de haut niveau qui aident à la compréhension du texte. Fayol (1996) réitère ce que plusieurs chercheurs avancent que « les processus impliqués dans la compréhension seraient les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux » (p. 12).

Puisque nous nous intéressons à la réponse du lecteur à l'oral et à l'écrit, nous constatons que certains processus de compréhension peuvent être réinvestis dans la réponse du lecteur. Notamment, les différentes catégories d'inférences, particulièrement celles appelées inférences causales, puisque les textes narratifs mettent de l'avant des relations de causalité entre les événements ou les motivations des personnages (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996, cités par Dupin de Saint-André, p. 62). Il y a également les inférences pragmatiques qui permettent

au lecteur de mobiliser ses connaissances, souvent de manière inconsciente, au point que le lecteur a parfois le sentiment qu'elles étaient explicitement mentionnées dans le texte (Fayol, 2017) et d'autres inférences telles que celles liées aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur et des intentions des personnages (Pressley, 2002).

D'ailleurs, nous nous interrogeons à propos de la maturité cognitive des élèves puisque, d'après certains auteurs (Barnes et coll., 1996; Dupin de Saint-André, 2011; Fayol, 2017), les inférences des plus jeunes élèves sont moins spontanées, moins efficaces et plus rares. Il semble que la maturité cognitive joue un rôle dans l'évolution de la production d'une réponse, notamment pour les réponses à teneur inférentielle (Barnes et collaborateurs, 1996; Dupin de Saint-André, 2011; Fayol, 2017) et pour l'utilisation de certains processus cognitifs et métacognitifs (Israël, 2007).

Selon la recension de plusieurs études, les processus de compréhension peuvent être enseignés aux élèves, on se réfère alors à l'enseignement des stratégies de compréhension. Ces stratégies, selon cette recension, ont un impact positif sur le rendement en lecture des élèves. Il faut toutefois s'assurer d'avoir des balises méthodologiques pour que celles-ci soient bien acquises.

Nous notons également que plusieurs stratégies de compréhension peuvent être réinvesties dans les réponses des élèves. Nous comparons ces stratégies avec celles citées par Forget (2014) et Garcia-Debanc (1994, 1996) lorsque nous présentons les assises théoriques portant spécifiquement sur la justification en lecture dans la section suivante (Tableau 13). De plus, l'étude de Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996) rappelle que l'enseignement de stratégies aide les élèves à mieux connaître et à mieux verbaliser leurs processus de compréhension, ce qui développe de façon simultanée leurs processus métacognitifs puisque les élèves en viennent à connaître leurs processus mentaux et peuvent donc avoir un contrôle sur eux. Nous retenons leur commentaire à propos des élèves qui développent une compréhension plus *riche* et *personnalisée* à la suite de l'enseignement de stratégies de compréhension, nous croyons que ce commentaire décrit les stratégies justificatives utilisées par les élèves.

Finalement, nous avons présenté des études qui démontrent qu'il y a des différences entre la compétence lexicale des élèves d'une même classe (Biemiller 2005, 2007, 2012; Boudreault et coll., 2007; Sutton et Trudeau, 2007), ce qui peut avoir un effet sur la compréhension lors d'une lecture, mais également lors de la production d'une réponse en lecture. La compétence lexicale d'un élève est intimement liée aux mots qu'il choisit pour exprimer sa réponse. Celui-ci peut utiliser les mots du texte, mais doit également puiser dans ses connaissances lexicales personnelles, surtout lorsqu'il applique les macrorègles de généralisation et de construction (Kintsch et Van Dijk, 1978).

Enfin, selon nous, il appert primordial d'approfondir notre compréhension à propos des processus spécifiquement impliqués lors de la production d'une réponse. Il semble que peu de modèles théoriques expliquent concrètement les processus impliqués lors de l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture. Nous revenons sur ces modèles dans la prochaine partie.

2.3 L'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture

Précédemment, plusieurs modèles théoriques et les composantes impliquées dans l'acte de lire ont été présentés. Ces modèles théoriques (Hoover et Gough, 1990; Irwin, 2007; Kintsch et Van Dijk, 1978, 1983; Montésinos-Gelet, 2016; Scarborough, Neuman et Dickinson, 2009) s'entendent tous sur l'importance des processus nécessaires à l'identification de mots écrits et aux processus impliqués dans la compréhension. Mais qu'en est-il de la réponse du lecteur? Est-ce que les modèles théoriques décrivent les composantes mobilisées lors de l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture? Nous avons pu démontrer que certaines composantes liées à la compréhension du texte sont, d'une certaine façon, réinvesties lors de l'élaboration de la réponse à la suite d'une lecture.

D'ailleurs, nous voulons démontrer que lire, c'est décoder, comprendre et *répondre*, puisque la réalité sociale d'aujourd'hui exige une réponse du lecteur (ELDEQ, 1998-2010; OCDE, 2012; OCDE, 2014; MEQ, 2006). Pour être compétent en lecture, un individu doit pouvoir réinvestir sa

compréhension, son interprétation, sa réaction et exposer son jugement critique, dont son appréciation des textes dans sa vie familiale, scolaire ou professionnelle à l'oral ou à l'écrit.

Dans cette prochaine partie, nous nous intéressons à la troisième sphère de la lecture selon le modèle proposé par Montésinos-Gelet (2016). Nous voulons cerner les composantes importantes liées à la production d'une réponse à la suite d'une lecture, mais sous l'angle spécifique de la justification, puisqu'il semble y avoir peu de données empiriques sur le sujet. Nous voulons décrire et comprendre le fonctionnement des stratégies justificatives impliquées dans la production d'une réponse, mais de prime abord, il est important de définir ce qu'est une réponse.

2.3.1 Une définition de ce qu'est une réponse

Le terme *réponse* serait emprunté à Platon (Hébert, 2002). Ce terme remonte à l'Antiquité, alors qu'on s'intéressait aux effets des textes sur le comportement du public, donc à la manière dont celui-ci répondait aux messages véhiculés par les auteurs.

Une pionnière du concept de *Reading Response* est certainement Louise M. Rosenblatt (1938, 1982) qui propose que la *réponse du lecteur* puise dans son réservoir d'expériences du passé, du monde qui l'entoure et des mots qui l'habitent. C'est une lecture où les mots se transforment en sensations, en émotions, ce qui permet au lecteur de vivre le texte. Le lecteur participe à l'histoire, s'identifie aux personnages et partage ses sentiments, ce qui génère *une réponse*. Il y a un sens de plaisir, de créativité, de mouvement des mots, d'un sentiment d'accord ou de désaccord à propos des actions ou des comportements du personnage. Le lecteur prend conscience des contrastes, de ses hypothèses, de ses attentes, de ses attitudes, de ses codes moraux ou des situations sociales et les importe à travers sa lecture. Cette *réponse* est une transaction entre le lecteur et le texte. Elle est une création unique et personnelle.

Montésinos-Gelet (2016) désigne la réponse du lecteur comme faisant partie de la troisième sphère de la lecture. Irwin (2007) associe principalement deux processus d'élaboration à la réponse du lecteur : la réaction affective et esthétique, et le raisonnement. Cela correspond d'une certaine façon à la définition proposée par André de l'Arc (2019) qui révèle l'importance

de « la prise de possession du texte et de l'investissement personnel de l'élève » (p. 18) dans sa réponse.

D'ailleurs, nous n'avons pas trouvé de définition au concept de réponse dans les documents ministériels. Le dictionnaire Larousse définit la réponse comme étant :

- ce que quelqu'un dit, écrit ou fait pour répondre;
- une solution, une explication, un éclaircissement apporté à une question, à un point obscur;
- une action répondant à une attaque, une critique;
- une action, un comportement, un sentiment en retour.

À première vue, il s'en dégage une action, une réaction, un écrit, une parole qui sera reçue par un destinataire. Tout comme Rosenblatt (1938, 1982), Montésinos-Gelet (2016) définit la réponse en lecture comme étant un appel du texte et une réaction du lecteur. Elle soulève un élément fondamental présent dans l'acte de lire et qui guide la réponse tout au long de la lecture, soit celui de l'intention de lecture. Nous avons mis en gras les parties du texte se référant à l'intention de lecture. Elle écrit :

même un texte narratif, informatif, explicatif ou argumentatif **appelle une réaction** du lecteur, **car ce dernier l'aborde avec une intention**. Ce peut être pour éprouver du plaisir, la réponse sera émotionnelle et esthétique. Ce peut être pour apprendre, le lecteur cherchera à s'assurer de la validité des informations présentes pour ensuite les mémoriser. Ce peut être pour prendre une décision, le lecteur s'informerait des différentes options possibles et jugerait celle qui lui semble préférable. **Tout cela pour dire que l'intention détermine la réaction (réponse) du lecteur à l'appel du sens du texte** (p. 154).

Ainsi, selon les informations précédentes, nous croyons important de définir ce qu'est une réponse à la suite d'une lecture. Cette réponse, qui peut prendre la forme d'une action, d'une réaction, d'un écrit ou d'une parole, sera habituellement reçue par un destinataire. Celle-ci est guidée par une intention qui peut être désignée par le lecteur lui-même, mais peut également être dictée par une personne externe, soit l'enseignant, par exemple.

À partir de cette définition, la prise en compte des quatre dimensions en lecture fournit de précieuses précisions aux enseignants du Québec quant à ce qui est attendu d'une réponse à la suite d'une lecture.

2.3.2 Les quatre dimensions de la lecture et le type de réponse attendue

Au Québec, les prescriptions ministérielles, notamment dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) et la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), permettent de mieux saisir ce qui est attendu des élèves québécois en lecture. Ces documents mettent de l'avant qu'un élève doit comprendre, interpréter, réagir et utiliser son jugement critique dont ce qui relève de l'appréciation en lecture.

Dans la prochaine partie, nous avons tenté de recenser ce que certains auteurs définissent comme étant les quatre dimensions de la lecture : la compréhension (littérale et inférentielle), l'interprétation, la réaction au texte et le jugement critique, mais plus particulièrement l'appréciation d'un texte.

Pour chaque dimension, nous faisons une brève synthèse des éléments importants et nous rappelons ce qui caractérise la réponse liée à chaque dimension.

2.3.2.1 La dimension liée à la compréhension

Falardeau (2003) et Giasson (1990) considèrent que la compréhension se distingue selon deux modes de compréhension : la compréhension littérale et la compréhension inférentielle. La compréhension littérale s'intéresse à ce qui est présent à la surface du texte, de manière explicite, tandis que la compréhension inférentielle considère plutôt les liens tissés entre les idées (le non-dit). Le lecteur doit combler des passages implicites, des vides d'informations. Par contre, une des particularités de la compréhension littérale ou de la compréhension inférentielle est qu'elle aboutit à la *production d'un sens commun et peu contestable*, car cette compréhension est partagée et *fait consensus* auprès de différents lecteurs d'un groupe socioculturel (Dufays et coll., 2009). Elle ne nécessite donc pas de mise en discours puisqu'elle est reconnue par tous (Falardeau 2003). D'après Falardeau (2003), le rappel du texte (à l'oral ou à l'écrit) est un bon moyen de vérifier la compréhension littérale et la compréhension inférentielle, car les élèves doivent réorganiser les informations explicites et implicites du texte sans avoir à répondre à un questionnaire.

Bref, une réponse liée à cette dimension aboutit à un sens commun et est peu contestable (Dufays et coll., 2009). Les élèves reprennent du texte les passages explicitement cités du texte ou reformulent dans leurs mots une réponse semblable. Il n’y a pas de divergence de point de vue, même pour les questions inférentielles. Une justification peut ne pas être nécessaire puisque tout le monde s’entend sur une réponse semblable; parfois, certains élèves peuvent aussi décider d’apporter une justification afin de préciser ou rendre recevable leur réponse.

2.3.2.2 La dimension liée à l’interprétation

Si la compréhension est la construction de sens à partir d’éléments explicites et implicites du texte, sens partagés par un ensemble de lecteurs, l’interprétation n’appartient pas au domaine du consensus. D’après Falardeau (2003), l’interprétation imposerait un mouvement de va-et-vient à l’intérieur duquel le lecteur retient des éléments polysémiques qu’il fait rayonner sur le texte en lui prêtant une signification extérieure. Il y a *polysémie des points de vue* d’un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte). L’interprétation serait justement la tentative d’explication de cette pluralité des mondes. Pour ce faire, le lecteur fait appel à une multitude de références (culturelles, connaissances antérieures, etc.) afin de fonder son interprétation. Un autre aspect important est à considérer : elle implique souvent la socialisation d’un discours, car il y a présentation de différents points de vue. D’après Vandendorpe (1992), « l’interprétation apparaît comme une activité négociée dans un rapport d’égalité entre divers locuteurs. Plusieurs interprétations peuvent s’exclure mutuellement sans que l’une soit nécessairement meilleure que les autres » (p. 162-163). Turgeon (2013) décrit la distinction entre les deux dimensions de la compréhension littérale/inférentielle et l’interprétation de cette façon :

La principale différence entre les deux (compréhension et interprétation) est le nombre des sens qu’ils permettent de dégager. En effet, si la compréhension ne permet de dégager qu’un seul sens, l’interprétation se distingue par le fait qu’elle autorise plusieurs sens acceptables. On peut donc distinguer l’interprétation de la compréhension en disant qu’elle est nécessaire lorsqu’un choix s’offre au lecteur. Nous rejoignons ainsi la pensée de Barthes (1970) qui pose la distinction comprendre/interpréter en termes de singulier/pluriel (p. 114).

Elle mentionne toutefois, en citant Lebrun (1994), une condition importante pour que l'interprétation ne devienne pas une suite d'informations sans fondement :

Un lecteur qui s'éloignerait trop du texte pour justifier son interprétation serait davantage du côté de la création que de celui de l'interprétation. Pour être reconnue comme plausible, une interprétation doit pouvoir se justifier par le recours à des données objectives du texte ou à des éléments culturels (p. 118).

En somme, une réponse liée à la dimension de l'interprétation est plurielle. Plusieurs élèves peuvent répondre différentes affirmations et celles-ci peuvent être influencées par leurs connaissances antérieures, leur culture, etc. Il faut toutefois que cette interprétation soit plausible et ne soit pas en contradiction avec le texte. Une justification est habituellement nécessaire pour rendre recevable la réponse énoncée par l'élève.

2.3.2.3 La dimension liée à la réaction

Bilodeau et Gagnon (2010) définissent la réaction au texte comme « un jugement affectif sur les textes lus ou entendus et [une] position à l'égard des valeurs et des idées véhiculées dans le texte en les confrontant à ses expériences, à ses comportements, à ses habitudes et à ses valeurs » (p. 42). Turgeon (2006) indique que la réaction découle des perceptions du lecteur, de ses émotions, ses sentiments et ses sensations par rapport à l'œuvre. Giasson (2011) va également dans ce sens puisqu'elle mentionne qu'il s'agit d'une réaction personnelle du lecteur, celui-ci peut s'identifier au héros, exprimer ses sentiments sur les événements ou établir des liens avec son expérience personnelle. Elle mentionne que le lecteur peut « vivre » le texte, le comparer à lui-même ou généraliser la signification littéraire en l'appliquant à sa propre vie. André de l'Arc (2019) fait référence à la réaction au texte comme étant les « émotions suscitées par la lecture qui sont des réponses physiologiques du corps du lecteur à l'appel du sens d'un texte » (p. 35), ce qu'affirme aussi Langlade (2007) lorsqu'il définit les effets de la lecture subjective sur l'individu. Il s'agit de :

la façon dont un texte littéraire affecte les émotions, les sentiments et les jugements d'un lecteur empirique. Ce dernier s'attache plus aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci. La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur

réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire (p. 71).

Nous retenons qu'une réponse liée à la dimension de la réaction au texte en est une affective et émotionnelle. Les élèves font des liens entre leur vie et le texte. Les réponses peuvent également être différentes d'un élève à l'autre, selon leurs expériences, leurs valeurs, etc. Il s'agit donc d'une réaction personnelle du lecteur à l'égard de sa propre vie et du texte. Une justification est habituellement nécessaire pour rendre recevable la réponse énoncée par l'élève.

2.3.2.4 La dimension liée au jugement critique, mais plus particulièrement celle liée à l'appréciation d'un texte

D'après Giasson (2011), apprécier une œuvre littéraire consiste pour le lecteur à se faire une opinion sur le texte, à formuler des commentaires critiques et esthétiques ou à comparer ce texte à une autre œuvre. Cette appréciation repose sur la connaissance de procédés littéraires (qui n'est pas une fin en soi, mais plutôt un outil qui permet d'apprécier un texte).

Pour sa part, Turgeon (2013) nous rappelle que l'appréciation exige un certain recul par rapport à l'œuvre. Le lecteur doit prendre ainsi une position de distanciation par rapport à l'œuvre. Langer (1985) citée par Turgeon (2013) décrit cette position de distanciation :

(...) le lecteur prend une distance par rapport au texte et réfléchit à sa compréhension, à son expérience de lecture et au texte lui-même. Il porte un jugement, analyse et fait des liens avec d'autres textes lus ou d'autres expériences. C'est à ce moment qu'il peut réfléchir à l'art de l'auteur, à la structure du texte et aux éléments littéraires (p. 111)

C'est à la lumière de sa compréhension, de ses interprétations et de ses réactions que le lecteur sera en mesure de porter un jugement sur l'œuvre à partir de critères personnels et esthétiques. Turgeon (2006) définit un critère comme étant « un élément d'observation que l'on qualifie » (p. 58), par exemple, une fin inattendue, une intrigue intéressante, une introduction qui interpelle le lecteur ou des personnages crédibles. Les critères nous

permettent de juger de la qualité d'une œuvre en la comparant à une autre, ils sont donc nécessaires pour faire des comparaisons entre les œuvres.

Pour pouvoir comprendre, nommer et expliciter ces critères et ces procédés littéraires, les élèves doivent avoir une connaissance du métalangage utilisé en littérature (Daviault, 2011) tel que le vocabulaire nécessaire pour exprimer ce qu'est une intrigue ou les caractéristiques morales du personnage, par exemple.

Une réponse liée à la dimension de l'appréciation est un jugement critique à l'égard d'une ou plusieurs œuvres basé sur des critères ou des procédés littéraires. Les élèves doivent analyser l'œuvre à la lumière de ces critères et se positionner. Les réponses seront différentes selon les critères choisis et l'analyse effectuée. Une justification est habituellement nécessaire pour rendre recevable la réponse énoncée par l'élève.

En somme, nous constatons que selon les dimensions ciblées, les élèves utiliseront différentes façons de répondre aux questions ou aux tâches proposées. Certaines nécessitent une justification et d'autres non. Pour certaines catégories de questions, « il ne s'agit pas de mesurer jusqu'où un lecteur a su décrypter le texte, mais ce qu'il a su retirer de son expérience de lecture. (...) Ce n'est pas de savoir ce que le texte signifie, mais ce qu'il permet au lecteur de créer, de découvrir sur lui-même et le monde qui l'entoure » (Hébert, 2002, p. 66), ce qui rend l'évaluation des réponses à la suite d'une lecture difficile selon certains chercheurs (Hébert, 2002). Lors de l'évaluation, Hébert (2002) spécifie qu'il s'agit d'évaluer le degré d'*élaboration verbale* (ce qui inclut la justification). Nous y revenons un peu plus loin dans la section portant sur l'évaluation de la justification.

2.3.3 La justification et la *Progression des apprentissages*

Les quatre dimensions de la lecture sont présentes de façon implicite dans les documents ministériels. De plus, la *Progression des apprentissages* (PDA) (MELS, 2009) du ministère de l'Éducation mentionne certains concepts à maîtriser qui font référence explicitement ou implicitement à la justification.

Le prochain tableau reprend ce qui est attendu d'un élève du primaire selon la PDA lorsqu'il élabore une réponse à la suite d'une lecture selon trois dimensions : interprétation, réaction et jugement critique, mais plus particulièrement l'appréciation. Notons que pour la dimension liée à la compréhension littérale et à la compréhension inférentielle, nous n'avons pas trouvé d'éléments se rapportant spécifiquement à la justification¹¹, probablement parce qu'une question de compréhension littérale ou inférentielle n'exige pas nécessairement de justification, la réponse attendue étant la même pour tous. Pourtant, certains élèves aiment préciser ou soutenir leurs propos, même lorsqu'ils répondent à une question de la dimension de la compréhension littérale et inférentielle.

Nous avons mis **en gras**, dans le prochain tableau, les actes de parole qui nécessitent obligatoirement la justification.

Tableau 10. Les actes de parole à l'oral ou à l'écrit qui nécessitent une justification selon la PDA

Interpréter	Réagir	Apprécier
Explorer différentes interprétations d'un même texte en s'ouvrant aux interprétations d'autres personnes	Partager ses impressions à la suite de sa lecture	Témoigner de ses préférences envers certaines œuvres
Défendre son interprétation personnelle i. en donnant des raisons (arguments) ii. en s'appuyant sur des extraits du texte (preuves)	S'exprimer par rapport au texte (ex. : personnages, événements, faits racontés) i. dire ce que l'on en pense ii. dire ce que l'on aurait changé.	Participer activement à diverses expériences littéraires (ex. : cercle de lecture)
Négocier , au besoin, une interprétation qui fasse l'unanimité	Établir des liens avec ses expériences évoquer des souvenirs i. mentionner des faits ou des anecdotes ii. se référer à ses repères culturels	Relier les œuvres entre elles (mise en réseaux) i. Regrouper, constater les différences, les variantes d'une œuvre
Confirmer, nuancer ou changer son interprétation à la suite des échanges	Appuyer ses réactions i. sur des exemples issus du texte ou des extraits ii. sur d'autres textes lus ou connus	Prendre appui sur i. ses goûts et ses champs d'intérêt (ex. : illustration, collection, auteur, thème) ii. ses connaissances sur les auteurs, les illustreurs, les genres

¹¹ À la page 74 de la PDA, on mentionne deux actes de langage, qui peuvent, peut-être, se rapprocher de la justification. Il s'agit d'ajuster sa compréhension à la suite d'un échange et d'établir des liens avec d'autres textes.

Interpréter	Réagir	Apprécier
	<p>Considérer les réactions d'autres personnes</p>	<p>S'exprimer et communiquer à propos d'œuvres lues, vues ou entendues</p> <p>Recourir à un vocabulaire approprié pour parler du monde du livre et de la littérature</p> <p>Appliquer des critères d'appréciation liés à</p> <ul style="list-style-type: none"> i. des éléments littéraires (ex. : thème, sous-thème, séquence des événements, valeur, expression, jeu de sonorités et figure de style) ii. quelques caractéristiques des genres littéraires <p>Porter un jugement critique sur les œuvres littéraires pour la jeunesse</p> <ul style="list-style-type: none"> i. donner son opinion sur une œuvre lue, vue ou entendue à partir de ses premières impressions ii. commenter divers aspects d'une œuvre iii. identifier les forces et les faiblesses d'une œuvre à l'aide d'exemples pertinents iv. évaluer une œuvre en la comparant à d'autres œuvres semblables (préciser les raisons pour lesquelles une œuvre est meilleure ou moins bonne qu'une autre) v. recommander ou déconseiller une œuvre pour différentes raisons <p>Comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui</p> <ul style="list-style-type: none"> i. comparer son appréciation avec celle d'autres personnes (à l'oral et à l'écrit) ii. défendre son appréciation en s'appuyant sur des critères et des exemples pertinents iii. confirmer son appréciation grâce à l'avis d'autres personnes iv. revoir ou nuancer son appréciation à la suite d'échanges

Ce tableau donne un aperçu plus détaillé des actes de parole qui peuvent impliquer la justification selon la PDA. Certains actes de parole n'impliquent pas nécessairement une justification de la réponse à la suite d'une lecture, en revanche, d'autres actes de parole nécessitent obligatoirement la justification. Tous ces actes de parole peuvent être effectués à l'oral ou à l'écrit. Il semble que la présence d'un destinataire soit également nécessaire puisque « les élèves doivent fournir les raisons les plus susceptibles de rendre leur position, leur avis ou leur réponse légitime aux yeux de leur destinataire » (Forget, 2012. p. 62).

La prochaine partie a pour but d'approfondir la définition de la justification à la suite d'une lecture.

2.3.4. La justification à la suite d'une lecture¹²

Il s'avère important de distinguer le concept de justification des autres termes souvent utilisés dans la littérature ou la pratique. Nous présentons un tableau inspiré de la thèse de Forget (2014), qui différencie la justification de l'explication, de la démonstration et de l'argumentation, le but étant de clarifier ces termes par des contre-exemples et ainsi dégager le sens de ce qu'est la justification. Nous avons mis en gras les énoncés se rapportant spécifiquement à la justification.

Tableau 11. Justifier, expliquer, démontrer, argumenter selon Forget (2014)

Justifier	Justifier consiste à fournir les raisons les plus susceptibles de rendre une position, un avis ou une réponse légitime aux yeux d'un destinataire. Même si des lecteurs peuvent avoir des avis différents, ils se donnent des critères et s'appuient sur des éléments du texte ainsi que sur leur expérience de manière à montrer la recevabilité de leur avis, sa cohérence par rapport aux références. Justifier se rapproche alors de faire la preuve.
Justifier VS Expliquer	Expliquer, c'est faire comprendre quelque chose, contribuer et modifier l'état des connaissances du destinataire à propos de faits. La personne qui explique rend compte, témoigne, ce qui la place en position « haute » par rapport à son interlocuteur puisque l'interlocuteur n'avait pas accès aux faits.
Justifier VS Démontrer	Démontrer, c'est faire la preuve de la véracité d'une réponse ou d'une conclusion en appui sur un modèle théorique stable. La véracité de la démonstration dépend de sa complétude. Tous les éléments doivent être présents et valides. Justifier n'équivaut pas à démontrer, car ce n'est pas élaboré à partir d'un cadre théorique. La justification peut être partielle ou en construction. On justifie ce qui est encore discutabile, nuancé ou rejeté.
Justifier VS Argumenter	Argumenter, c'est essayer de faire changer le point de vue de son interlocuteur. La justification ne cherche pas à convaincre le destinataire d'adopter une position, la justification vise plutôt à faire valoir la légitimité d'une réponse à une question. Pour plusieurs spécialistes en didactique, la justification correspond à une opération de base de l'argumentation (Auriac-Peyronnet, 2001; Garcia-Debanc, 1994; Golder, 1996).

¹² Nous avons adopté l'expression « justifier à la suite d'une lecture », mais précisons que cela ne veut pas dire que la lecture est terminée et qu'il y a justification par la suite. Nous préconisons qu'un passage ou qu'un extrait peut être une lecture et que l'élève peut ensuite justifier et poursuivre sa lecture.

En somme, lors de situations de lecture, les élèves doivent justifier ce qui est encore discutabile, nuancé ou rejeté. La justification peut être partielle ou en construction. Forget (2012) précise que « celui qui fait la preuve de quelque chose montre en fait son raisonnement qui l'a mené à sa réponse. Il doit accumuler suffisamment d'éléments de preuve et présenter ces éléments de manière cohérente pour que la réponse soit considérée comme vraie » (p. 61). Elle mentionne également qu'un « discours strictement justificatif ne peut aussi présenter qu'un seul point de vue, une seule réponse, cependant lorsqu'une justification fait partie d'un discours dit argumentatif, elle sera articulée à d'autres points de vue » (p. 62).

Toujours d'après Forget (2012), la justification consiste alors en une argumentation à caractère heuristique. Elle mentionne que les élèves sont amenés à poser des hypothèses, à émettre des avis ou des propositions de sens et que ces propositions sont soumises à l'observation de cas, à des manipulations ou à une analyse critique. Pour Forget (2012), justifier c'est répondre à la question « pourquoi affirmes-tu cela? ». La justification vise donc à faire valoir la légitimité d'une réponse à une question.

2.3.4.1 Les habiletés linguistiques propres à la justification

Nous ne revenons pas sur l'étendue des connaissances lexicales d'un individu et de son apport sur l'élaboration d'une réponse lors d'une lecture, puisque nous avons abordé précédemment ce thème à la section 2.2.7. Nous nous centrons davantage sur les habiletés linguistiques qui relèvent spécifiquement de la justification. Chartrand (2000) révèle que les élèves qui justifient leurs propos doivent mobiliser leurs « ressources linguistiques qui expriment la causalité, la conséquence et la finalité » (p. 47). Elle mentionne que les énoncés sont souvent coordonnés par des marqueurs de relation qui rendent manifeste la démarche suivie et que cette séquence des énoncés se termine par une conclusion (ex. : Je dis X puisque Y, *donc...*). Dumais et ses collaborateurs (2015) indiquent que l'utilisation de connecteurs aide à marquer les liens logiques entre les différentes parties de la justification. Des marqueurs de relation tels que *alors, parce que, car, puisque*, etc. aident à la construction de ce type de discours. Rappelons toutefois que Daviault (2011) affirme que « plusieurs de ces mots (connecteurs) ne sont pas totalement maîtrisés à la fin de la première secondaire, et ce, tant sur le plan de la

compréhension que de la production » (p. 99). La compétence justificative des élèves est donc en partie tributaire de ces connaissances linguistiques.

2.3.4.2 Les processus cognitifs impliqués dans l'élaboration d'une justification

Nous avons vu que plusieurs processus de compréhension sont nécessaires pour comprendre un texte, mais qu'en est-il des processus utilisés par les élèves lors de la production d'une réponse où il y a élaboration d'une justification?

La recherche exploratoire de Forget (2014) effectuée auprès d'élèves plurilingues décrit plusieurs processus liés à la justification. Cette recherche a été menée auprès de trois classes du premier cycle du secondaire d'une école de Montréal. La chercheuse a observé quatre situations d'apprentissage différentes de justification écrite, totalisant 21 leçons de 75 minutes. Les situations ont été conçues par chacun des enseignants sans l'aide de la chercheuse. Seule une des quatre situations d'apprentissage consistait à répondre à des questions de compréhension, d'interprétation et de réaction à la suite d'une lecture. Voici un exemple d'une question de cette situation d'apprentissage : *À la suite de la lecture du roman (L'homme qui plantait des arbres), si tu devais adopter une seule des valeurs attribuées à Elzéard Bouffier, laquelle choisirais-tu? Pourquoi? Comment se transposerait-elle dans ton quotidien? Réponds dans un texte d'environ 75 à 100 mots.* Pour les autres tâches observées, il y avait la rédaction d'un texte à teneur justificative, la production d'un dépliant promotionnel et un texte pour la mise en candidature d'une personne.

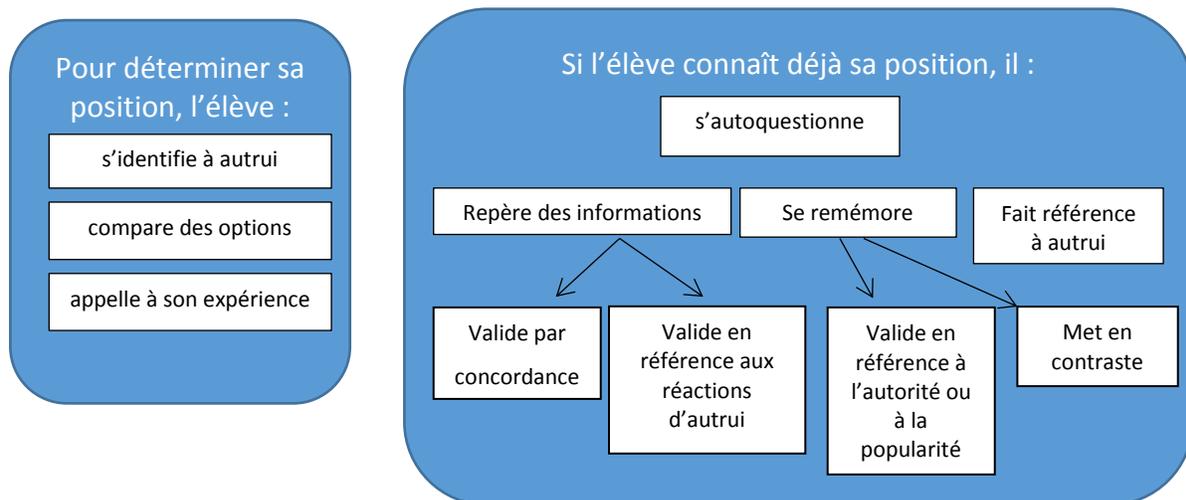
La chercheuse a recueilli le matériel didactique et les productions écrites de quinze élèves, soit cinq élèves par classe. Ces quinze élèves ont été sélectionnés par les enseignants selon les critères suivants : élèves fréquentant la classe ordinaire de français depuis au moins deux ans, élèves pouvant atteindre les exigences du cours, élèves se disant volontaires pour participer aux entretiens. Il y avait une proportion équivalente de garçons et de filles.

Forget s'intéresse donc à l'apprentissage de l'écriture de justifications (pas seulement à la suite d'une lecture) et vérifie ce que les élèves connaissent quant aux conduites justificatives acquises à l'école ou ailleurs et comment celles-ci entrent en jeu lors de l'apprentissage de

l'écriture. Pour collecter ses données, elle a utilisé la méthode d'entretien individuel du *Think Aloud*. Il s'agit d'un entretien d'environ une heure qui encourage les élèves à verbaliser leurs processus cognitifs. Elle a ensuite retranscrit les entretiens afin de retracer la trame chronologique et hiérarchique des actions mentales et matérielles effectuées par les élèves lors de l'élaboration de leurs justifications écrites.

Dans ses résultats, elle décrit spécifiquement les processus cognitifs utilisés lors de la planification et la « production » d'une justification écrite chez les élèves du premier cycle du secondaire. C'est-à-dire qu'elle s'est intéressée aux actions mentales déployées lorsqu'un élève produit sa justification à l'écrit. Le tableau suivant résume les processus utilisés par les élèves d'après Forget (2014) (voir aussi le tableau 4 au chapitre 1).

Tableau 12. Les tactiques (stratégies) d'élaboration de justifications écrites dans le cadre de situations didactiques chez les élèves plurilingues selon Forget (2014)



Plusieurs des processus retenus par Forget (2014) sont non observables, car il s'agit d'actions mentales effectuées pour réussir à écrire une justification, par exemple *valider par concordance* (l'élève valide le choix de ses informations en concordance avec la question posée). Par contre, d'autres processus sont directement observables dans la justification élaborée par l'élève (ex. : *comparer des options*, l'élève compare les pour et les contre de diverses options).

Il est pertinent de comparer les similarités et les différences entre les processus de compréhension cités précédemment (liés à la deuxième sphère de la lecture) et ceux spécifiquement liés à la production de conduites justificatives identifiées par Forget (2014) (liés à la troisième sphère de la lecture). Le prochain tableau compare les similarités et les différences.

Tableau 13. La comparaison entre les processus de compréhension et les processus de production d'une justification

Processus liés à la compréhension	Processus liés à la production d'une réponse à teneur justificative (adapté de Forget, 2014) ¹³	Ce qui est réinvesti de façon observable directement dans la réponse de l'élève (à l'oral ou à l'écrit)
L'élève fait des liens avec ses connaissances/expériences L'élève puise dans ses connaissances et ses expériences pour comprendre le texte.	L'élève fait appel à son expérience (remémoration) L'élève fait appel à son expérience et se remémore des événements du passé pour produire sa justification.	L'élève appuie sa réponse en faisant appel à son expérience.
L'élève se pose des questions à propos du contenu du texte L'élève anticipe le texte et se pose des questions tout au long de sa lecture.	L'élève fait appel à l'autoquestionnement L'élève se pose la question à laquelle il doit répondre et justifier. Il se demande : pourquoi dis-je...	Processus non observable dans la production de la réponse.
L'élève survole le texte L'élève prend le temps de regarder le titre, les sous-titres, les images, etc. pour connaître les sujets ou les thèmes abordés.		Processus non observable dans la production de la réponse.
L'élève identifie la structure du texte L'élève définit le genre de texte et anticipe les types d'informations présentés.		Processus non observable dans la production de la réponse.
L'élève résume dans ses mots OU définit l'idée principale et les idées secondaires L'élève relève les idées importantes, il utilise des macrorègles de suppression, de généralisation et de construction pour comprendre le récit.	L'élève fait appel à des passages, des extraits, des citations tirés du texte (Repérer l'information du texte) L'élève recherche et utilise des informations, des parties du texte pour appuyer sa réponse. Il utilise également les macrorègles pour produire sa réponse.	L'élève fait appel à des extraits, des citations, des parties du texte dans sa réponse. Il paraphrase certaines parties du texte.

¹³ Ce tableau est inspiré des catégories de processus utilisés selon Forget (2014). Nous avons mis en gras les termes retenus pour notre projet de recherche, mais s'il y a des différences avec la terminologie utilisée par Forget (2014), nous les avons nommées entre parenthèses.

Processus liés à la compréhension	Processus liés à la production d'une réponse à teneur justificative (adapté de Forget, 2014) ¹³	Ce qui est réinvesti de façon observable directement dans la réponse de l'élève (à l'oral ou à l'écrit)
<p>L'élève comprend les mots et les expressions L'élève utilise le contexte, des indices morphologiques, les images, etc. pour comprendre le sens des mots.</p>	<p>L'élève fait appel à des mots précis Forget (2014) ne mentionne pas ce volet. Nous voulons approfondir notre compréhension des processus de production liés à l'utilisation du vocabulaire.</p>	<p>L'élève utilise des mots précis pour exprimer sa réponse.</p>
<p>L'élève fait des inférences L'élève fait des inférences anaphoriques, lexicales, causales, prédictives et pragmatiques pour combler le non-dit de l'auteur.</p>	<p>L'élève fait appel à des informations implicites ou fait des inférences Forget (2014) ne mentionne pas ce volet. Nous voulons approfondir notre compréhension des processus de production liés à l'utilisation de l'inférence.</p>	<p>L'élève émet des inférences causales, prédictives et pragmatiques lors de la production de sa réponse.</p>
<p>L'élève a recours à la visualisation¹⁴ (imagerie mentale) L'élève se fait des images dans la tête, imagine, schématise sa compréhension, ressent les émotions vécues par les personnages.</p>	<p>L'élève s'identifie à autrui ou aux personnages L'élève saisit le vécu fictif des protagonistes impliqués et prend position afin de générer les raisons qui appuient cette position en s'imaginant à la place des protagonistes.</p>	<p>L'élève peut imaginer et décrire ce qu'il imagine de la scène d'un passage du livre. Il peut s'identifier et ressentir les émotions des personnages.</p>
<p>L'élève gère sa compréhension L'élève prend conscience de ses bris de compréhension et utilise des moyens pour la rétablir.</p>	<p>L'élève valide la recevabilité de sa réponse L'élève prend conscience qu'il doit valider la recevabilité de sa réponse. - Valider par concordance L'élève valide le choix de ses informations tirées des sources et destinées à appuyer sa position en vérifiant leur concordance avec la question posée, les critères fournis, les informations consultées. -Valider par référence au(x) destinataire(s) L'élève s'imagine dans la peau de son destinataire afin de vérifier la recevabilité de ses arguments.</p>	<p>Processus non observable dans la production de la réponse : Valider par concordance, valider par référence au destinataire.</p>

¹⁴ Le recours à la visualisation implique de pouvoir imaginer une scène, mais également de pouvoir imaginer les sentiments/réactions d'un personnage.

Processus liés à la compréhension	Processus liés à la production d'une réponse à teneur justificative (adapté de Forget, 2014) ¹³	Ce qui est réinvesti de façon observable directement dans la réponse de l'élève (à l'oral ou à l'écrit)
	L'élève fait appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité (Valider par appel à l'autorité ou à la popularité) L'élève valide ses raisons ou ses exemples qui appuient sa position sur le fait qu'ils proviennent d'une personne en autorité ou d'une masse de personnes.	Pour le processus <i>Appel aux propos des pairs, de l'enseignant ou de l'autorité</i> , il est possible de voir dans l'élaboration des réponses des élèves des arguments qui reprennent les propos d'un autre élève, de l'enseignant ou de l'autorité.
	L'élève évalue ou porte un jugement sur le texte L'élève compare les pour et les contre de diverses options. L'élève génère des exemples contrastes en élaborant une situation hypothétique à l'opposé de la situation réelle.	L'élève émet une évaluation/jugement sur des éléments du texte. Il donne son opinion, compare certains éléments et peut aussi les mettre en contraste.

Ce tableau montre que certains processus de compréhension sont similaires aux processus de production d'une réponse à teneur justificative à la suite d'une lecture tels que faire *appel à son expérience*, faire *appel à un questionnement*, faire *appel à des passages, des extraits, des citations tirés du texte*, avoir recours à la *visualisation* (s'identifier à autrui). Cette liste de processus similaires pourrait expliquer les résultats des études (Bissonnette et collaborateurs, 2010; Dignath et Büttner, 2008; Gajria et collaborateurs, 2007; National Reading Panel, 2018) qui mentionnent que la performance en lecture des élèves s'améliore lorsqu'il y a enseignement de ces stratégies de compréhension, car, dans une large mesure ce sont les mêmes processus utilisés pour la compréhension du texte et lors de la rédaction d'une réponse à la suite d'une lecture.

De plus, nous croyons que les processus d'inférence et de compréhension des mots jouent également un rôle dans l'élaboration d'une réponse et qu'il serait pertinent d'analyser davantage ce rôle dans la production d'une réponse à la suite d'une lecture. Cela pourrait compléter deux aspects non étudiés par Forget (2014) qui ont pourtant un impact sur l'élaboration d'une justification.

Il est important de considérer que certains processus ne sont pas les mêmes et sont spécifiques à la troisième sphère de la lecture pour la production d'une réponse à teneur justificative : *valider la recevabilité de sa réponse* et *faire appel à évaluer ou porter un jugement* en comparant ou en mettant en contraste certains éléments.

En somme, bien que notre recherche s'intéresse aux processus cognitifs impliqués dans la rédaction d'une réponse, la mise en place d'une étude qui vise à cerner les stratégies justificatives observables (qui peuvent être enseignées) utilisées par les élèves lors de la construction de leurs réponses (à l'oral et à l'écrit) est pertinente pour combler ce vide empirique.

Cela nous amène également à nous questionner par rapport à la maturité cognitive et aux capacités justificatives des élèves du primaire. Sachant qu'il y a des différences entre les élèves plus jeunes et plus âgés en ce qui concerne leur capacité inférentielle (Barnes et coll., 1996; Dupin de Saint-André, 2011; Fayol, 2017), l'utilisation de leurs stratégies de compréhension (Israel, 2007) et l'étendue de leur vocabulaire (Biemiller, 2005, 2007, 2012; Boudreault et collaborateurs, 2007; Sutton et Trudeau, 2007), nous posons l'hypothèse qu'il y a également des différences entre les capacités justificatives des jeunes élèves et celles des plus âgés. Est-ce que les élèves plus jeunes ont recours à un seul point de vue (ou raison) pour justifier leur réponse tandis que les élèves du primaire plus âgés utilisent davantage de raisons pour justifier leur réponse et se rapprochent plus d'un discours argumentatif? Est-ce que certaines stratégies justificatives sont davantage utilisées par les élèves plus âgés? Est-ce que leurs stratégies justificatives sont plus diversifiées?

Rappelons que pour plusieurs spécialistes en didactique (Auriac-Peyronnet, 2001; Forget, 2017; Garcia-Debanc, 1994; Golder, 1996), la justification correspond à une opération de base de l'argumentation. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* du secondaire au premier cycle, la justification « constitue une sensibilisation à l'argumentation » (p. 109). Forget (2012) l'exprime de cette façon :

Ils (les élèves) apprennent à mettre en place des habiletés cognitives, discursives et stratégiques de type argumentatif puisque, en tout état de cause, que ce soit pour

persuader, convaincre, négocier ou construire ses connaissances, encore faut-il d'abord et avant tout justifier la légitimité de son propos (p. 62).

Golder (1992) mentionne qu'il est difficile pour un jeune enfant de considérer une autre position que la sienne, même à l'oral. Cette capacité de considérer son interlocuteur est essentielle au fonctionnement d'un dialogue argumentatif. Elle nous rappelle qu'argumenter demande une capacité minimale à coopérer. Deux niveaux de coopérativité seraient requis : la coopérativité dialogale (respect des règles conversationnelles) et la coopérativité argumentative, qui apparaîtrait vers 8 ou 9 ans et qui permet à l'enfant de percevoir la position de son interlocuteur et de s'y adapter. Nous croyons important d'observer les débuts des apprentissages liés à la justification. Est-ce que ces niveaux de coopérativité ont un impact sur les réponses émises par les élèves? Quelles stratégies justificatives utilisent-ils? Nous voulons mieux comprendre la construction de leurs réponses à teneur justificative et mieux cerner les difficultés liées à l'évaluation de ce type de réponse. Nous reviendrons sur l'évaluation après avoir abordé l'influence du contexte d'enseignement.

2.3.5 Le contexte d'enseignement qui influe sur l'élaboration de la justification

À la suite de Irwin (1986), Giasson (1990) définit le contexte comme « les conditions dans lesquelles se retrouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec un texte » (p. 22). D'après Giasson, ces conditions peuvent être de trois ordres : psychologique (ex. : la motivation, l'intérêt du lecteur), sociale (ex. : les interactions avec l'enseignant ou les pairs ou encore une lecture individuelle sans interaction) et enfin, physique (ex. : l'impression du document, le niveau de bruit environnant, etc.). Dans la prochaine partie, nous nous intéressons à l'influence du contexte social sur le développement de la justification.

Traditionnellement, les activités d'exploitation des œuvres littéraires étaient réalisées après la lecture, souvent par écrit, par des questionnaires de compréhension (Dumortier, 1999, cité par Lépine, 2017. p. 77).

De nos jours, les enseignants introduisent de nouvelles façons de faire qui favorisent la construction de sens tout au long de la lecture. Lépine (2017) en mentionne plusieurs :

[Il faut] mettre en action les élèves avant, pendant et après la lecture, à l'écrit comme à l'oral, pour développer leur compétence littéraire (Giasson, 2003; Hébert, 2011). Les sujets lecteurs sont ainsi placés en situation de questionnement dès le début des tâches de lecture littéraire (Barone, 2012). Cette approche didactique s'éloigne, comme le souligne Tauveron (2005), de la tradition qui veut que les élèves répondent sans faire d'erreurs aux questions posées par l'enseignant. Plusieurs chercheurs et praticiens proposent de lier les activités à l'oral, comme des entretiens, des discussions, des cercles de lecture et des présentations orales, conjointement avec des journaux de lecture (Daniels, 2005; Giasson, 2000; Hébert, 2003a, 2003b, 2011; Le Goff, 2007; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003). Élaborés dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotski, 1934/1997), dans laquelle s'inscrivent au cœur du processus les interactions sociales et les médiations instrumentales (Scheepers, 2008), ces dispositifs didactiques permettent de réaliser des échanges oraux à partir de la lecture d'une œuvre [...] (p. 77).

Ce qui ressort de ces approches est l'utilisation d'un mode de communication écrit et/ou oral par les apprenants lors du partage de leur compréhension, de leur interprétation, de leur réaction ou de leur appréciation. La tâche (ou discussion) ne se réalise plus uniquement à la fin de la lecture, mais plutôt en cours de lecture et le degré d'étayage offert aux élèves peut varier selon les dispositifs didactiques choisis.

Il est crucial de saisir l'importance du contexte social et de l'étayage offert lors de l'élaboration d'une justification, car cela peut fournir de précieuses informations quant à l'enseignement à privilégier. Pour ce faire, nous définissons donc le concept d'étayage et présentons trois contextes dans les prochaines sections : le contexte écrit d'une justification sans étayage, le contexte oral d'une justification sans étayage et le contexte oral d'une justification avec étayage. Il est à noter que nous ne présentons pas le contexte écrit avec étayage, puisqu'il n'a pas fait l'objet de notre recherche.

2.3.5.1 L'étayage

Pour comprendre le concept d'étayage, il faut se référer aux travaux de Bruner (1966), qui le définit comme étant le soutien temporaire et personnalisé fourni à l'apprenant afin que celui-ci

réussisse à réaliser une tâche qu'il ne pourrait faire seul autrement. Le soutien diminue au fur et à mesure que l'apprenant développe ses habiletés. Meirieu (1992) précise à ce sujet :

Éduquer, c'est toujours exercer une influence sur les élèves... et aussi donner à ceux-ci les moyens de s'en dégager. Ainsi la tâche de l'enseignant est double; étayer, c'est-à-dire créer les dispositifs pédagogiques qui vont aider les élèves à réélaborer des fonctions mentales et à reconstruire des connaissances nouvelles; puis désétayer, amener les élèves à se passer des dispositifs qui ont soutenu les apprentissages (p. 32).

Cette notion d'étayage est intimement liée au concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1997), qui décrit la distance entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'une personne plus habile. En effet, on considère alors le développement de l'enfant non plus sur ses acquis actuels, mais également sur son développement potentiel. Ainsi, l'enfant apprend en collaboration avec un adulte ou un pair expérimenté. Hébert l'explique de cette façon :

Les recherches de Vygotski (1985/1934) montrent que les habiletés de haut niveau (comme le sont les stratégies de lecture littéraire) ne sont pas des connaissances qui s'acquièrent par transmission directe de connaissances, mais qu'elles s'apprennent par imitation et s'intériorisent progressivement grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des pairs ou des adultes plus avancés (p.99).

En salle de classe, l'enseignant fait souvent figure de l'adulte qui offre son aide, pourtant, il est également possible d'organiser, de regrouper les élèves (sous-groupe homogène ou hétérogène) afin de créer ce contexte social de soutien entre les pairs. Certains auteurs spécifient d'ailleurs l'importance de l'étayage verbal et des questions de relance qui sont décrits dans la prochaine section.

2.3.5.2 L'étayage verbal et les questions de relance qui favorisent la justification

En salle de classe, l'étayage prend souvent la forme d'une discussion entre un ou des élèves et l'enseignant. L'adulte, par ses commentaires, peut recentrer les élèves sur la tâche, mettre l'accent sur ce qui est important, etc. Dès lors, on parlera d'étayage verbal. Lafontaine, Terwagne et Vanhulle (2013) présentent différentes façons de réaliser un tel étayage verbalement. En voici quelques-unes : encourager l'émergence de propositions, faire des liens

entre les propos des élèves, mettre en évidence les contradictions, demander à un élève d’approfondir ou de détailler ses propos, réagir à un commentaire d’élève par une déclaration (un fait), faire la synthèse des propos des élèves (clarifier et organiser les idées énoncées), et exprimer sa propre pensée après avoir écouté les élèves. Par ses commentaires et ses questions, l’enseignant régule la démarche de ses élèves. Il les incite à exprimer leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et leur appréciation à propos du contenu du texte.

À cela s’ajoute une catégorie de questions qui favorise particulièrement la justification. Il s’agit des *questions de relance* mentionnées par Dupin de Saint-André (2011) : des questions telles que *Pourquoi penses-tu cela? Peux-tu m’en dire plus?* ou *Qui pourrait compléter cette idée?* Il en ressort que les questions de relance utilisées par l’enseignant ou par les pairs peuvent permettre aux élèves de clarifier, préciser ou compléter leur justification à la suite d’une lecture. Nous portons une attention particulière à ce type de questions, puisqu’elles sont susceptibles de favoriser le développement de la justification chez les élèves.

2.3.5.3 Le contexte écrit d’une justification sans étayage

Écrire une justification à la suite d’une lecture où les élèves sont seuls devant leur feuille est jugé plus difficile qu’émettre une justification à l’oral, puisque les élèves doivent seuls mettre en texte leurs idées, il s’agit donc d’une situation monogérée (Garcia-Debanc, 1994). D’ailleurs, l’écriture d’une justification peut être plus difficile pour les élèves qui n’ont pas automatisé les processus liés à l’orthographe et à la graphomotricité (MELS, 2011b).

D’après Forget (2014) :

la justification est une conduite dialogique se manifestant le plus souvent dans des interactions sociales, à l’oral ou à l’écrit, interactions qui vont la réguler. Lorsque l’interaction sociale a lieu en différé et à l’écrit, il revient à l’énonciateur de réguler lui-même sa conduite au cours de son activité (p. 237).

En effet, ils n’ont pas recours à l’étayage de leur enseignant ou de leurs pairs pendant la production de leur réponse. Forget (2014) mentionne que les élèves doivent combler ce manque d’étayage par certaines techniques d’automédiation afin de résoudre leurs problèmes

et de réguler leur activité. Par exemple, ils doivent imaginer leur destinataire afin de s'assurer qu'ils effectuent la tâche correctement ou ils ont recours à l'autodictée, qui consiste à se dicter et à écouter sa phrase pour vérifier si elle est bien formulée. Forget (2014) mentionne que dans le cas des élèves plurilingues, ceux-ci passent parfois par l'étape de la traduction de leur idée de leur langue maternelle à l'écriture en français.

2.3.5.4 Le contexte oral d'une justification sans étayage

Les élèves performant-ils aussi bien lors de la rédaction de réponses écrites qu'à l'oral ? Peu de données empiriques sont disponibles en ce qui concerne la justification et encore moins si celle-ci est effectuée à l'oral, sans étayage. Par contre, la recherche de Guay (2010) attire notre attention, puisqu'elle vise à décrire deux modes utilisés pour répondre à des questions à la suite d'une lecture et cela, sans étayage, soit à l'oral et à l'écrit.

Cette recherche a été réalisée à partir d'une épreuve ministérielle de 5^e secondaire. Cette épreuve a été administrée auprès de 32 élèves issus de deux groupes de français d'une école privée de Montréal (le groupe A constitué de 22 participants a répondu aux questions à l'écrit et le groupe B de 10 participants a effectué l'épreuve à l'oral). L'appariement de participants a permis de comparer les résultats de quatorze sujets, soit trois paires de sujets féminins et quatre paires de sujets masculins, comparables sur les plans des résultats scolaires en français et en âge. La chercheuse a rencontré individuellement chacun des sujets du groupe B. La consigne suivante a été donnée aux élèves qui ont fait la version orale de l'épreuve : « Lorsque tu es prêt(e) à répondre à une question, dis le numéro de la question à laquelle tu souhaites répondre. Par exemple, tu diras : "Je réponds à la question 8 b" » (p. 44). Le même temps était alloué aux groupes A et B. Il n'y avait aucune rétroaction offerte par l'évaluateur quant aux réponses énoncées. Les questions posées aux élèves ont été regroupées sous quatre grandes habiletés : reconstituer le contenu du texte, reconstituer l'organisation du texte, discerner le point de vue abordé dans le texte et réagir au texte.

Les analyses descriptives des résultats démontrent que « les garçons évalués par une épreuve à l'oral obtiennent des résultats supérieurs à ceux obtenus par les garçons évalués par une épreuve à l'écrit et même, dans une moindre mesure, à ceux obtenus par les filles évaluées par une épreuve à l'écrit » (p. 15).

D'après cette étude, en changeant la modalité de l'écrit à l'oral, les élèves ont démontré de meilleurs résultats (particulièrement pour les garçons), ce que confirme également l'étude de Hurley (2006) menée auprès de 640 élèves de 3^e et 4^e année du primaire. Les garçons soumis à l'épreuve à l'oral ont obtenu en moyenne de meilleurs résultats pour les questions liées aux trois processus évalués (macroprocessus, processus d'intégration et d'élaboration) que les garçons soumis à l'épreuve écrite. En ce qui concerne les résultats pour les filles, le trop petit nombre de participants permet difficilement de les comparer. Même si la recherche de Guay (2010) ne nous permet pas de généraliser les résultats étant donné le petit échantillon, les résultats de cette recherche semblent confirmer l'hypothèse que de répondre à l'oral est facilitant.

2.3.5.5 Le contexte oral d'une justification avec étayage

Pour décrire le contexte oral d'une justification avec étayage, plusieurs paramètres doivent être pris en compte. En plus de l'étayage verbal (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2017) et des questions de relance (Dupin de Saint-André, 2011), l'enseignant se doit de considérer le choix du ou des dispositifs didactiques à mettre en place (Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018), les modalités d'interaction (Hébert, 2002) et le niveau (ou degré) d'étayage verbal utilisé (inspiré de Pearson et Gallagher, 1983).

2.3.5.5.1 Les dispositifs didactiques et leurs caractéristiques

Les enseignants ont recours à différents dispositifs d'enseignement (Montésinos-Gelet et Morin, 2011; Lépine, 2017). Certains dispositifs offrent un étayage important de la part de l'enseignant, d'autres peu.

Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (texte inédit) définissent par dispositif d'enseignement :

... un mode d'organisation de l'activité de classe, qui comprend l'idée de regroupement (tandem, grand groupe, guidage), d'organisation (matérielle, spatiale, etc.) qui répond à une intention d'apprentissage. Il s'agit d'une « coquille » (squelette), qui possède un ensemble de caractéristiques (qui répond à l'intention) dans lequel s'insère une activité. Le dispositif peut être utilisé isolément ou être intégré à une séquence (p. 2).

Plusieurs dispositifs didactiques existent et ont différentes caractéristiques. Il faut considérer le niveau d'étayage offert par l'enseignant ou les élèves (important, modéré, faible ou nul), la présence d'interaction ou non, et si les processus d'identification de mots sont assumés par l'élève ou l'enseignant (lecture oralisée). Selon les caractéristiques du dispositif, notre hypothèse est que ce dernier peut avoir une influence sur la justification des élèves.

2.3.5.5.2 La présence d'interaction

L'interaction qui prend place au sein des dispositifs peut être bénéfique pour l'expression de réponses à teneur justificative. Hébert (2002) décrit quatre modalités d'interaction possibles selon Gilly, Fraisse et Roux (1988) : la coélaboration acquiesçante (un seul membre est actif et verbalise, tandis que l'autre confirme ou valide), la coconstruction (tous collaborent de concert à la réponse et sont d'accord), la confrontation avec désaccords (l'un des participants verbalise; l'autre contredit sans argumenter son désaccord et sans rien proposer en retour) et la confrontation contradictoire ou conflit sociocognitif (il y a confrontation de points de vue où l'un des participants tente de convaincre son partenaire en utilisant une argumentation).

Ces types d'interactions entraînent donc les élèves à produire, à clarifier, à développer ou à compléter leurs justifications. Dans tous les cas, ces types de justifications permettent une rétroaction qui sera validée par les pairs ou l'enseignant, ce qui permet aux élèves de réguler leurs justifications. Ce travail d'élaboration du sens est légitimé par les pairs ou l'enseignant.

La recherche de Hébert (2002), menée auprès d'élèves de première secondaire sur la coélaboration du sens lors de cercles littéraires, décrit le degré d'élaboration des verbalisations des élèves ainsi que leurs modes de collaboration. Deux classes (une enrichie et une régulière) ont bénéficié d'un enseignement explicite de stratégies de lecture où les élèves ont appris à verbaliser leur compréhension en utilisant leurs stratégies dans un journal dialogué et ensuite en cercle de lecture. Deux équipes de cinq élèves ont été sélectionnées, chaque équipe ayant réalisé deux discussions enregistrées à propos de leur lecture du roman *Vendredi ou la vie sauvage*.

Les résultats de Hébert (2002) indiquent que les élèves ont atteint un degré de verbalisation des stratégies à l'oral qu'ils n'avaient jamais atteint seuls, à l'écrit, surtout dans les classes régulières où beaucoup d'élèves de première secondaire élaborent difficilement leurs réponses. Ces résultats concordent avec la recherche de Golder (1992b) qui indique qu'en situation orale polygérée le discours construit par l'ensemble du groupe s'avère substantiel et complexe, mais que, pris isolément, les raisonnements individuels restent peu élaborés.

Forget (2014) a également observé que les élèves des groupes enrichis tendent à moins approuver les propos de leurs pairs, ce qui leur permet d'obtenir un meilleur degré de verbalisation. Ces résultats indiquent que le contexte oral avec étayage favorise le développement de la verbalisation et que plus un élève est compétent, plus il tente de coconstruire ou de confronter les points de vue des autres élèves.

2.3.5.5.3 Les niveaux d'étayage verbal offerts

En plus de la présence d'interaction entre les participants, l'étayage offert par l'enseignant ou les pairs est également à considérer lors du choix d'un dispositif didactique. Cela nous amène à nous intéresser aux différents niveaux d'étayage verbal pouvant être offerts lorsque le contexte permet aux élèves d'oraliser leurs réponses. Ceux-ci peuvent répondre seuls de façon autonome, mais peuvent également avoir l'aide de l'enseignant ou d'un pair. Les définitions des niveaux d'étayage qui sont présentées dans le prochain tableau sont inspirées du modèle de la responsabilité graduelle de Pearson et Gallagher (1983) cités par MacFarlane et Serafini (2008).

Tableau 14. La description des niveaux d'étayage verbal offerts par l'enseignante ou les pairs

<p>Niveau d'étayage verbal offert par l'enseignante pour favoriser l'utilisation de stratégies de justification</p>	<p>Définition</p>	<p>Exemples</p>
<p>Approche modélisée (Étayage important)</p>	<p>Stratégie partagée à voix haute par l'enseignante (modélisation). L'enseignante ne sollicite pas la participation des élèves. Elle donne un exemple à voix haute.</p>	<p>Enseignante : « Ce que j'aime dans ce que tu dis c'est que tu te projettes plus loin que ça. Tu dis "Oui, mais moi quand ça arrive c'est comme ça que je me sens." J'aime bien le fait que tu parles de tes sentiments, de ce que tu ressens. » (L'enseignante explique l'importance de faire des liens avec ses sentiments et le texte qui correspond à la stratégie justificative <i>Appel à faire des liens</i>)</p>
<p>Approche partagée (Étayage faible)</p>	<p>Stratégie initiée par l'enseignante, mais sans aide directe. Par exemple, elle pose une question qui nécessite l'utilisation de cette stratégie, elle fait remarquer un aspect du texte sans intervenir par la suite. Elle relance la discussion de façon ouverte et à tous, sans intervenir dans la construction de la réponse. L'enseignante propose un contexte d'apprentissage où l'élève est invité à donner une réponse ou à utiliser la stratégie. OU L'élève partage sa réponse avec la classe ou avec l'enseignante à la suite d'une sollicitation. Il n'y a pas d'aide directe apportée par l'enseignante ou un pair.</p>	<p>Enseignante : « Quelle est la différence entre Camille le caméléon et les autres personnages? » (L'enseignante encourage les élèves à utiliser la stratégie <i>Appel à une comparaison</i>)</p> <p>Élève : « Camille est transparente et les autres personnages sont colorés »</p>

Niveau d'étayage verbal offert par l'enseignante pour favoriser l'utilisation de stratégies de justification	Définition	Exemples
Approche guidée par l'enseignante ou les élèves (Étayage important)	Stratégie guidée par l'enseignante. Elle offre un contexte d'aide qui favorise la réutilisation de cette stratégie. Elle guide l'élève par ses interventions et sa sollicitation afin qu'il réutilise cette stratégie. On observe souvent des allers-retours dans la discussion entre la réponse donnée par l'élève et l'aide apportée par l'enseignante. Le rôle de l'enseignante peut également être pris en charge par un pair.	Enseignante : « Si je te remontre l'image, selon toi, qui est le personnage principal et comment vas-tu faire pour deviner si c'est celui-là, parce qu'il y a quand même beaucoup de personnages sur la page couverture, mais qui est Camille, selon toi? » Noah : « Le caméléon. » Enseignante : « Le caméléon. Excellent et... » Noah : « Parce que c'est lui qui est caché. » Enseignante : « C'est lui qui est caché? » Noah : « Ouais. » Enseignante : « OK, qu'est-ce que tu veux dire ? Alors, le caméléon, tu dis qu'il se cache. Est-ce que vous voyez autre chose? Est-ce qu'il fait juste se cacher le caméléon et pourquoi tu dis que c'est un caméléon, Noah? » Noah : « Parce qu'il peut changer de couleur. » Enseignante : « Parce qu'il peut changer de couleur. Donc, toi, tu penses qu'il a pris la couleur de... » Noah : « Du sol. » Enseignante : « Du sol ! OK. »
Approche autonome (Étayage nul)	Stratégie utilisée de façon autonome par l'élève. L'enseignante ou les élèves n'ont pas guidé l'utilisation de cette stratégie en particulier et n'offrent pas de contexte d'apprentissage particulier. L'élève s'exprime ou utilise la stratégie de façon spontanée.	Élève : « Je pense que Léon est comme son papa, il aime la tranquillité de sa maison, c'est pour ça qu'il ne parle pas beaucoup. » (L'élève a comparé le personnage principal Léon à son père sans être sollicité par l'enseignante ou les pairs)

En somme, lors d'une lecture, les élèves peuvent discuter à certains moments afin d'exprimer leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et leur jugement critique. Lorsqu'ils discutent, il est possible d'analyser non seulement les stratégies justificatives utilisées par les élèves, mais également le niveau d'étayage verbal offert (par l'enseignant ou les pairs) lors de l'élaboration des justifications. Ces niveaux d'étayage jouent un rôle lors de l'apprentissage et de l'enseignement de la justification puisqu'ils dirigent et permettent d'enseigner (explicitement ou implicitement) une stratégie justificative. En revanche, certains dispositifs

d'enseignement favorisent certains niveaux d'étayage (par l'enseignant ou par les pairs). Il est donc primordial pour les enseignants de bien connaître et d'analyser les caractéristiques de ces dispositifs afin de faire un choix éclairé selon leur intention pédagogique.

Le prochain tableau met en lumière différents dispositifs didactiques recensés à partir de nos lectures. En plus de décrire le dispositif, nous avons fait ressortir le niveau d'étayage offert, la présence d'interaction et si la lecture est prise en charge par l'enseignant ou l'élève. Par la suite, nous présentons plus précisément trois dispositifs ayant des degrés d'étayage différents.

Tableau 15. La présentation de différents dispositifs didactiques selon le degré d'étayage et d'interaction offert

Nom du dispositif	Description (ces définitions sont inspirées de Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André (Texte inédit, à paraître))	Niveau d'étayage offert par l'enseignant ou une autre élève	Présence d'interaction : - entre les élèves; - entre les élèves et l'enseignant	Prise en charge par l'enseignant ou l'élève des processus d'identification de mots écrits (lecture oralisée)
La lecture à voix haute	L'enseignant prend en charge la lecture et offre une prestation expressive. L'enseignant peut mettre l'accent sur des mots et des parties du texte. Les élèves écoutent la lecture. Ils ne sont pas sollicités.	Faible	Non	L'enseignant prend en charge les processus d'identification de mots écrits
L'écoute d'un livre audio	Cette fois-ci, la lecture est prise en charge par un narrateur expert qui raconte l'histoire. L'élève écoute la trame sonore qui peut intégrer des bruits et de la musique. L'élève n'est pas sollicité.	Nul	Non	Le narrateur expert du livre audio prend en charge les processus d'identification de mots écrits
La lecture interactive	L'enseignant prend en charge la lecture et offre une prestation expressive. Les élèves écoutent la lecture. L'enseignant sollicite <u>quelques</u> élèves et il les questionne sur le texte. Il soutient la compréhension des élèves par un étayage verbal.	Important	Oui, l'enseignant choisit <u>quelques</u> élèves de la classe pour créer des discussions autour du texte. Tous les élèves ne sont pas sollicités.	L'enseignant prend en charge les processus d'identification de mots écrits

Nom du dispositif	Description (ces définitions sont inspirées de Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André (Texte inédit, à paraître))	Niveau d'étayage offert par l'enseignant ou une autre élève	Présence d'interaction : - entre les élèves; - entre les élèves et l'enseignant	Prise en charge par l'enseignant ou l'élève des processus d'identification de mots écrits (lecture oralisée)
La lecture partagée	Le texte écrit est agrandi pour que tous puissent y avoir accès. L'enseignant prend en charge la lecture et offre une prestation expressive. Par contre, il fait participer <u>quelques</u> élèves autant dans la prise en charge de la lecture, que lors d'échanges sur le texte. L'enseignant sollicite quelques élèves et il les questionne sur le texte. Il soutient la compréhension des élèves par un étayage verbal.	Important	Oui, l'enseignant choisit <u>quelques</u> élèves de la classe pour créer des discussions. Tous ne sont pas sollicités.	Partage de la lecture entre l'enseignant et les élèves
Le Réfléchir seul - Échanger en duo- Partager en grand groupe (REP)	L'enseignant prend en charge la lecture et offre une prestation expressive. Les élèves sont placés en équipe de deux. À certains moments, l'enseignant pose une question. Il demande aux élèves de réfléchir individuellement. Par la suite, il demande aux équipes d'en discuter. Ensuite, l'enseignant interpelle quelques duos, il les questionne sur le texte. Il soutient la compréhension des élèves par un étayage verbal.	Modéré par l'enseignant, + présence d'étayage par les pairs	Oui, l'enseignant pose une question. L'interaction se passe ensuite entre les duos d'élèves. <u>Tous</u> sont sollicités. L'enseignant fait ensuite un retour en grand groupe à propos des discussions.	L'enseignant prend en charge les processus d'identification de mots écrits
La lecture guidée	Les élèves sont regroupés selon leurs habiletés en lecture (groupe homogène). L'enseignant soutient un groupe en particulier, modélise certaines stratégies. Il prend en note ses observations afin de planifier ses prochaines interventions. À certains moments, l'enseignant pose une question et demande aux élèves du petit groupe d'en discuter. Il soutient la compréhension des élèves par un étayage verbal.	Important	Oui, entre l'enseignant et un petit groupe d'élèves.	Partage des processus d'identification de mots écrits entre l'enseignant et les élèves

Nom du dispositif	Description (ces définitions sont inspirées de Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André (Texte inédit, à paraître))	Niveau d'étayage offert par l'enseignant ou une autre élève	Présence d'interaction : - entre les élèves; - entre les élèves et l'enseignant	Prise en charge par l'enseignant ou l'élève des processus d'identification de mots écrits (lecture oralisée)
La lecture en duo ou en tandem	Le texte est souvent choisi par les élèves (l'enseignant peut avoir fait une présélection). Les élèves, en groupe de deux, lisent le texte. Parfois, en alternance, parfois l'élève plus habile prendra en charge la lecture. L'enseignant peut encourager les élèves à discuter du texte.	Modéré, présence d'étayage par les pairs	Oui, entre les duos d'élèves. <u>Tous</u> sont sollicités.	Les élèves prennent en charge les processus d'identification de mots écrits
Les cercles de lecture	Les élèves ont d'abord lu leur texte de façon autonome. Ils ont accès au texte tout au long de la durée du cercle de lecture. Ils discutent de leur livre. L'enseignant se promène d'un groupe à l'autre, relance certaines discussions. Les groupes gèrent leur compréhension et leur discussion.	Modéré, présence d'étayage par les pairs	Oui, entre les élèves regroupés en sous-groupes. <u>Tous</u> sont sollicités.	Les élèves prennent en charge les processus d'identification de mots écrits
La lecture personnelle	L'élève lit un texte seul, sans l'aide de personne. Ce texte lu est au niveau de lecture de l'élève (parfois présélectionné par l'enseignant), donc, pas trop difficile. Aucune interaction ou aucun étayage verbal n'est offert à l'élève. (Boushey et Moser, 2009)	Nul	Non, l'élève est seul.	Les élèves prennent en charge les processus d'identification de mots écrits

Ce tableau présente des dispositifs didactiques ayant des caractéristiques fort différentes. L'intention pédagogique de l'enseignant doit être clairement déterminée pour qu'un choix consciencieux soit fait. Est-ce pour « modéliser » de nouvelles stratégies? Est-ce pour « pratiquer » la mise en place de stratégies déjà enseignées ou est-ce pour que les élèves puissent « s'entraider » entre eux?

Certains dispositifs favorisent l'interaction tels que la lecture interactive, la lecture partagée, la lecture Réfléchir-Échanger-Partager (REP), la lecture guidée, la lecture en duo et les cercles de lecture. Certains dispositifs offrent un degré d'étayage verbal important par l'enseignant tels que la lecture interactive, la lecture partagée, la lecture REP et la lecture guidée, mais certains dispositifs privilégient davantage l'étayage par les pairs tels que la lecture REP, la lecture en duo et les cercles de lecture. Une dernière caractéristique non négligeable à considérer est l'identification des mots. Qui prend en charge la lecture du texte? Est-ce les élèves ou l'enseignant?

Ces dispositifs sont différents et peuvent servir une variété d'intentions pédagogiques.

2.3.5.4 Trois dispositifs ayant des niveaux d'étayage différents

Sans les décrire de façon exhaustive, nous revenons sur trois dispositifs qui ont des degrés d'étayage différents : la lecture interactive, la lecture Réfléchis-Échange-Partage (REP) et le cercle de lecture.

Le terme lecture interactive a vu le jour au Québec avec l'implantation du *Continuum en lecture* (Dupin de Saint-André, 2016). Ce type de lecture présente un degré d'étayage important de la part de l'enseignant. Il s'agit d'une lecture à voix haute par l'enseignant accompagnée de questions pour aborder les différentes dimensions de la lecture. Les élèves sont alors engagés dans des discussions de coconstruction de sens, même s'ils ne lisent pas par eux-mêmes le texte. Les élèves bénéficient de l'étayage de l'enseignant et de leurs pairs. Selon Dupin de Saint-André (2016), « Les élèves ne sont pas seuls devant le livre, ils tirent parti du groupe et c'est souvent plusieurs réponses d'élèves mises ensemble, parfois par l'enseignant, qui permettent d'éclairer une question à laquelle chaque élève pris isolément aurait eu probablement plus de difficulté à répondre. » (p. 105-106)

Les recherches portant sur la lecture interactive sont principalement réalisées au préscolaire et au premier cycle (Dupin de Saint-André, 2011) et elles concernent presque exclusivement les habiletés liées à la compréhension, au vocabulaire et à la structure du récit. À notre connaissance, aucune recherche n'a utilisé le dispositif de la lecture interactive afin de mieux cerner les stratégies justificatives des élèves.

La stratégie d'enseignement *Think-Pair-Share* est utilisée dans différentes disciplines pour encourager et faciliter la compréhension de concepts au sein d'un petit groupe d'individus, mais elle est aussi utilisée à la suite d'une lecture pour clarifier ou approfondir la compréhension d'un texte. Cette stratégie a été développée par Lyman (1981) de l'Université de Maryland. Nous avons traduit l'expression *Think-Pair-Share* comme étant Réfléchir-Échanger-Partager (REP). Certains auteurs utilisent cette stratégie d'enseignement pour exploiter une lecture en salle de classe (Carss, 2007; Sugiarto et Sumarsono, 2014). L'enseignant regroupe ses élèves en sous-équipes et lance une question. L'étayage est modéré de la part de l'enseignant, puisqu'ensuite, il y a trois étapes (McTighe et Lyman, 1988) : un temps pour que l'élève réfléchisse seul, un temps pour échanger avec un ou des pairs et un temps pour partager les constats ou discussions avec le grand groupe-classe. Les élèves ont donc accès à l'étayage de leurs pairs. Des recherches indiquent que cette stratégie d'enseignement a un effet bénéfique sur l'engagement, la qualité et la longueur des réponses émises (Baumeister, 1993) et sur l'utilisation de certaines stratégies par les élèves (Carss, W.D, 2007).

Finalement, il y a le cercle de lecture. Un dispositif didactique où l'étayage offert par l'enseignant est presque inexistant. Par contre, l'étayage par les pairs est important. Le cercle de lecture favorise l'autonomie des élèves, l'autogestion des discussions et la prise en charge du questionnement (Hébert, 2019). Ces éléments sont essentiels pour des apprentissages significatifs. C'est aussi une occasion de revisiter une œuvre et d'en discuter avec les pairs. Il y a différentes façons de structurer un cercle de lecture, il peut s'agir de discussion entre élèves à l'aide d'un document de soutien (Pichette, 2007) ou de prise de notes, ou encore par la mise en place de rôles donnés ou choisis par les élèves (Hébert, 2019). Pour les plus jeunes enfants, ceux-ci peuvent accomplir sensiblement la même tâche ou le même rôle (Daniels et Turgeon, 2005). Ces rôles peuvent être de nature à favoriser l'autogestion du groupe (ex. : animateur, secrétaire, technicien, rapporteur, etc.) (Hébert, 2019) ou à favoriser l'acquisition d'une stratégie ou à effectuer une tâche avec ses pairs (ex. : dessiner un passage, faire des liens avec un passage du texte, choisir des mots difficiles ou beaux, parler des caractéristiques du personnage, etc.).

Quoi qu'il en soit, le choix d'un dispositif didactique doit se faire de façon consciencieuse tout en considérant les caractéristiques de chacun des dispositifs. Certains enseignants décident d'articuler ou d'orchestrer une séquence de dispositifs didactiques sur une plus longue période de temps. La prochaine partie démontre l'efficacité de bien choisir et de combiner plusieurs dispositifs didactiques pour améliorer les capacités justificatives des élèves.

2.3.5.5.5 L'articulation de différents dispositifs didactiques

Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) mentionnent que plusieurs dispositifs peuvent être articulés au sein d'une même séquence d'enseignement. L'enseignant choisit alors les différents dispositifs en ayant en tête le soutien qu'il veut accorder, son intention pédagogique et le profil de ses élèves.

Pour démontrer les avantages d'utiliser différents dispositifs articulés dans une même séquence d'enseignement, les travaux d'Auriac-Peyronnet (2001) menés auprès de 90 élèves de 10 et 11 ans sont éclairants. Ils ne portent pas directement sur la justification à la suite d'une lecture, mais cette chercheuse s'interrogeait à savoir si un « entraînement à l'oral » de certaines capacités argumentatives augmente la qualité de l'argumentation dans les textes écrits. Elle a donc utilisé deux périodes d'enseignement où les élèves s'entraînaient à l'oral (séquences d'exercices oraux et débats). Pour déterminer si ces périodes d'enseignement avaient un impact, les élèves ont écrit un texte argumentatif avant et après chaque période d'enseignement à l'oral, soit trois au total.

Ses résultats indiquent que l'enseignement a eu un effet bénéfique et que les expériences argumentatives orales vécues à l'école ont aussi contribué positivement à l'amélioration de l'argumentation (plus particulièrement pour les élèves de 11 ans). D'après cette recherche, cet entraînement à l'oral de certaines capacités discursives augmente la qualité de l'argumentation dans les textes écrits. Alors que les élèves apprennent à argumenter à l'oral, cette chercheuse a observé que certaines habiletés sont transférées à l'écrit.

La recherche exploratoire et descriptive de Hébert, Guay et Lafontaine (2015) qui a eu lieu de 2009 à 2014 menée auprès de quatre classes du primaire (trois de 6^e année et une de 5^e année, 10 à 12 ans) et trois classes de 3^e secondaire (14-15 ans) démontre également l'importance

d'utiliser une combinaison de dispositifs didactiques. Des ateliers explicites de l'oral, un entraînement par les élèves et l'intégration d'un dispositif d'écriture (journal de bord) pour soutenir les discussions lors des cercles de lecture d'élèves du 3^e cycle du primaire et de la 3^e secondaire ont eu un effet positif sur le développement de la justification. Dans ce projet de recherche, l'écrit a servi de tremplin vers un oral plus riche.

Les résultats globaux de cette dernière étude montrent que toutes les équipes utilisent davantage la reformulation lors de l'expérimentation et qu'elles utilisent davantage d'éléments pour justifier leurs propos lors de l'expérimentation. Seuls les élèves faibles n'ont pas amélioré leurs habiletés de justification; les auteures de cette recherche identifient deux causes possibles : la capacité à justifier dépend de leurs capacités en lecture et le roman utilisé était probablement d'un niveau de difficulté plus élevé que leur niveau de lecture habituel. En ce qui concerne l'utilisation des stratégies justificatives par les élèves, les faits et les déductions/hypothèses ont été les plus utilisés, suivis de la comparaison et de l'opinion. Le recours aux savoirs littéraires et les références au vécu des élèves ont été les types les moins utilisés. Cependant, ce sont les déductions et les hypothèses qui ont augmenté le plus lors de l'expérimentation.

Finalement, en ce qui concerne le degré d'élaboration des propos, tous les groupes sauf un ont mieux justifié leurs propos, mais les résultats indiquent que ce sont les élèves forts et moyens qui ont contribué et progressé davantage que les élèves plus faibles; néanmoins, ces derniers ont participé à l'élaboration des propos.

Au regard des apports de cette partie, il semble important que notre recherche vise à mieux décrire les contextes propices au développement de la justification en lecture chez les élèves du début du primaire. L'orchestration d'une séquence utilisant plusieurs dispositifs didactiques est également à considérer.

2.3.6 Une synthèse portant sur la troisième sphère de la lecture : la réponse

Lire, c'est décoder, comprendre et répondre, puisque la réalité sociale d'aujourd'hui exige une réponse du lecteur. Cette réponse, qui peut prendre la forme d'une action, d'une réaction, d'un écrit ou d'une parole, sera habituellement reçue par un destinataire. Celui-ci est guidé par une intention qui peut être désignée par le lecteur lui-même, mais peut également être dictée par une personne externe, soit l'enseignant, par exemple. Les quatre dimensions de la lecture donnent des balises en ce qui concerne les types de tâches, de questions et de réponses attendues.

Une réponse liée à la compréhension littérale et à la compréhension inférentielle aboutit à un sens commun et est peu contestable (Dufays et coll., 2009). Les élèves reprennent explicitement les passages cités du texte ou reformulent dans leurs mots une réponse semblable. Il n'y a pas de divergence de point de vue. Une justification peut ne pas être nécessaire puisque tout le monde s'entend sur une réponse semblable.

Pour les autres dimensions de la lecture (l'interprétation, la réaction et le jugement critique, dont l'appréciation), une justification est habituellement nécessaire pour rendre recevable la réponse énoncée par l'élève.

En effet, une réponse liée à la dimension de l'interprétation est plurielle (Falardeau, 2003; Turgeon, 2013). Plusieurs élèves peuvent répondre différentes affirmations et celles-ci peuvent être influencées par leurs connaissances antérieures, leur culture, etc. Une réponse liée à la dimension de la réaction au texte est affective et émotionnelle (André de l'Arc, 2019; Giasson, 2011; Langlade, 2007; Turgeon, 2006) et peut être différente d'un élève à l'autre, selon leurs expériences, leurs valeurs, etc. Les élèves font des liens entre leur vie et le texte. Il s'agit donc d'une réaction personnelle du lecteur à l'égard de sa propre vie et du texte. Une réponse liée à la dimension de l'appréciation est un jugement critique à l'égard d'une ou plusieurs œuvres basé sur des critères ou des procédés littéraires (Giasson, 2011; Turgeon, 2006, 2013). Les élèves doivent analyser l'œuvre à la lumière de ces critères et se positionner. Les réponses seront différentes selon les critères choisis et l'analyse effectuée.

Plusieurs actes de parole favorisent cette élaboration verbale à teneur justificative (tableau 10). Pour n'en nommer que quelques-uns tirés de la PDA, on demande aux élèves de défendre, de négocier, de nuancer ou de changer leur interprétation à la suite des échanges, on demande aux élèves d'appuyer leurs réactions et de considérer les réactions des autres ou de porter un jugement critique sur les œuvres.

Pour répondre à une question à la suite d'une lecture, les élèves doivent souvent justifier et « fournir les raisons les plus susceptibles de rendre leur position, leur avis ou leur réponse légitime aux yeux de leur destinataire » (Forget, 2012, p. 62). Ils doivent développer certaines habiletés linguistiques, telles que l'emploi de marqueurs de relation, ce qui, d'après Daviault (2011), n'est pas totalement maîtrisé avant la fin du secondaire. Ils doivent aussi utiliser certains processus cognitifs qui aident à la planification et à la production d'une justification. Forget (2014) a identifié ces processus de justification (tableau 12) *Valider la recevabilité de sa réponse* et *Appel à évaluer ou porter un jugement* et nous remarquons que certains processus sont similaires aux stratégies de compréhension, car ils sont réinvestis dans la réponse à la suite d'une lecture (tableau 13) comme *Appel à son expérience*, *Appel à un questionnement*, *Appel à des passages, des extraits, des citations tirés du texte*, *Avoir recours à la visualisation* (s'identifier à autrui).

En raison de ce qui précède, nous croyons également important de mieux cerner le rôle du vocabulaire et de l'inférence, car ceux-ci influent sur la production d'une réponse à la suite d'une lecture.

En effet, sachant qu'il y a des différences entre les élèves plus jeunes ou plus âgés en ce qui concerne leur capacité inférentielle (Barnes et coll., 1996; Dupin de Saint-André, 2011; Fayol, 2017), l'utilisation de leurs stratégies de compréhension (Israel, 2007) et l'étendue de leur vocabulaire (Biemiller, 2005, 2007, 2012; Boudreault et collaborateurs, 2007; Sutton et Trudeau, 2007), nous posons l'hypothèse qu'il y a également des différences entre les capacités justificatives des jeunes élèves du même âge ainsi que des différences entre les élèves plus jeunes et ceux plus âgés.

Nous cherchons également à mieux cerner le contexte social et l'étayage offert lors de l'élaboration d'une justification. L'étayage prend souvent la forme d'une discussion entre un ou des élèves et l'enseignant (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2017). Par ses commentaires et ses questions, l'enseignant régule la démarche de ses élèves et les incite à exprimer leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et leur appréciation à propos du contenu du texte. Dupin de Saint-André (2011) indique que les enseignantes qui ont été formées privilégient les questions ouvertes et les questions de relance. Ce type de questions est essentiel puisqu'il aide les élèves à clarifier, préciser ou compléter leur justification à la suite d'une lecture.

Quoi qu'il en soit, il semble que la production d'une justification sans étayage soit plus difficile dans un contexte écrit que dans un contexte oral (Forget, 2014). Pour certains élèves qui n'ont pas automatisé les processus liés à l'orthographe et à la graphomotricité (MELS, 2011b) cet effort mobilise une grande énergie cognitive. La recherche de Guay (2010) indique qu'en changeant la modalité de l'écrit à l'oral, les élèves ont démontré de meilleurs résultats (particulièrement pour les garçons), ce que confirme également l'étude de Hurley (2006) menée auprès de 640 élèves de 3^e et 4^e année du primaire. Même si nous ne pouvons pas généraliser les résultats étant donné le petit échantillon, les résultats de cette recherche semblent confirmer l'hypothèse que de répondre à l'oral est facilitant.

Finalement, nous cherchons à mieux comprendre le contexte oral d'une justification avec étayage puisque ce contexte semble présenter plusieurs facteurs favorisant le développement de la justification.

D'abord, il y a les modalités d'interaction (Hébert, 2002) qui déterminent comment les élèves interagissent entre eux (coélaboration acquiesçante, coconstruction, confrontation avec désaccords et confrontation contradictoire ou conflit sociocognitif). Ces modalités d'interaction favorisent le processus de validation nécessaire à l'élaboration d'une justification puisque les membres du groupe ou l'enseignant peuvent rétroagir sur la réponse de l'élève. Ces types d'interaction entraînent donc les élèves à produire, à clarifier, à développer ou à compléter leurs justifications.

Ensuite, un autre facteur important du contexte oral avec étayage est le degré des niveaux d'étayage verbal offert (MacFarlane et Serafini, 2008, cités par Pearson et Gallagher, 1983) (voir tableau 14). Il semble qu'à travers les discussions, il est possible d'analyser les stratégies justificatives utilisées par les élèves, mais également le niveau d'étayage offert : la stratégie justificative a été *modélisée* par l'enseignant, elle est *partagée* par l'enseignant ou un pair, elle est *guidée* par l'enseignant ou un pair ou elle a été utilisée de façon *autonome* par l'élève. Selon le dispositif didactique choisi, le niveau d'étayage peut passer d'important à modéré, à faible ou à nul. Il est donc avantageux que le choix du dispositif didactique corresponde au besoin et à l'intention pédagogique de l'enseignant. Certains dispositifs permettent un niveau d'étayage important de la part de l'enseignant : la lecture interactive, la lecture partagée, la lecture guidée, tandis que d'autres offrent la chance aux élèves d'étayer davantage les réponses de leurs pairs : la lecture REP, la lecture en duo et les cercles de lecture.

Finalement, il semble que certaines séquences didactiques où il y a un enseignement explicite de certaines stratégies justificatives et où il y a un enchaînement de plusieurs dispositifs améliorent les capacités justificatives des élèves (Auriac-Peyronnet, 2001 ; Hébert, Guay et Lafontaine, 2015).

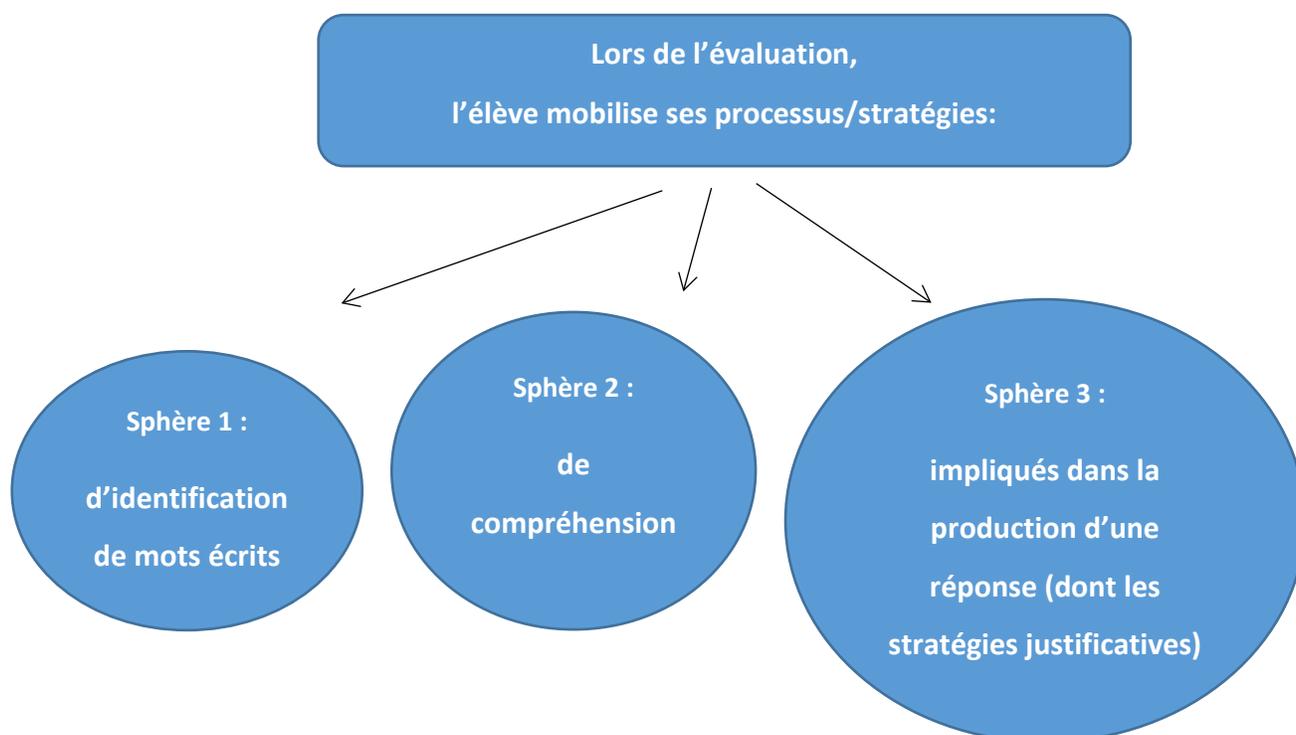
2.3.7 L'évaluation de la justification et la pertinence de la recherche collaborative

Avant d'entrer dans le cœur du sujet de l'évaluation des justifications, la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003, p. 9-10) indique qu'il y a deux fonctions de l'évaluation : l'évaluation pour la *reconnaissance des compétences* et celle en *aide à l'apprentissage*. Même si le jugement des enseignantes est nécessaire pour les deux fonctions de l'évaluation, l'intention d'évaluation est différente (Durand et Chouinard, 2012). Nous présentons brièvement ces deux fonctions de l'évaluation, mais nous spécifions que notre recherche se situe dans une fonction de l'évaluation en aide à l'apprentissage, ce qui pourra certainement donner des pistes d'enseignement, qui auront, nous l'espérons, un impact sur les résultats en lecture (pour la reconnaissance des compétences).

2.3.7.1 L'évaluation pour la reconnaissance des compétences

L'intention de l'évaluation pour la reconnaissance des compétences vise à vérifier le niveau attendu de développement de la compétence *Lire des textes variés* et de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Elle s'effectue en référence aux exigences prescrites par le programme. Il s'agit donc de vérifier jusqu'à quel point l'élève satisfait à ces exigences (MEQ, 2003). Pour ce faire, le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) décrit les critères d'évaluation à prendre en compte pour que les enseignants puissent appuyer leur jugement. L'évaluation porte donc sur la compétence à lire de l'élève, compétence qui est vérifiée par une tâche qui permet à l'élève d'utiliser ses processus/stratégies d'identification de mots écrits, ses processus/stratégies liés à la compréhension et ses processus/stratégies liés à la production d'une réponse, qu'elle soit produite à l'oral ou à l'écrit. L'élève doit mobiliser les processus liés aux trois sphères de la lecture.

Figure 3. L'évaluation pour la reconnaissance des compétences



Lors des tâches d'évaluation pour la reconnaissance des compétences, **l'élève doit mobiliser ses processus/stratégies liés aux trois sphères de la lecture pour qu'une évaluation soit complète et représente bien sa compétence.** Les réponses peuvent être produites à l'oral ou à l'écrit. La finalité d'une telle évaluation est de vérifier si les élèves comprennent, interprètent, réagissent et portent un jugement critique sur le texte.

2.3.7.2 L'évaluation pour l'aide à l'apprentissage

La fonction de l'évaluation en aide à l'apprentissage consiste, pour sa part, à réguler et à offrir une rétroaction à chacun des élèves. Elle vise à soutenir leur progression et leur développement en lecture (MEQ, 2003). Le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) pour la compétence *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* indique que les stratégies utilisées par les élèves doivent faire l'objet d'une rétroaction aux élèves, mais ne doivent pas être considérées dans les résultats communiqués à l'intérieur du bulletin. Les élèves doivent donc utiliser la ou les stratégies appropriées afin de démontrer leur compétence à *Lire des textes variés*. Pour ce faire, le choix des stratégies utilisées est laissé aux élèves, l'important est d'arriver à exprimer leur compréhension, leur interprétation, leur réaction ou leur jugement critique. L'analyse et l'identification des stratégies utilisées par les élèves prennent alors toute leur importance puisque cela permet à l'enseignant de faire un diagnostic des besoins des élèves (ex. : identifier les stratégies non utilisées ou utilisées inadéquatement) afin d'intervenir et de réguler la démarche d'identification des mots écrits, la démarche de compréhension ou la démarche de production d'une réponse à la suite d'une lecture. Grâce à cette identification, l'enseignant parvient à déterminer quelles stratégies il doit enseigner.

Il est important de distinguer ces deux intentions : identifier les stratégies utilisées par les élèves et enseigner des stratégies aux élèves, car même si certains dispositifs didactiques utilisés en grand groupe peuvent permettre à l'enseignant d'*identifier* certaines stratégies utilisées par les élèves, ces dispositifs (ex. : lecture interactive, lecture partagée, etc.) sont extrêmement exigeants pour l'enseignant. Celui-ci doit coordonner les prises de parole, gérer son groupe, écouter les réponses, utiliser des questions de relance, clarifier, etc., ce qui ne lui permet pas de consigner ses observations pour chacun de ses élèves. C'est pourquoi nous

croyons important de réfléchir aux dispositifs didactiques, mais en distinguant ces deux intentions : *identifier* les stratégies des élèves et leur *enseigner* des stratégies. Nous savons que des allers-retours constants font partie d'un enseignement efficace.

Dans le prochain tableau, pour chacune des sphères, nous avons séparé les dispositifs qui permettent *d'identifier* les stratégies de ceux qui permettent *d'enseigner* les stratégies. L'objectif est d'avoir une meilleure compréhension des dispositifs nécessaires pour l'évaluation en aide à l'apprentissage selon la sphère de la lecture choisie. Un enseignant qui peut *identifier* les stratégies utilisées adéquatement ou inadéquatement par ses élèves pourra par la suite mieux *enseigner* ces stratégies et offrir une rétroaction plus efficace.

Tableau 16. Les trois sphères de la lecture, les dispositifs didactiques et l'identification ou l'enseignement des stratégies

Sphère de la lecture	Exemples de moyens utilisés par l'enseignant pour identifier les processus/stratégies utilisés par les élèves	Dispositifs didactiques utilisés pour enseigner, modéliser, étayer les stratégies des élèves (étayage par l'enseignant ou les pairs)
Sphère 1 : Stratégies d'identification des mots écrits	Entretien de lecture qui cible l'analyse des méprises : l'élève lit à voix haute un texte, l'enseignant peut identifier les méprises, mais surtout les stratégies à enseigner.	-Enseignement explicite -la lecture partagée -la lecture guidée -la lecture en duo
Sphère 2 : Stratégies de compréhension	Entretien de lecture inspiré de la technique <i>Think Aloud</i> qui permet à l'élève de décrire ses actions mentales à l'évaluateur. Cette technique d'entretien permet à l'évaluateur d'identifier les stratégies de compréhension utilisées par l'élève. *Certains dispositifs didactiques où il y a un volet discussion en grand groupe permettent aux enseignants de collecter des données sur le degré de compréhension des élèves. Cependant, tout se déroule rapidement et plusieurs élèves participent, ce qui rend très complexe la consignation des données.	-Enseignement explicite (ex. : l'enseignement réciproque ou <i>Transactional Strategies Instruction</i>) -la lecture partagée -la lecture REP -la lecture interactive -la lecture guidée -la lecture en duo -le cercle de lecture

*Les stratégies d'identification de mots écrits peuvent être prises en charge par l'enseignant ou un pair.

Sphère de la lecture	Exemples de moyens utilisés par l'enseignant pour identifier les processus/stratégies utilisés par les élèves	Dispositifs didactiques utilisés pour enseigner, modéliser, étayer les stratégies des élèves (étayage par l'enseignant ou les pairs)
<p>Sphère 3 :</p> <p>Stratégies de production d'une réponse, dont les stratégies de justification</p>	<p>Analyse des réponses par l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -analyse des <i>verbatim</i> ou des enregistrements vidéo des réponses émises à l'oral; -analyse des réponses écrites. <p>Entretien avec l'élève</p> <p>*Certains dispositifs didactiques où il y a un volet discussion en grand groupe permettent aux enseignants de collecter des données sur les stratégies justificatives utilisées par les élèves. Cependant, tout se déroule rapidement et plusieurs élèves participent, ce qui rend très complexe la consignation des données.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Enseignement explicite¹⁵ -Méthode <i>Exemple/contre-exemple</i> (Forget, 2014) -Méthode <i>Est-ce une justification?</i> (Forget 2014) -Méthode <i>Bonifier cette justification</i> -la lecture partagée -la lecture REP -la lecture interactive -la lecture guidée -la lecture en duo -le cercle de lecture <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; background-color: #4a86e8; color: white; padding: 10px; text-align: center; margin-top: 10px;"> <p>*Les stratégies d'identification de mots écrits peuvent être prises en charge par l'enseignant ou un pair.</p> </div>

Il apparaît que ce ne sont pas les mêmes dispositifs didactiques qui nous permettent *d'identifier* et *d'enseigner* les stratégies selon la sphère choisie. Pour réussir à identifier les besoins des élèves, une évaluation individualisée et une consignation des données sont nécessaires pour assurer le suivi. Cette évaluation plus individualisée permet à l'enseignant d'observer les stratégies utilisées par l'élève. Pour l'enseignement des stratégies, plusieurs dispositifs didactiques peuvent répondre au besoin d'étayage des élèves. Il suffit de bien cerner l'intention pédagogique.

En ce qui concerne spécifiquement l'enseignement de la justification en lecture, Forget (2014b) mentionne l'importance de faire verbaliser aux élèves leurs représentations de ce qu'est la justification (le déjà-là). Elle décrit aussi trois méthodes qui peuvent être mises en place par l'enseignant lors d'une séquence didactique.

¹⁵ Forget (2014) mentionne l'importance d'amener les élèves à verbaliser leurs représentations de ce qu'est une justification.

- Méthode *Exemple/contre-exemple*, c'est-à-dire qu'on présente aux élèves plusieurs justifications afin qu'ils les comparent, qu'ils trouvent les similarités et les différences. Ils peuvent également dégager des critères de qualité, ce qui permet aux élèves de revoir leur définition de ce qu'est une bonne justification.
- Méthode *Est-ce une justification?* L'enseignant invite les élèves à lire des énoncés et à choisir si l'énoncé est une justification ou non. Ils doivent se mettre en accord en évoquant leurs raisons. En grand groupe, ils partagent leurs constats. L'enseignant écrit les raisons mentionnées par les élèves, ce qui bonifie la définition de ce qu'est une justification.
- Méthode *Bonifier cette justification*. L'enseignant présente une justification et les élèves doivent l'améliorer à la lumière des apprentissages faits.

Cela étant dit, notre recherche s'intéresse à cette évaluation en aide à l'apprentissage effectuée par les enseignantes à propos des stratégies justificatives. Nous nous demandons quelles stratégies de justification elles peuvent identifier et comment elles étayent les stratégies justificatives de leurs élèves. La recherche collaborative est donc une piste pertinente qui nous permettra de répondre à ces questions.

2.3.7.3 Les critères utilisés pour l'évaluation de la justification

Peu de recherches ont tenté de décrire la qualité et la complexité des réponses émises par les élèves à la suite d'une lecture. Dans cette prochaine partie, nous tentons de recenser les recherches qui s'y sont intéressées. Au début des années 90, les travaux d'Almasi (1995) ont tenté de décrire la complexité d'une réponse, mais cette complexité était mesurée par la longueur des énoncés, ce qui n'est pas suffisant pour décrire la complexité d'une réponse.

Garcia-Debanco (1994) a également porté son attention sur les réponses à teneur justificative. Elle les classifie en trois catégories :

- **Les réponses simples qui ne comportent ni indice ni preuve.** Il semble que, dans certains cas, les élèves trouvent la réponse si évidente qu'ils ne perçoivent pas la nécessité d'en faire la preuve.
- **Les réponses sommaires qui indiquent des éléments de preuves, mais ne sont pas en nombre suffisant ou discriminant.** L'élève n'a émis qu'une partie de son raisonnement. Parfois, elles présentent des éléments non pertinents.
- **Les réponses élaborées qui sont justifiées en s'appuyant sur des indices pertinents** peuvent être mal organisées, le choix des connecteurs peut faire défaut. Il peut s'agir du récit du raisonnement plutôt que l'accumulation de preuves.

En tenant compte de ces trois catégories, les critères retenus sont de l'ordre du nombre de preuves et de leur pertinence.

Certains critères (quantité et pertinence) ressemblent à ceux émis par les élèves de première secondaire de Forget (2014) qui mentionnaient qu'une justification de qualité était définie par :

- La **quantité de raisons** fournies;
- La **pertinence** des éléments appuyant les propos;
- La **qualité des éléments justificatifs en fonction des caractéristiques du destinataire** (ex. : on ne donne pas les mêmes arguments à son père ou à son meilleur ami.).

La recherche de Hébert (2002) menée auprès d'élèves de première secondaire lors de cercles de lecture a aussi tenté d'évaluer la complexité des réponses émises par les élèves. Elle a mesuré le degré ou la qualité d'élaboration des verbalisations de la façon suivante :

- D'une manière quantitative, le **nombre de procédés d'élaboration employés** (arguments, explication, etc.) par l'élève pour appuyer chacun des aspects du sujet.
- D'une manière qualitative, la **pertinence, la justesse et la variété des procédés d'élaboration** (arguments, explications).
- Sur le plan qualitatif, plus les **procédés utilisés font référence à des figures d'autorité** (ex. : le texte de l'auteur, ou les savoirs littéraires vus en classe), plus l'argumentation gagne en solidité (p. 159).

Depuis 2002, Hébert (2019) poursuit ses travaux portant sur la justification des réponses en lecture en lien avec l'annotation des journaux de lecture (à l'écrit) dans une fonction d'aide à l'apprentissage. Elle précise certains critères d'évaluation selon trois axes.

Axe 1

Du point de vue de la **forme**, l'enseignant doit pouvoir juger (Hébert, 2019, p. 152):

- de la **clarté** et de la **concision** (l'élève situe suffisamment, mais pas trop longuement son propos);
- de la **pertinence** de la citation ou des indices textuels cités;
- de la **cohérence** et de la **cohésion** entre ce qui est annoncé et ce qui est développé.

Axe 2

Du point de vue de **la réflexion en lecture**, l'enseignant doit pouvoir juger (Hébert, 2019, p. 153) :

- de la posture de lecture adoptée par l'élève (dans quelles dimensions de la lecture se situe-t-il? Compréhension, interprétation, réaction, jugement critique) et des **processus de lecture** utilisés par celui-ci (opération mentale ou stratégie utilisée) ;
- des **types de connaissances utilisées** (ex. : notions textuelles, procédés utilisés par les auteurs) ;
- des **éléments d'élaboration ajoutés au propos** qui peuvent être variés (développement des idées).

Axe 3

Du point de vue du **contexte et de la prise en compte de la situation de lecture**, l'enseignant doit pouvoir juger (Hébert, 2019, p. 157):

- le discours de l'élève selon sa propre expérience subjective en tant que sujet lecteur ;
- le discours du texte qui est lu, cité ou commenté ;
- le discours des autres textes (relation d'intertextualité) ;
- le discours de l'enseignant entendu tout au long de l'année ;
- le discours des pairs.

Finalement, si nous reprenons la grille d'évaluation utilisée pour les réponses nécessitant une justification dans les examens ministériels de 4^e année au primaire (2019), on peut en déduire ces sous-critères :

- le **développement** de la justification (ex. : explication développée, non développée ou peu développée);
- l'importance d'**utiliser un élément du texte** (ex. : en s'appuyant sur un élément du texte);
- la **pertinence** de la justification (ex. : réponse juste ou erronée);
- et la **précision des termes** utilisés (formulée en termes généraux, termes vagues).

À partir de tous les critères mentionnés précédemment, nous cherchons à comprendre ce qui rend l'évaluation d'une justification souvent difficile pour les enseignants. Nous savons qu'une question d'interprétation, de réaction ou de jugement critique (appréciation) amène les élèves à produire des réponses différentes; que ces réponses peuvent varier en longueur (Almasi, 1995) et en quantité de raisons fournies (Forget, 2014; Garcia-Debanco, 1994; Hébert, 2002,

2019); que certaines peuvent être plus pertinentes que d'autres (Forget, 2014 ; Garcia-Debanc, 1994 ; Hébert, 2002, 2019); que la justesse et la précision des propos peuvent avoir une incidence (évaluation ministérielle de 4^e année) et que la qualité des propos/la solidité des arguments (Forget, 2014; Hébert, 2002, 2019) peuvent jouer un rôle sur la perception des enseignants. Nous retenons aussi que l'enseignant peut tenir compte du contexte et de la situation de lecture (dont les propos des destinataires) (Hébert, 2019). Nous posons donc l'hypothèse que certaines stratégies justificatives avantagent ou désavantagent certains élèves lors de l'évaluation.

Nous concluons ce chapitre avec la présentation des objectifs spécifiques de recherche.

2.3.8 La présentation des objectifs spécifiques de recherche

Dans cette partie, nous présentons nos deux questions de recherche ainsi que nos objectifs spécifiques pour répondre à chacune des questions. Nous espérons mieux comprendre ce qu'est la justification à la suite d'une lecture littéraire.

Question 1 : Quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et 4^e année lors de l'élaboration de leurs réponses, comment le contexte affecte-t-il la justification des élèves, et quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes lors de leurs interventions à des fins d'étayage?

Pour ce faire, nous avons déterminé les objectifs spécifiques suivants :

- Identifier les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes lors de leurs interventions à des fins d'étayage et identifier les stratégies justificatives des élèves (2^e et 4^e année) lors de l'élaboration de réponses à la suite d'une lecture, de manière à mieux cerner le développement de la justification chez les élèves du primaire.
- Décrire, par des exemples, les stratégies justificatives utilisées lors de l'élaboration de réponses, afin d'identifier les stratégies justificatives observables qui construisent les réponses des élèves.

- Vérifier si certaines stratégies justificatives sont plus utilisées par les enseignantes et les élèves lorsqu'ils répondent à des questions de compréhension, d'interprétation, de réaction ou de jugement critique, mais plus particulièrement d'appréciation.

En ce qui concerne l'étayage, nos objectifs sont les suivants :

- Décrire l'étayage offert par les enseignantes et les élèves (entre eux) lors de l'élaboration d'une justification.
- Identifier si certains dispositifs didactiques favorisent davantage l'émergence des stratégies justificatives.

Question 2 : En quoi la recherche collaborative peut-elle soutenir les enseignantes dans leur prise de décision concernant l'enseignement et l'évaluation de la justification?

- Décrire les pratiques pédagogiques des enseignantes avant et après le projet de recherche, tout en utilisant leurs questionnements afin de guider ce projet de recherche.
- Mieux définir les préoccupations et les difficultés des enseignantes quant à l'évaluation de la justification en lecture afin de tirer des constats sur les pratiques évaluatives lors de l'évaluation en aide à l'apprentissage de la justification.

Chapitre 3 – Méthodologie

Dans le premier chapitre portant sur la problématique, nous avons mis en lumière l'importance de s'intéresser à la justification en lecture. Premièrement parce que la justification fait partie de la vie d'un individu, qu'on soit à l'école primaire ou adulte, également parce qu'un individu doit exprimer sa compréhension, son interprétation, sa réaction et son appréciation et que l'oral ou l'écrit sont des moyens de communication pour y parvenir. De plus, la justification en lecture est un élément central du *Programme de formation de l'école québécoise* (2006) pour le primaire et elle est aussi présente lors des évaluations en lecture à grande échelle (Institut de la Statistique, 2012; OCDE, 2014). Au Québec, le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) et les attentes ministérielles indiquent que les élèves du primaire doivent apprendre à justifier leurs réponses.

Selon notre recension, peu de recherches se sont intéressées à la justification en lecture (Forget, 2014; Garcia-Debanco, 1994, 1996; Hébert et Lafontaine, 2009) en contexte francophone, il y a donc très peu de données empiriques, notamment en ce qui concerne la compétence à justifier des élèves dans les premiers cycles du primaire. Notre recherche vise à mieux comprendre l'utilisation des stratégies justificatives par les élèves et les pratiques enseignantes qui favorisent le développement des capacités justificatives. Nous nous intéressons aussi à ce qu'est une justification de qualité; pour ce faire, nous voulons mieux cerner les inquiétudes et les défis de l'évaluation de la justification par les enseignantes.

Ce troisième chapitre précise donc les aspects méthodologiques de notre recherche. Ce chapitre s'attarde à la description du type de recherche, à la sélection des enseignantes et des élèves participant à l'étude, à la démarche d'ensemble de ce projet ainsi qu'à l'expérimentation et aux outils de mesures utilisés. La deuxième partie expose le contexte recherché et les liens avec les objectifs de la recherche. Nous terminons ce chapitre en décrivant l'apport de la recherche collaborative sur la démarche méthodologique retenue et sur l'évaluation de la justification.

3.1 Le type de recherche

Notre recherche est collaborative et qualitative et vise à décrire de la façon la plus exhaustive possible les phénomènes liés à la justification à la suite d'une lecture¹⁶.

Selon Forget (2014), pour dépasser les limites de sa propre recherche doctorale, il est important de mener une recherche collaborative pour coconstruire la réflexion entre un chercheur et des praticiens autour du rôle des stratégies de justification à la suite d'une lecture, ce qui contribue à rapprocher la pratique professionnelle de la recherche (Desgagné, 1997). L'objectif de la recherche collaborative est double : coconstruire des connaissances nouvelles (chercheuse et enseignantes) et assurer le développement professionnel pour les praticiens (Desgagné, 1997). De plus, notre recherche est également exploratoire et descriptive, car selon Van der Maren (1996, p. 191), « la recherche exploratoire a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet, soit en recourant à un nouveau système d'inscripteurs, soit en appliquant des inscripteurs connus à un nouveau matériel ». Cela implique donc un volet inductif et exploratoire. Les données récoltées sont qualitatives et pourront contribuer à mieux cerner la justification des réponses à la suite d'une lecture au primaire.

Alors pourquoi une recherche collaborative et non une recherche-action? La recherche-action vise à apporter des changements dans les organisations (Morissette, 2013). Ce type de recherche permet de soutenir les enseignants dans l'analyse de leurs pratiques d'intervention, par exemple, il peut s'agir de mode de collaboration, de techniques ou de pratiques professionnelles employées. La visée est d'apporter des changements afin d'améliorer les pratiques professionnelles. La recherche-action est souvent structurée de cette façon : planification, actions, observation et réflexion pour la mise en place de moyens qui auront un effet sur les pratiques ou les apprentissages.

La recherche collaborative s'inscrit dans cette même approche de collaboration entre chercheur et praticien, mais la visée est différente. Selon Morissette (2013) :

¹⁶ Nous avons adopté l'expression « justifier à la suite d'une lecture », mais rappelons ici aussi que cela ne veut pas dire que la lecture est terminée et qu'il y a justification par la suite. Nous préconisons qu'un passage ou qu'un extrait peut être une lecture et que l'élève peut ensuite justifier et poursuivre sa lecture.

«[...] contrairement à la visée de changement planifié de la recherche-action, la recherche collaborative vise principalement un rapprochement entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, au travers d'une démarche qui sert l'examen de cet objet en même temps qu'elle est une occasion de développement professionnelle pour les participants. Les partenaires ne poseront pas de regard normatif sur les pratiques, ne tenteront pas de déceler ce qu'ils conviendraient de changer ; c'est plutôt la compréhension en profondeur de l'objet de préoccupation mutuelle qui se mobilise » (p. 41).

La recherche collaborative se structure en trois étapes (Morissette, 2013). La cosituation qui consiste à la négociation du partenariat, le chercheur et les enseignants s'entendent sur les conditions du contrat collaboratif. Il y a l'étape de coopération qui représente la collecte de données. Souvent cette étape consiste à avoir accès aux réflexions des praticiens où il y a des récits d'intervention, des explications, des bandes vidéo commentées. À cette étape, on fait référence à la conscience discursive de l'enseignant, car il peut expliquer de façon verbale le contexte, ses motivations ou ses actions. On fait également référence à la conscience pratique, c'est-à-dire à tout ce que l'enseignant sait faire, ses routines, ses activités, mais qu'il n'exprime pas directement de façon discursive. Avec les caractéristiques énumérées ci-haut, nous pouvons affirmer que notre recherche est collaborative puisqu'elle ne vise pas un changement de pratique, mais plutôt une compréhension plus grande du concept de l'enseignement et de l'évaluation de la justification.

Notre recherche est aussi qualitative. Selon Thouin (2014), plusieurs raisons motivent une chercheuse à faire une recherche qualitative. Nous reprenons ici les principales caractéristiques de ce type de recherche, certaines permettant de comprendre nos motivations :

- Nous cherchons à comprendre les pratiques des enseignantes quant à la justification, ce qui se traduit difficilement par des données strictement quantitatives à ce stade-ci, puisque nous voulons cerner un phénomène qui, jusqu'ici, est peu étudié;
- Le design de la recherche s'est ajusté au fur et à mesure, en fonction des données récoltées pendant la durée du projet;
- Nous avons utilisé la triangulation des méthodes. Les outils de collecte sont nombreux (observations en salle de classe de la chercheuse, jogging d'écriture utilisé pour consigner les réflexions tout au long du projet, analyse des *verbatim* des enseignantes et

des élèves et réponses écrites des élèves). Nous utilisons plusieurs méthodes de collecte de données afin d'augmenter la fiabilité des informations obtenues;

- Il y a aussi triangulation des sources, ce qui veut dire que nous avons varié les sources de données (enseignante de 2^e année, enseignante de 4^e année, élèves de 2^e année et élèves de 4^e année, chercheuse);
- Les données font l'objet d'une analyse de contenu à l'aide d'un codage;
- Les résultats dus au petit échantillon ne sont pas généralisables.

Nous avons conservé le contexte écologique de cette recherche, car il est important de cerner le milieu naturel des élèves et des enseignantes afin qu'il représente le plus près possible leur réalité. C'est pourquoi notre recherche a eu lieu sur plusieurs mois (novembre 2017 à avril 2018) et à différents moments en salle de classe.

En somme, il s'agit d'une recherche collaborative, descriptive et exploratoire qui collecte des données qualitatives afin de mieux cerner les stratégies de justification utilisées par les élèves et les pratiques didactiques des enseignantes qui contribuent à leur développement.

3.2 Les enseignantes qui prennent part à ce projet de recherche

Nous connaissons déjà les deux enseignantes, puisque nous avons fait notre projet de recherche à la maîtrise dans cette même école à la maternelle. Cette école se situe dans un contexte plutôt favorisé, car elle a un indice de défavorisation 2 sur 10. La conseillère pédagogique de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries a pu confirmer notre choix d'enseignantes selon les critères de sélection utilisés par Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996). Les deux enseignantes conçoivent des tâches appropriées pour leurs élèves, leurs activités sont motivantes, les élèves sont engagés, la lecture a une place importante dans leur classe, elles font le suivi des progrès des élèves, les activités favorisent l'estime de soi, elles enseignent à leur groupe pendant toute l'année scolaire.

De plus, les deux enseignantes sont passionnées d'albums jeunesse et travaillent étroitement avec la littérature jeunesse en salle de classe. Ces deux derniers critères de sélection sont importants, puisqu'elles animent des discussions autour du livre et créent des échanges tout au long du projet de recherche, ce qui nous permet d'observer le contexte social où les élèves

justifient leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et leur jugement critique (Hébert, 2004; Provencher, 2013; Turgeon, 2013), dès les premiers cycles du primaire.

Cela nous amène donc à choisir deux enseignantes respectivement de 2^e et de 4^e année, car les recherches portant sur la justification à la suite d'une lecture sont davantage menées auprès d'élèves du 3^e cycle du primaire (Hébert et Lafontaine 2009), mais surtout auprès d'élèves du secondaire (Forget 2014; Hébert et Lafontaine, 2009; Hébert, Guay et Lafontaine, 2015). Nous voulons donc documenter et combler une partie du vide empirique concernant les capacités justificatives des élèves du premier cycle et du deuxième cycle du primaire. La justification est également présente (explicitement ou implicitement) dans les documents ministériels (*Cadre d'évaluation des apprentissages*, *Programme de formation* et *Progression des apprentissages*), ce qui veut dire que les élèves doivent utiliser à certains moments de leur scolarité leurs stratégies justificatives.

3.3 La sélection des participants

Nous avons déjà mentionné qu'il y avait peu de données empiriques sur la justification au primaire et, au chapitre 2, nous avons partagé nos interrogations à savoir si la maturité cognitive des élèves a un impact sur le développement de la justification. D'après certains auteurs (Barnes et coll., 1996; Dupin de Saint-André, 2011; Fayol, 2017), les inférences des jeunes élèves sont moins spontanées, moins efficaces et plus rares que celles élaborées par les élèves plus âgés. Il y a également des différences lors de l'utilisation de leurs stratégies de compréhension. Israel (2007) explique que les élèves plus vieux ont vécu davantage d'expériences de lecture, ce qui augmente leur capacité à verbaliser leur démarche, contrairement à de jeunes enfants qui peuvent démontrer plus de difficulté à verbaliser leurs pensées. D'ailleurs, les travaux de Golder (1992) indiquent qu'il est difficile pour un jeune enfant de considérer une autre position que la sienne, même à l'oral. En effet, cette capacité de se distancer du texte et de considérer son interlocuteur est essentielle au fonctionnement d'un dialogue argumentatif. D'après Golder (1992), la coopérativité dialogale (respect des règles conversationnelles) et la coopérativité argumentative apparaissent vers l'âge de sept ou huit

ans (2^e année) et permettent à l'enfant de percevoir la position de son interlocuteur et de s'y adapter. Une autre différence à considérer est l'étendue du vocabulaire entre les jeunes élèves et les élèves plus âgés, mais également entre les élèves du même âge, car l'étendue du vocabulaire d'un individu peut varier d'un individu à l'autre (Biemiller, 2005, 2007, 2012; Boudreault et collaborateurs, 2007; Sutton et Trudeau, 2007).

Sachant cela, nous avons décidé d'opérationnaliser cet écart en fonction du niveau scolaire des élèves. Notre recherche a eu lieu dans une classe d'élèves de 2^e et une classe d'élèves de 4^e année, car nous voulions décrire les différences observées entre les capacités justificatives des élèves d'âges différents.

Nous avons utilisé certains dispositifs didactiques où l'ensemble de la classe participait aux discussions. À l'intérieur de ces deux classes, nous avons sélectionné des élèves de compétence en lecture moyenne (ni faible ni forte). Une première présélection a été effectuée par les enseignantes qui ont proposé huit candidats à la chercheuse. Cette sélection a été faite à la suite du premier bulletin, ce qui a permis aux enseignantes de consulter les différentes évaluations effectuées au cours de l'étape 1. Un formulaire de consentement parental a été envoyé aux parents des enfants sélectionnés afin qu'ils donnent leur consentement (Annexe D). Nous avons également envoyé une lettre aux autres parents de 2^e et de 4^e année afin qu'ils sachent qu'un projet de recherche avait lieu dans la classe de leur enfant (Annexe E).

Finalement, après les tests de sélection (détaillés dans la prochaine partie), cinq participants en 2^e année et six en 4^e année ont été sélectionnés. Certains parents de 2^e année n'ont pas donné leur autorisation et il était important de choisir des élèves de compétence moyenne en lecture.

Nous avons donc utilisé les réponses des élèves sélectionnés lors de l'utilisation des différents dispositifs de lecture. Les duos de lecture REP étaient constitués de ces élèves sélectionnés et les cercles de lecture aussi. Pour chaque prise de données, un nombre égal d'élèves de 2^e et de 4^e année était choisi (ex. : deux duos pour la lecture REP), car même si nous avons accès à cinq participants en 2^e année et six participants en 4^e année, il était important qu'un nombre égal d'élèves de chacun des niveaux participent à la prise de données, car nous ne voulions pas que les élèves de 4^e année soient surreprésentés. De plus, il était important d'observer ce

qu'un élève moyen en lecture peut utiliser comme stratégies justificatives. Cependant, lors de la lecture interactive et des retours par l'enseignante et pendant la lecture REP, vu la complexité des réponses qui se coconstruisent au fur et à mesure des discussions, nous avons gardé les réponses d'élèves de la classe qui étaient coconstruites. Ces données ont aussi été anonymisées.

3.3.1 Les outils de collecte pour la sélection des élèves de 2^e et de 4^e année

Careau (1994) mentionne l'importance de recourir à des moyens nombreux et variés pour la collecte de données significatives. Nous avons choisi un ensemble d'épreuves nous permettant de vérifier plusieurs aspects du développement en lecture d'un élève; nous voulions nous assurer que ces élèves étaient de compétence similaire (moyenne). Dans cette section, nous présentons les outils utilisés pour la sélection des élèves de 2^e et de 4^e année. Tous les outils destinés aux élèves ont été mis à l'essai auprès d'un élève de 2^e et de 4^e année et ajustés par la suite :

- **Outil d'évaluation de la fluidité des élèves de 2^e et de 4^e année.** En novembre 2017, pour sélectionner les candidats, la chercheuse a évalué les 16 élèves (8 en 2^e et 8 en 4^e) proposés par les enseignantes en lien avec leur fluidité en lecture. Nous voulions ainsi observer les processus impliqués dans la première sphère de la lecture. Lors d'une première rencontre d'une durée d'environ 30 minutes, les élèves devaient lire une première fois en silence un extrait de texte. Ensuite, lorsqu'ils étaient prêts, ils lisaient le texte à voix haute (un extrait de l'album *Les listes de Wallace* de Barbara Bottner et Gérald Kruglik a été choisi pour les élèves de 2^e année et un extrait de l'album *Catalogue de parent* de Claude Ponti a été choisi pour les élèves de 4^e année), une analyse des méprises a alors été effectuée pour chacun des participants afin de trouver des élèves similaires en lecture.

- **Outil pour l'évaluation de leur verbalisation et de certains processus cognitifs.** À la suite de cette lecture, nous avons posé aux élèves quelques questions pour évaluer la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation, à propos du texte afin de vérifier les processus liés à la troisième sphère de la lecture. La technique du *Think Aloud* a aussi été utilisée afin de

cerner les actions cognitives impliquées dans leurs réponses, ce qui nous permettait d'avoir accès aux processus liés à la deuxième sphère de la lecture. Nous nous sommes inspirée de la recherche de Falardeau, Pelletier et Pelletier (2014) et du protocole de la pensée à voix haute (*Think Aloud*). Toutefois, ces chercheurs ont mentionné qu'ils ont récolté peu de données grâce au dispositif de la pensée à voix haute. Par conséquent, ils ont combiné cette méthodologie avec l'entretien de lecture pour évaluer les stratégies utilisées par leurs 43 élèves du secondaire. Un entretien de 25 minutes a été réalisé avec chaque élève. Ces chercheurs mentionnent que lors de l'entretien avec des questions ciblées sur différentes catégories d'informations à collecter, dont la métacognition, ils ont eu accès à des portraits individuels qui se sont nuancés et complétés grâce aux entretiens. Notre objectif était d'observer les processus impliqués dans la deuxième (processus de compréhension) et la troisième sphère de la lecture (processus liés à la construction de la réponse et de la justification). Nous cherchions encore une fois des élèves ayant des profils similaires (réponses liées aux quatre dimensions et habileté à exprimer ses pensées lors de la lecture).

Nous avons donc ajouté des questions à l'entretien telles que « À quoi cela te fait-il penser? À quoi pensais-tu à ce moment-là? Pourquoi? Est-ce que ce texte te fait penser à un aspect de ta vie? ». Nous voulions vérifier si les élèves choisis pouvaient expliciter leurs réflexions silencieuses. Forget (2014) a également utilisé la méthode du *Think Aloud* afin de collecter ses données lors de sa recherche sur la justification. Falardeau, Pelletier et Pelletier (2014) définissent cette méthodologie comme suit : « Elle consiste à demander à un participant d'exprimer à voix haute tout ce à quoi il est en train de penser pendant qu'il exécute une tâche de lecture pour rendre observables les différents mécanismes de la pensée utilisés en lisant » (p. 71). Le défi consiste à identifier et à analyser les stratégies de compréhension employées par le lecteur. Nous nous sommes assurée que les participants choisis ont la capacité à verbaliser leurs pensées. Certains évaluateurs filment ou enregistrent la séance pour ensuite transcrire les *verbatim* et les associer aux différentes stratégies utilisées par le lecteur. Nous avons enregistré les entretiens.

– **Outil d'évaluation pour le rappel de texte lu à voix haute par la chercheuse.** Lors de la deuxième rencontre d'une durée de trente minutes, la chercheuse a lu le texte *Thibert et*

Romuald, de Anne Jonas et François Crozat, à voix haute à chacun des élèves de 2^e et de 4^e année et ceux-ci devaient faire un rappel à l'oral du texte (Giasson, 2011; Makdissi, 2004; Provencher, 2013). Nous avons utilisé une grille d'évaluation (Annexe F) inspirée des travaux de Makdissi (2004), Giasson (2011) et Provencher (2013).

- Finalement, tout comme pour la recherche de Guay (2010), **la note en communication orale** a été prise en compte, car nous voulions des élèves qui ont une compétence similaire en lecture et en communication orale, puisque l'observation des justifications a été faite majoritairement lors d'échanges à l'oral autour des albums sélectionnés. Nous savons qu'une part de la note en communication orale impliquent la compréhension, mais elle implique également les processus de production d'une réponse. Ce volet de la note nous permettait d'avoir des indicateurs quant à la capacité des élèves à produire une réponse.

À la lumière des résultats, cinq participants en 2^e année et six en 4^e année ont été sélectionnés. Il est à noter que pour chaque lecture, lors de la prise de données, le nombre d'élèves où les réponses étaient enregistrées était toujours équivalent entre la 2^e et la 4^e année (ex. : Pour la lecture REP, les réponses de deux équipes de deux élèves (donc 4 élèves) par niveau scolaire ont été enregistrées). Nous avons fait attention d'avoir un nombre équivalent d'élèves pour chacune des lectures, ce qui nous permet de comparer les stratégies utilisées par le même nombre d'élèves moyens, par niveau scolaire.

3.4 La démarche d'ensemble du projet de recherche

Le tableau 17 permet d'avoir une vue d'ensemble du projet. Nous explicitons les différentes étapes par la suite. En bref, cette démarche nous permettait de répondre aux deux questions de recherche.

La première : Quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et 4^e année lors de l'élaboration de leurs réponses, comment le contexte affecte-t-il la justification des élèves, et quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes lors de leurs interventions à des fins d'étayage?

Nous avons donc utilisé les mêmes albums et les mêmes questions en 2^e et en 4^e année afin de découvrir leurs stratégies de justification à travers trois dispositifs didactiques différents.

La deuxième : En quoi la recherche collaborative peut-elle soutenir les enseignants dans leur prise de décision concernant l'enseignement et l'évaluation de la justification? Les enseignantes sont au cœur des choix méthodologiques et plusieurs rencontres ont été nécessaires pour réussir à mettre en place cette démarche de collecte de données.

Tableau 17. Le tableau des différentes étapes du projet de recherche

Quand? Qui?	L'intention	Quoi?	Outils utilisés
Octobre 2017 Chercheuse et enseignantes	Première journée de rencontre avec les enseignantes : - mettre en place la recherche collaborative et avoir une compréhension commune des objets de recherche (Stratégies de justification à la suite d'une lecture).	Première journée de rencontre avec les enseignantes : - vérification des connaissances antérieures des enseignantes et des pratiques déclarées sur leur enseignement des stratégies de justification ; - formation avec les enseignantes sur la différence entre les stratégies de compréhension et de justification. Réflexion autour de ce qu'est une justification de qualité ; - démystification des 4 dimensions de la lecture.	- Prise de notes par la chercheuse. - Traces des discussions sur des affiches collectives. - Jogging d'écriture en fin de journée qui consigne les connaissances antérieures des enseignantes sur ce qu'est la justification, leurs besoins, les défis.
Novembre 2017 Chercheuse et enseignantes	- Sélectionner en collaboration avec les enseignantes les participants au projet de recherche. - Rencontre de la chercheuse avec les 16 élèves choisis pour l'évaluation de leur compétence en lecture (2x30 minutes). - Deuxième journée de rencontre avec les enseignantes : par la recherche collaborative, nous avons partagé nos connaissances sur	Sélection des participants. Deuxième journée de rencontre avec les enseignantes : - vérification des connaissances antérieures des enseignantes et de leurs pratiques déclarées sur la mise en place	- Présélection des participants par les enseignantes à partir des évaluations liées au premier bulletin. - Test de fluidité à partir d'un extrait d'album. - Évaluation du rappel d'un texte lu à voix haute par la chercheuse. - Note ou évaluation en communication orale. - Prise de notes par la chercheuse. - Traces des discussions sur des

Quand? Qui?	L'intention	Quoi?	Outils utilisés
	ce qu'est la justification et avons réfléchi aux différents contextes propices à l'expression de la justification en lecture.	de contextes favorisant la justification, dont les dispositifs didactiques utilisés, les types de questions demandées et le choix d'album approprié ; - formation sur les contextes favorisant la justification en lecture ; - modélisation par la chercheuse des dispositifs didactiques.	affiches collectives. - Jogging d'écriture en fin de journée qui consigne les connaissances antérieures des enseignantes sur les contextes favorisant la justification, les différents dispositifs didactiques, le choix des albums et les types de questions.
Décembre 2017 Chercheuse et enseignantes et élèves	- Rencontre après l'école pour finaliser la méthodologie avec les enseignantes (ex. : choix des livres et choix des dispositifs didactiques). - Essais en salle de classe à deux reprises de la lecture interactive avec les élèves.	Rencontre après l'école : - coconstruction de notre méthodologie de recherche (choix de dispositifs didactiques, choix d'albums, types de questions à partir des quatre dimensions) ; - observation par la chercheuse des stratégies utilisées par les élèves et les enseignantes lors de la lecture interactive ; - arrimage et discussion à propos des différences entre la 2 ^e et la 4 ^e année. Lecture interactive filmée pour la collecte de données.	- Prise de notes par la chercheuse. - Traces des discussions. - Jogging d'écriture en fin de journée. - Deux caméras vidéo pour filmer une lecture interactive (essai des caméras et familiarisation pour les élèves).
Janvier 2018 Chercheuse et enseignantes et élèves	- Lors de la troisième lecture interactive : collecte de données filmée. - Essai de deux lectures REP (Lecture réfléchis seul-échange en duo et partage en grand groupe). - Lors de la troisième lecture REP : collecte de données filmée.	- Observation par la chercheuse des stratégies utilisées par les élèves et les enseignantes lors de la lecture REP. - Arrimage et discussion à propos des différences entre la 2 ^e et la 4 ^e année. Lecture REP filmée pour la collecte de données.	- Prise de notes par la chercheuse. - Traces des discussions. - Jogging d'écriture en fin de journée. - Deux caméras vidéo pour filmer la lecture interactive et de la lecture REP.

Quand? Qui?	L'intention	Quoi?	Outils utilisés
<p>Février 2018</p> <p>Chercheuse et enseignantes et élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Essais en salle de classe à deux reprises du cercle de lecture avec les élèves. - Lors du troisième cercle de lecture : collecte de données filmée. - Lors d'une période libre (30 minutes), première évaluation par les enseignantes des justifications écrites des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observation par la chercheuse des stratégies utilisées par les élèves et les enseignantes lors du cercle de lecture. - Arrimage et discussion à propos des différences entre la 2^e et la 4^e année. Cercle de lecture filmé pour la collecte de données. - Première réflexion à voix haute sur l'évaluation de justifications écrites par les deux enseignantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de notes par la chercheuse. - Traces des discussions. - Jogging d'écriture en fin de journée. - Deux caméras vidéo pour filmer la lecture REP. - Première évaluation d'exemples types de justification en lecture d'élèves et évaluation par les enseignantes de ces justifications.
<p>Avril 2018</p> <p>Chercheuse et enseignantes</p>	<p>Troisième rencontre avec les enseignantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par la recherche collaborative, nous avons réfléchi à ce qu'est une bonne justification au regard des stratégies utilisées par les élèves, - Deuxième évaluation par les enseignantes des justifications écrites des élèves. 	<p>Troisième rencontre avec les enseignantes :</p> <p>à partir d'exemples types de justification d'élèves, nous vérifierons la perception des enseignantes quant à la qualité d'une justification (critères, défis).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de notes par la chercheuse des discussions. - <i>Verbatim</i> des enseignantes. - Jogging d'écriture en fin de journée. - Deuxième évaluation d'exemples types de justification en lecture d'élèves et évaluation par les enseignantes de ces justifications.

3.5 L'expérimentation et les outils de mesure utilisés

Tous les outils de mesure ou de consignation auprès des enseignantes ont été mis à l'essai en octobre 2017 par une autre enseignante ne participant pas à l'expérimentation. Cette étape importante nous a permis de valider leur pertinence.

Notre choix pour la collecte de données avec les enseignantes s'est arrêté sur le « jogging d'écriture », qui consiste à collecter des données sur les pratiques enseignantes (Montesinos-Gelet, 2016) au moyen d'un carnet de consignation d'idées. Plusieurs raisons ont motivé notre choix :

- Une des tâches possibles lors du jogging d'écriture est de consigner ce que les enseignantes savent sur certains sujets et ce qu'elles veulent savoir, ce qui permet aussi d'établir les apprentissages effectués au cours du projet et de faire des bilans à certains moments du projet.
- Avant et après chaque formation, un temps d'environ 10 minutes a été alloué pour permettre aux enseignantes d'inscrire leurs réflexions, des éléments importants à retenir ou des préoccupations à considérer. Pour chaque étape du projet, les enseignantes ont ajouté des commentaires ou modifié leurs réflexions. Le cahier utilisé pour les joggings d'écriture nous a été remis à la fin du projet.
- Cette façon de faire est similaire au journal de bord (Thouin, 2014), mais ne demande pas autant de temps que ce dernier, puisqu'il s'agit de courts moments d'écriture utilisés à différents moments du projet. Les données recueillies dans le jogging d'écriture sont nécessaires tout au long de la recherche qualitative, puisque cela aide la chercheuse et les cochercheuses à réguler leur méthodologie et à mettre en application certaines observations.

- **Analyse de *verbatim***. Nous avons utilisé l'enregistrement des interactions entre l'enseignante et les élèves lors de trois dispositifs didactiques choisis (trois vidéos pour la 2^e année et trois vidéos pour la 4^e année). Ces six vidéos ont été retranscrites et ont été analysées à l'aide de deux grilles de codage (Tableaux 18 et 19).

D'après la définition de ce qu'est une recherche de théorisation ancrée de Thouin (2014), nous constatons que notre recherche s'inspire de cette approche, puisqu'elle repose sur des données recueillies qui mènent à une théorie à propos de caractéristiques ou approches employées par les enseignants ou les élèves. Les données sont principalement des *verbatim* et des observations recueillies sur une assez longue période (octobre 2017 à avril 2018) et que, dès le départ, des critères permettent de dégager des tendances et formuler certaines prédictions. Ces critères ne sont qu'une base de travail qui se modifie en cours de route. Nous reviendrons sur le codage et le recodage qu'a exigé l'analyse de ces données un peu plus loin.

- **Analyse des commentaires émis par les enseignantes** quant à l'évaluation des justifications. Finalement, pour les deux tâches portant sur l'évaluation des justifications par les enseignantes, deux corpus d'exemples de justifications écrites ont été utilisés (un en février et un en avril).

Nous avons utilisé plusieurs justifications d'élèves de 2^e et de 4^e année et nous avons demandé aux enseignantes d'évaluer d'abord individuellement s'il s'agissait d'une excellente justification (1), d'une bonne justification (2) ou d'une justification insuffisante ou inacceptable (3). Ensuite, elles devaient dire à voix haute les raisons qui appuient leur jugement. Nous voulions connaître les critères qui guident les enseignantes lors du jugement attribué à une excellente justification. Cela avait pour but de documenter les principales difficultés de l'évaluation de la justification. De plus, nous nous questionnions à savoir si certaines stratégies utilisées par les élèves sont mieux perçues par les enseignantes.

Ces deux tâches d'évaluation ont été effectuées en collaboration entre les deux enseignantes, une fois lors d'une récréation en février 2018 (d'une durée d'environ vingt minutes) et une autre fois lors de la dernière rencontre en avril 2018 entre les enseignants et la chercheuse (environ 30 minutes). La chercheuse a consigné les raisons mentionnées par les enseignantes dans un document (Annexe R).

3.6 Quelques précisions concernant le contexte recherché et les liens avec les objectifs de recherche

Les prochaines sections précisent les choix méthodologiques qui découlent des constats et informations cités au chapitre 2. Nous présentons donc la méthodologie utilisée pour le choix des dispositifs didactiques, la mise en place de l'étayage offert par les enseignantes et les pairs, la sélection des albums, l'élaboration des questions selon les quatre dimensions de la lecture, le codage des *verbatim* en ce qui concerne les stratégies de justifications et les types d'étayage offerts. Un tableau synthèse décrivant toutes les stratégies justificatives recensées a également été créé pour faciliter la compréhension (Tableau 19) et faciliter le codage des *verbatim*.

3.6.1 Le choix des dispositifs didactiques

Cette recherche est collaborative, ce qui veut dire que les enseignantes ont participé au processus décisionnel. Il est important de rappeler que nous avons coconstruit la méthodologie

tout au long du projet de recherche avec les enseignantes. Le choix des dispositifs didactiques en est un bon exemple.

Nous sommes consciente que la lecture est un acte complexe et qu'il doit y avoir automatisation des processus d'identification de mots pour favoriser l'énergie cognitive nécessaire à la compréhension (Fayol, 1996; Ainsley, 2006). Nous sommes également consciente qu'un bon lecteur doit utiliser ses processus d'identification de mots, de compréhension et de production impliqués dans l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture. Cependant, certains chercheurs (Fayol, 1996; Gough et Tunmer, 1986) nous rappellent que « les processus impliqués dans la compréhension seraient les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux » (Fayol, 1996, p. 12). Nous avons donc fait le choix que les enseignantes prennent en charge l'identification des mots écrits et lisent à voix haute les différents albums. Cette pratique est courante dans le milieu scolaire et, d'après plusieurs chercheurs, il y a de nombreux bénéfices. Lépine (2017) en fait mention :

Des recherches sur les façons de développer les habiletés de lecture des élèves suggèrent que les lectures à voix haute peuvent être efficaces quand l'enseignant les utilise pour amener les élèves à penser de façon critique en leur posant des questions de type analytique et inférentiel (Dupin de Saint-André, 2011; Ivey, 2003; McGee et Schickedanz, 2007). Ces lectures à voix haute peuvent aussi aider les élèves à devenir de meilleurs lecteurs si l'enseignant encourage ses élèves à prédire, à émettre des hypothèses, à analyser et à faire des liens (Barrentine, 1996; Beck et McKeown, 2001; Reutzel et Cooter, 2008). En réalisant des activités avant, pendant et après la lecture à voix haute, l'enseignant peut aider les élèves à utiliser leurs connaissances et à acquérir de nouveaux savoirs en lien avec le texte lu et discuté (Dupin de Saint-André, 2011; Giasson, 2003; Goigoux, 2016; Hoyt, 1999) (p. 70).

En revanche, nous ne voulions en aucun cas que les élèves soient laissés à eux-mêmes et à leur capacité à se *souvenir* de l'histoire, il était donc important que les textes soient accessibles aux élèves pour qu'ils puissent consulter le texte et les illustrations pendant et après la lecture (utilisation du tableau blanc interactif (TBI) pour projeter le texte lors des discussions ou accès à un exemplaire de l'album par duo d'élèves lors de la lecture REP et des cercles de lecture).

En ce qui concerne les tâches où les élèves devaient élaborer une justification, il semble que l'écriture d'une réponse (justification) peut être plus difficile pour les élèves qui n'ont pas

automatisé les processus liés à l'orthographe et à la graphomotricité (MELS, 2011b). Notre recherche s'intéresse aux premiers apprentissages de la justification à la suite d'une lecture, c'est pourquoi une classe de 2^e année au primaire a été choisie. Nous savons également que pour certains enfants de 2^e année, l'encodage de réponses à l'écrit peut être un défi. C'est pourquoi nous avons privilégié des dispositifs didactiques qui amènent les élèves à exprimer leurs réponses à l'oral. La surcharge cognitive imposée aux élèves de 2^e année lors de l'encodage de leurs réponses aurait été, pour eux, un défi supplémentaire. Cependant, deux tâches de justification à l'écrit ont également été demandées aux élèves à la suite d'un cercle de lecture. Nous voulions utiliser ces justifications pour la partie portant sur l'évaluation par les enseignantes des justifications.

Lors de la deuxième journée de rencontre avec les enseignantes, la chercheuse a présenté une liste de dispositifs didactiques. Nous avons analysé les avantages des différents dispositifs et avons statué sur trois dispositifs didactiques qui, par leur structure, n'offrent pas le même degré d'étayage. Certains dispositifs permettent à l'enseignant d'offrir un étayage important, tandis que d'autres n'offrent peu ou pas d'étayage de la part de l'enseignant. En effet, ce sont plutôt les pairs qui jouent ce rôle. Le choix de dispositifs ayant un degré différent d'étayage nous a permis d'observer si les élèves de 2^e année et de 4^e année utilisent les mêmes stratégies justificatives selon ces différents contextes (Question 1 de recherche).

Voici la description des trois dispositifs choisis par les enseignantes et la chercheuse :

1. **La lecture interactive** (étayage important de la part de l'enseignante)

L'enseignante prend en charge les processus d'identification de mots écrits et offre une prestation expressive. Les élèves écoutent la lecture en ayant accès au texte sur tableau blanc. L'enseignante sollicite quelques élèves et elle les questionne sur certains passages du texte. Il s'agit souvent d'élèves volontaires qui ont levé la main. Elle soutient la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique (appréciation) des élèves par un étayage verbal, par des questions de relance.

Ce dispositif était connu des enseignantes et elles l'utilisaient déjà en salle de classe.

2. **La lecture Réfléchis seul-Échange en duo-Partage en grand groupe (REP)** (Étayage modéré de l’enseignante, mais étayage important avec un pair)

L’enseignante prend en charge les processus d’identification de mots écrits et offre une prestation expressive. Les élèves sont placés en équipe de deux (et les équipes observées ont accès à un exemplaire du livre). À certains moments, l’enseignante arrête sa lecture et pose une question. Elle demande aux équipes d’en discuter ensemble. Tous les élèves participent en duo. À ce moment-là, la dyade s’entraide (étaye ses réponses), discute et clarifie sa compréhension, son interprétation, ses réactions et son jugement critique (appréciation). Ensuite, l’enseignante interpelle quelques duos, elle fait un retour sur la question posée. Elle soutient ses élèves par un étayage verbal et des questions de relance.

Ce dispositif était connu, mais peu ou pas utilisé par les enseignantes.

3. **Le cercle de lecture** (Étayage nul de la part de l’enseignante, mais étayage important entre pairs)

L’enseignante prend en charge les processus d’identification de mots écrits et les élèves ont tous un exemplaire du livre. Ils sont regroupés par trois. L’enseignante ne dirige pas la discussion et ne participe pas au cercle de lecture. Les élèves sont laissés à eux-mêmes et tous les élèves participent en groupe de trois. Trois minutes sont dédiées à une discussion libre à propos de l’album. Ensuite, le rôle d’animateur de questions a été modélisé et, chaque enfant, à tour de rôle, s’assure que tout le monde participe à la discussion. Six questions sont inscrites sur un dé à jouer ; elles ont été préparées par les enseignantes afin de s’assurer que les élèves répondent à des questions selon les quatre dimensions de la lecture pour documenter leur capacité à répondre à ces différents types de questions. Les groupes gèrent leur discussion. L’enseignante se promène d’un groupe à l’autre, relance parfois certaines discussions.

Ce dispositif était connu des enseignantes, mais peu ou pas utilisé.

Nous voulions d’abord observer si les élèves discutent du livre de façon autonome, c’est pourquoi nous avons opté pour un moment de discussion libre dans la première partie du cercle

de lecture. Ensuite, chaque élève a joué le rôle d'animateur de questions. Les élèves ont utilisé un dé pour les soutenir, ce qui permettait de centraliser les discussions d'équipe autour de questions liées aux quatre dimensions de la lecture (qui est l'un des objectifs de cette recherche). Il était important de pouvoir décrire les stratégies justificatives utilisées lorsque les élèves discutaient de l'album entre eux.

Certains cercles de lecture utilisent un soutien tel que des questions planifiées pour faciliter les discussions autour de l'album (Pichette, 2007), d'autres privilégient les rôles. Nous connaissons les avancées des travaux de Hébert (2019) qui structurent le cercle de lecture avec l'utilisation d'un journal de bord, l'écrit servant par la suite de moteur à l'oral. Le peu de temps pour mener cette recherche doctorale et la contrainte d'avoir déjà dix-huit dispositifs à mettre en place en salle de classe (trois lectures interactives, trois lectures REP et trois cercles de lecture dans chacune des deux classes) faisaient en sorte que nous avons décidé d'orchestrer une séquence de dispositifs didactiques utilisant uniquement de l'étayage verbal partant d'un étayage important de la part de l'enseignante à un désétayage progressif (les cercles de lecture) vers les pairs. Il s'agit ici d'une contrainte méthodologique.

Nous avons travaillé ensemble à établir une démarche de lecture similaire entre la 2^e et la 4^e année tout au long du projet de recherche, ce qui veut dire que la structure du dispositif choisi décrite ci-dessus était respectée tout au long de la lecture. Il était également important que les enseignantes de 2^e année et de 4^e année animent de façon similaire les lectures : utilisation des mêmes albums pour la 2^e et la 4^e année, respect du même laps de temps (une période de 60 minutes), utilisation des questions liées aux quatre dimensions de la lecture préparées par la chercheuse et les enseignantes pour chacun des albums, même si elles étaient encouragées à ajouter des questions supplémentaires au besoin. Par cette uniformisation de certains paramètres de la tâche, nous avons pu décrire la variété des réponses utilisées par les élèves de 2^e année et les comparer avec celles des élèves de 4^e année, et ce, selon les différents dispositifs didactiques utilisés.

Nous savons également que pour avoir une certaine efficacité, un dispositif didactique doit être connu des élèves (Hall, 2003; Montésinos-Gelet et Morin, 2011). Pour ce faire, nous avons

utilisé le même dispositif à trois reprises (donc lecture de trois albums à travers le même dispositif) afin que les élèves se familiarisent avec chacun des dispositifs. Notre collecte de données (enregistrement des *verbatim* des élèves) n'a eu lieu qu'à la lecture du troisième album. Ainsi, nous nous sommes assurée que les élèves et les enseignantes se sentent confortables avec la gestion et les règles de chacun des dispositifs (ex. : lecture interactive, lecture REP, cercle de lecture). Nous avons mis en annexe la séquence des albums retenus (Annexe G).

Par le choix et la variété des dispositifs didactiques, nous pouvons répondre à la question 1 du projet de recherche : Quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et 4^e année lors de l'élaboration de leurs réponses ; comment le contexte affecte-t-il la justification des élèves, et quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes lors de leurs interventions à des fins d'étayage? Spécifiquement pour les deux objectifs suivants :

- Identifier les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes lors de leurs interventions à des fins d'étayage et identifier les stratégies justificatives des élèves (2^e et 4^e année) lors de l'élaboration de réponses à la suite d'une lecture.
- Identifier si certains dispositifs didactiques favorisent davantage l'émergence des stratégies justificatives.
- Vérifier si certaines stratégies justificatives sont plus utilisées par les enseignantes et les élèves lorsqu'ils répondent à des questions de compréhension, d'interprétation, de réaction ou de jugement critique, mais plus particulièrement d'appréciation.

3.6.2 L'étayage offert par les enseignantes et les pairs

Afin de décrire l'étayage offert par les enseignants et les pairs lors de la mise en place des différents dispositifs didactiques et surtout pour mieux comprendre l'étayage offert lors de l'élaboration d'une justification, nous avons repris la définition de Bruner (1966), qui définit l'étayage comme étant le soutien temporaire et personnalisé fourni à l'apprenant afin que celui-ci réussisse à réaliser une tâche qu'il ne pourrait faire seul autrement : soit de justifier sa

réponse. En salle de classe, l'enseignant fait souvent figure de l'adulte qui offre son aide, pourtant, il est également possible d'observer le soutien offert par les pairs.

La captation vidéo et la transcription des *verbatim* ont été les outils qui nous ont permis de collecter nos données. Pour l'analyse, nous nous sommes inspirée du modèle de la responsabilisation graduelle de Pearson et Gallagher (1983) pour créer une grille d'analyse nous permettant de mieux cerner le soutien offert lors de l'élaboration des réponses à la suite d'une lecture. Pour chaque réponse, nous avons identifié si la stratégie justificative a été *modélisée* par l'enseignant, si elle a été *partagée* par l'enseignant ou un pair, si elle a été *guidée par l'enseignant* ou *guidée par un pair* ou si elle a été utilisée de façon *autonome* par l'élève. Le tableau suivant donne une définition de chaque catégorie d'étayage verbal.

3.6.2.1 Les niveaux d'étayage verbal offerts

Tableau 18. La description des niveaux d'étayage verbal offerts par l'enseignante ou les pairs

Niveau d'étayage verbal offert par les enseignantes ou les pairs lors de l'utilisation de stratégies de justification	Définition
Stratégie justificative modélisée (Approche modélisée)	Stratégie partagée à voix haute par l'enseignante (modélisation). L'enseignante ne sollicite pas la participation des élèves. Elle donne un exemple à voix haute.
Stratégie justificative partagée (Approche partagée)	Stratégie initiée par l'enseignante, mais sans aide directe. Par exemple, elle pose une question qui nécessite l'utilisation de cette stratégie, elle fait remarquer un aspect du texte sans intervenir par la suite. Elle relance la discussion de façon ouverte et à tous, sans intervenir dans la construction de la réponse. L'enseignante propose un contexte d'apprentissage où l'élève est invité à donner une réponse ou à utiliser la stratégie. OU L'élève partage sa réponse avec la classe ou avec l'enseignante. Il n'y a pas d'aide directe apportée par l'enseignante ou un pair.

Niveau d'étayage verbal offert par les enseignantes ou les pairs lors de l'utilisation de stratégies de justification	Définition
Stratégie justificative guidée par l'enseignante (Approche guidée par l'enseignante)	Stratégie guidée par l'enseignante. L'enseignante offre un contexte d'aide qui favorise la réutilisation de la stratégie. Elle guide l'élève par ses interventions et sa sollicitation afin qu'il réutilise cette stratégie. On observe souvent des allers-retours dans la discussion entre la réponse donnée par l'élève et l'aide apportée par l'enseignante.
Stratégie justificative guidée par un ou des élèves (Approche guidée par un ou des élèves)	Les élèves s'entraident et se guident entre eux lors des discussions et lors de l'utilisation de certaines stratégies. À certains moments, ils coconstruisent leurs réponses en lecture ou régulent leurs réponses. On observe des allers-retours dans la discussion entre les élèves.
Stratégie autonome (Approche autonome)	Stratégie utilisée de façon autonome par l'élève. L'enseignante ou les élèves n'ont pas guidé l'utilisation de cette stratégie en particulier et n'offrent pas de contexte d'apprentissage particulier. L'élève s'exprime ou utilise la stratégie de façon spontanée.

Le codage des *verbatim* a été revu en entier lors de l'été 2019, car nous avons ajouté la catégorie *Stratégie partagée par l'enseignant ou un pair* (catégorie qui n'était pas existante lors du codage à l'été 2018). En effet, puisque cette catégorie était inexistante, il était très difficile de constater la différence entre le soutien offert aux élèves de 2^e et celui offert aux élèves de 4^e année, car dès qu'il y avait soutien, nous considérions que c'était guidé par l'enseignant. Cependant, une analyse plus fine de nos résultats à l'été 2019 nous a permis de constater que, parfois, les enseignantes « lancent » une question avec une intention pédagogique (*stratégie ou réponse partagée*), sans qu'il n'y ait réellement un soutien offert par la suite (aucun aller-retour), tandis que parfois, il y a effectivement des allers-retours pour construire la réponse à la suite d'une lecture (*stratégie guidée*). Nous croyons que d'avoir revu notre codage à la lumière de cette nuance permet de mieux comprendre les résultats liés à l'étayage offert par les pairs en 2^e et en 4^e année, mais également de mieux cerner les capacités justificatives des élèves de 2^e et de 4^e année.

Nous pouvons donc répondre à la question 1 du projet de recherche dont un des objectifs est :

- Décrire l'étayage offert par les enseignantes et les élèves (entre eux) lors de l'élaboration d'une justification.

3.6.3 Le choix des albums

Van der Linden (2013) décrit l'album comme étant un support sur lequel s'inscrivent des images et du texte marqué par une interaction entre le texte et l'image et dont l'enchaînement de page en page est articulé.

Selon l'étude de Lépine (2017), les albums jeunesse sont la forme littéraire la plus utilisée par les enseignants du primaire. Il est donc pertinent de poursuivre la réflexion quant aux choix des albums à utiliser pour favoriser la justification à la suite d'une lecture. Turgeon (2006) mentionne l'importance pour les enseignants de bien choisir les livres à présenter aux élèves.

On s'assurera donc d'offrir aux élèves une variété d'auteurs, de genres, d'éditeurs et de thèmes afin de rejoindre tous les élèves dans leurs goûts et intérêts, mais également des livres qui sortent de l'ordinaire. Pour susciter des réactions et des discussions, il faut choisir des livres qui en suscitent. Un livre ordinaire fera naître une appréciation pauvre. Un élève aura peu à dire d'un livre dont la séquence des événements est linéaire et prévisible, dont les personnages sont conventionnels ou dont le récit ne comporte aucune ambiguïté. Il faut donc s'assurer de proposer aux élèves des livres qui se démarquent, ont un aspect original ou étonnant si l'on veut qu'ils aient matière à commenter. (p. 59)

Turgeon (2014) précise que ce ne sont pas toutes les œuvres de littérature jeunesse qui suscitent la discussion ou la confrontation de point de vue et souligne l'importance de bien choisir les œuvres à présenter. Tauveron (1999) qualifie d'œuvres résistantes celles qui résistent à la compréhension immédiate et qui sollicitent la participation active du lecteur dans la construction de sens.

En gardant en tête ce qui précède, les albums choisis ont permis aux élèves d'offrir des moments de discussion favorisant ainsi un contexte propice au développement de la justification à la suite d'une lecture.

Il était important pour les enseignantes de lier ces lectures aux périodes d'éthique et culture religieuse, cela par souci d'efficacité concernant la gestion de leurs horaires. Une des deux

enseignantes a fait part de ce besoin en mentionnant qu'elle voulait aborder un thème qui touche l'éthique, plus précisément aux quatre règles inspirées d'une œuvre littéraire destinée aux adultes : les quatre accords toltèques. Une version vidéo¹⁷ destinée aux jeunes a vu le jour et l'enseignante voulait l'exploiter.

Cette vidéo explique aux élèves comment devenir un chevalier des temps modernes en suivant les quatre règles suivantes :

- Ta parole est comme ton épée, elle peut blesser;
- Utilise ton bouclier pour ne pas te laisser blesser par les paroles des autres;
- Tu dois être à la recherche de la vérité;
- Tu dois toujours faire de ton mieux.

Notre recherche est collaborative, ce qui fait en sorte que les enseignantes sont étroitement impliquées dans la prise de décision. Nous avons donc bâti un réseau littéraire dans lequel les élèves de 2^e et 4^e année sont amenés à justifier leurs réponses autour des quatre lois des chevaliers. Chaque album était lié à une ou plusieurs lois des chevaliers. Le réseau littéraire a donc porté sur les valeurs mentionnées ci-haut.

Une recherche chez un libraire spécialiste en littérature jeunesse a été nécessaire ainsi que l'utilisation du moteur de recherche de Livres Ouverts¹⁸. Une quarantaine d'albums ont été choisis et à la suite de notre analyse, neuf albums ont été finalement sélectionnés pour les essais et les trois captations vidéo par les enseignantes et la chercheuse (voir à l'Annexe H pour le résumé de chacun des albums et à l'Annexe I pour les questions selon les quatre dimensions associées). Autre fait important qui a eu un grand impact sur cette sélection : les albums devaient convenir à la fois aux élèves de 2^e et aux élèves de 4^e année. Le vocabulaire employé, les structures de phrases et les thèmes abordés devaient être pertinents pour ces deux niveaux afin qu'ils puissent verbaliser leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et leur jugement critique, dont l'appréciation.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=9AmEbXcbPGE>

¹⁸ Repéré à <https://www.livresouverts.qc.ca/>

3.6.4 L'élaboration des questions selon les quatre dimensions de la lecture

Lors de la deuxième journée de rencontre avec les enseignantes (en novembre 2017), nous avons mis en commun nos connaissances sur ce que sont les quatre dimensions de la lecture. La chercheuse avait aussi apporté quelques définitions selon certains auteurs. Nous avons ensuite analysé les albums choisis afin de nous assurer que des questions à propos des quatre dimensions pouvaient être posées.

Nous avons repris les définitions (voir la section 2.3.2 du cadre conceptuel) de ce qu'est une réponse liée à la compréhension, à l'interprétation, à la réaction au texte et au jugement critique, mais plus particulièrement à l'appréciation pour élaborer ensemble entre six à huit questions par album. Les enseignantes ont pu également ajouter des questions liées aux quatre dimensions de la lecture de façon spontanée.

En somme, nous voulions collecter des justifications d'élèves à la suite d'une lecture afin d'analyser leurs stratégies justificatives, ce qui répond à la question 1 du projet de recherche, mais plus spécifiquement à l'objectif suivant :

- Vérifier si certaines stratégies justificatives sont plus utilisées par les enseignantes et les élèves lorsqu'ils répondent à des questions de compréhension, d'interprétation, de réaction ou de jugement critique, mais plus particulièrement d'appréciation.

3.6.5 Le codage des *verbatim* et les stratégies de justification utilisées par les élèves et les enseignantes de 2^e et de 4^e année

Les stratégies justificatives sont au cœur de ce projet de recherche. Comment les élèves parviennent-ils à justifier leurs réponses à la suite d'une lecture à l'oral? Y a-t-il des différences entre l'utilisation de stratégies justificatives des élèves de 2^e et celles des élèves de 4^e année?

Comme mentionné précédemment, les albums choisis et les dispositifs didactiques mis en place ont permis aux élèves de s'approprier différents contextes sociaux et de justifier leurs réponses à l'oral à la suite d'une lecture. Trois captations vidéo pour la 2^e année et trois captations vidéo pour la 4^e année ont été effectuées.

La retranscription des vidéos a eu lieu au printemps 2018. Le nom des élèves sélectionnés (cinq en 2^e année et six en 4^e année) a été anonymisé (nous leur avons donné un autre nom pour assurer la confidentialité) et tous les autres élèves de la classe ont été regroupés sous la catégorie « élèves », ce qui a permis de coder et d'analyser les réponses qui étaient coconstruites lors de la lecture interactive et lors de la partie discussion en grand groupe de la lecture REP. Par contre, pour la lecture REP où il y a discussion en sous-groupes et lors du cercle de lecture, seuls les *verbatim* des élèves sélectionnés ont été analysés (élèves de compétence moyenne). Nous avons également pris soin de toujours avoir le même nombre d'élèves sélectionnés (ex. : deux duos pour la lecture REP en 2^e et en 4^e année).

Les travaux de Forget (2014) ont fortement contribué à la mise en place de la première liste de codes avant l'observation des réponses des élèves (Tableau 4) ainsi que la classification des inférences par Dupin de Saint-André (2011) (Tableau 6). De plus, nous avons également considéré les stratégies de compréhension souvent citées dans la littérature scientifique et qui peuvent être réinvesties dans la réponse du lecteur (Tableau 7). Nous avons donc choisi un codage mixte, c'est-à-dire que le codage a été ajusté au fur et à mesure de l'analyse des *verbatim*.

Certaines stratégies justificatives ont été anticipées par les enseignantes et la chercheuse avant le premier codage de l'été 2018 (Annexe J). Certaines réponses ont parfois été doublement codées puisqu'elles appartiennent à deux catégories de stratégies justificatives à la fois (ex. : *Appel à faire des inférences* et *Appel aux intentions des personnages*, car l'élève fait dans sa réponse une inférence causale).

Nous n'avions pas anticipé autant l'apport et la diversité du vocabulaire utilisé par les élèves, ce qui fait en sorte que certaines stratégies justificatives ont vu le jour en cours de codage : *Appel à des images fortes ou à des métaphores*, *Appel à des indices linguistiques*, *Appel à utiliser le métalangage du schéma narratif pour décrire un élément du récit*, *Appel à des mots précis pour exprimer sa justification*. Sachant que tous les élèves ne possèdent pas la même compétence lexicale (Biemiller, 2005, 2007, 2012; Boudreault et collaborateurs, 2007), nous avons pu constater la diversité des réponses produites par les élèves. Nous pouvons donc faire

l'hypothèse que la compétence lexicale affecte ce qu'un lecteur comprend et ce qu'un lecteur produit comme réponse à la suite d'une lecture.

De plus, nous n'avions pas anticipé ces deux autres stratégies de haut niveau lors du codage : *Appel à un message à portée philosophique, Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur*. Cela nous rappelle Langer 1985, citée par Turgeon (2013) :

(...) le lecteur prend une distance par rapport au texte et réfléchit à sa compréhension, à son expérience de lecture et au texte lui-même. Il porte un jugement, analyse et fait des liens avec d'autres textes lus ou d'autres expériences. C'est à ce moment qu'il peut réfléchir à l'art de l'auteur, à la structure du texte et aux éléments littéraires (p. 111).

Ces deux dernières stratégies exigent du lecteur une distanciation par rapport au texte. Nous revenons sur ces deux stratégies dans la partie résultats au chapitre 4.

Finalement, en ce qui concerne la fidélité du codage, une définition et une liste d'exemples ont accompagné chaque code pour mieux cerner chacune des stratégies justificatives (voir le tableau 19). Les *verbatim* ont été découpés par séquences et associés à une des dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction, jugement critique/appréciation). Pour chaque segment, les stratégies utilisées par les élèves et les enseignants ont été identifiées et nous avons aussi codé une deuxième fois ces stratégies afin de pouvoir identifier le niveau d'étayage offert par l'enseignant ou les pairs (Tableau 14). Quatre séquences ont été contre-codées par notre directrice de thèse et ce codage a obtenu un niveau d'accord interjuge de 86 %. Par la suite, des précisions ont été ajoutées aux définitions afin de mieux cerner chacune des stratégies et leur niveau d'étayage, et ce, dans le but d'améliorer la fidélité du codage.

Voici un tableau synthèse, à la prochaine page, présentant chacune des stratégies justificatives qui ont été repérées dans les justifications des élèves. Celles-ci sont accompagnées d'une brève définition et d'exemples.

Tableau 19. Les stratégies justificatives et leur définition

Stratégies justificatives utilisées	Définition de la stratégie	Exemples de la stratégie
Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte	Cette stratégie consiste à reprendre textuellement un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte et à l'utiliser comme stratégie justificative à une question posée. L'élève raconte en partie ou en totalité le texte.	Élève qui décrit et réutilise dans sa réponse une action ou les paroles du personnage. Il peut aussi décrire une partie du texte.
Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience	Cette stratégie consiste à utiliser un exemple qui n'est pas tiré du texte ou du vécu de l'élève. Il s'agit plutôt d'un exemple qui provient des connaissances antérieures (connaissances générales sur le monde) de l'élève ou d'un exemple inventé non cité dans le texte. L'élève utilise cet exemple comme stratégie justificative.	L'élève donne une description de ce que veut dire pour lui un mot. L'élève décrit un objet ou un concept. L'élève donne un exemple d'un lieu ou d'une personne connue qui ne fait pas partie de l'album.
Appel aux illustrations	Cette stratégie consiste à utiliser les images ou un élément visuel du texte pour ensuite l'utiliser comme stratégie justificative.	L'élève utilise des éléments visuels de la page couverture ou des illustrations. Il mentionne les couleurs ou la place que prend le personnage sur l'image.
Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie	L'élève fait appel à une expérience vécue ou à son quotidien pour justifier sa réponse. Un autre phénomène observé est celui où l'élève « se met en scène », ce qui veut dire qu'il peut se projeter et faire semblant de vivre la situation racontée dans le texte ¹⁹ .	L'élève fait un lien avec les membres de sa famille, son quotidien. Il explique une situation qu'il a déjà vécue ou dont il a été témoin. Il peut aussi se décrire comme vivant la situation décrite dans l'album.
Appel à la visualisation	L'élève décrit une scène, il s'imagine les endroits, les lieux, etc. ²⁰ , et l'utilise comme stratégie justificative.	Nous n'avons pas d'exemple de cette stratégie.
Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages	L'élève saisit le vécu fictif et les motivations des personnages impliqués ou il s'identifie à autrui. Il utilise cette stratégie afin de justifier sa réponse.	L'élève décrit les motivations, les désirs, les besoins du personnage. L'élève fait des prédictions à propos de ce que le personnage va faire.

¹⁹ Nous avons longtemps hésité à catégoriser les réponses de « mise en scène » dans la catégorie de la visualisation. Finalement, nous avons opté pour la catégorie justificative *Appel à son expérience et à faire des liens* puisque l'élève parle de lui, de ses intérêts, des actions qu'il poserait s'il était dans cette situation.

²⁰ Par choix, nous avons distingué la visualisation de la stratégie *Appel aux intentions du personnage*, même si le fait de ressentir les émotions d'un personnage pourrait relever de la visualisation.

Stratégies justificatives utilisées	Définition de la stratégie	Exemples de la stratégie
Appel à une comparaison	L'élève doit avoir un raisonnement analytique qui nécessite de comparer deux éléments d'un même texte (Forget, 2014). L'élève se donne un ou des critères afin de procéder à la comparaison à partir des informations connues ou disponibles. Ensuite, ils doivent trouver deux exemples qui pourront être comparés. Il utilise cette comparaison comme stratégie justificative.	L'élève peut comparer : deux personnages (caractéristiques morales ou physiques, émotions vécues), deux scènes, deux images. Il peut aussi comparer l'impact d'une action/événement sur deux personnages différents.
Appel à des images fortes ou à une métaphore	L'élève utilise « une expression qui n'est interprétable qu'au sens figuré et qui exprime une notion de façon imagée en ayant recours à une comparaison implicite entre deux termes » (Daviault, 2011, p. 98). Ces images fortes ou cette métaphore sont utilisées comme stratégie justificative.	L'élève utilise une métaphore, un proverbe, une expression idiomatique pour décrire et imaginer ce qu'il veut dire.
Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	L'élève utilise les propos d'un pair, de l'enseignante ou d'une autorité comme stratégie justificative.	L'élève reprend les paroles ou la réponse donnée par quelqu'un. Il mentionne celles-ci pour appuyer la légitimité de sa réponse.
Appel à des informations implicites ou à faire des inférences²¹	L'élève déduit ou trouve des informations qui ne sont pas explicitement énoncées dans le texte. Ces informations inférées sont utilisées comme stratégie justificative.	L'élève décrit une caractéristique morale ou les sentiments du personnage. Il établit des causalités entre les événements. Il déduit les intentions/motivations du personnage ²² .
Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur	Cette stratégie justificative nécessite que l'élève se distance du texte (Turgeon, 2013). Il se réfère aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur comme stratégie justificative.	L'élève réfère aux couleurs stratégiquement utilisées par l'illustrateur, à l'angle du dessin « il l'a dessiné en gros ». L'élève réfère au message que l'auteur veut transmettre sans pour autant être un message à portée philosophique.

²¹ *Cette stratégie a souvent été doublement codée. Par exemple, *Appel à faire des inférences* + *Appel aux intentions du personnage*, *Appel à un message à portée philosophique*, *Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur*. Cela est discuté dans la partie portant sur les limites de cette recherche.

²² Cet exemple démontre que, parfois, cette stratégie était doublement codée : *Appel à faire des inférences* + *Appel aux intentions du personnage*.

Stratégies justificatives utilisées	Définition de la stratégie	Exemples de la stratégie
Appel à un message à portée philosophique	Cette stratégie justificative nécessite que l'élève se distance du texte (Turgeon, 2013) pour en faire ressortir un message plus général qui s'applique à la vie et non pas seulement à l'album. Ce message à portée philosophique est utilisé comme stratégie justificative.	L'élève réfère à des étapes de la vie, à des généralités qui s'imposent. Il exprime un conseil ou une recommandation à propos de la vie. Ce conseil ou cette recommandation ne se réfère pas strictement aux événements du livre ou aux actions du personnage, mais s'applique plutôt à un ensemble de situations.
Appel à porter un jugement	Cette stratégie justificative consiste à se positionner quant à un enjeu ou à donner son opinion. Cette stratégie justificative est souvent combinée avec d'autres stratégies (donner un exemple, faire un lien avec sa vie, etc.).	L'élève se positionne par rapport aux actions d'un personnage, il mentionne ce qu'il préfère ou n'aime pas du texte. Il exprime son accord ou son désaccord.
Appel à des indices linguistiques	L'élève se réfère à des indices linguistiques afin de justifier sa réponse. Il utilise ses connaissances lexicales et grammaticales pour justifier sa réponse.	L'élève peut se référer à des lettres majuscules, à la ponctuation, à certains déterminants, à des marques du pluriel ou à la racine d'un mot, etc.
Appel à des mots précis	L'élève utilise des mots précis qui amènent une clarté dans la réponse. Cette stratégie justificative a surtout été observée lorsque les enseignantes aident ou reformulent les propos des élèves.	La reformulation des propos est particulièrement liée à cette stratégie. L'enseignant ou l'élève utilise alors un mot plus précis pour exprimer l'idée. Certains mots ont également suscité une réaction positive de la part des enseignantes. Nous avons donc codé ceux-ci dans cette catégorie.

Grâce à cette liste de stratégies justificatives et aux exemples cités dans le tableau, nous avons pu coder les *verbatim* et répondre à la question 1 du projet de recherche, mais plus précisément aux deux objectifs suivants :

- Identifier les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes lors de leurs interventions à des fins d'étayage et identifier les stratégies justificatives des élèves (2^e et 4^e année) lors de l'élaboration de réponses à la suite d'une lecture.
- Décrire, par des exemples, les stratégies justificatives utilisées lors de l'élaboration de réponses.

3.7 L'apport de la recherche collaborative sur la démarche méthodologique adoptée et sur l'évaluation des justifications

Plusieurs aspects de la méthodologie ont été en construction tout au long de ce projet, car nous avons considéré le point de vue des praticiens, ce qui a permis des allers-retours entre les concepts théoriques et la pratique (Desgagné, 1997). Le choix des dispositifs didactiques et le choix des albums jeunesse en sont de bons exemples. Grâce à ce type de recherche, la chercheuse et les cochercheuses des milieux de pratique construisent ensemble leurs connaissances (Dupin de Saint-André, 2011; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007) et prennent en charge leurs apprentissages. Il y a coconstruction des savoirs.

Trois journées de rencontres-formations ont eu lieu. La première journée portait sur les connaissances des enseignantes quant à l'enseignement et à l'évaluation de la *justification*. Nous avons également commencé notre réflexion à propos de ce qui distingue les stratégies de compréhension et les stratégies de justification. La chercheuse a identifié l'objet de recherche – les stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année – et les enseignantes ont identifié un objet de formation – favoriser et bonifier les contextes ou dispositifs didactiques permettant aux élèves de justifier leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et leur jugement critique (appréciation) d'un texte. L'évaluation a également été une des préoccupations nommées par les enseignantes : comment évaluer les justifications et distinguer la qualité de chacune? Nous avons mis à jour nos connaissances sur les quatre dimensions de la lecture et avons expérimenté la création de questions relatives aux quatre dimensions de la lecture à partir d'un album.

La deuxième journée consistait à vérifier les connaissances des enseignantes à propos des *dispositifs didactiques*. Nous en avons présenté plusieurs (Tableau 15) et avons analysé leurs caractéristiques. Il était important de choisir des dispositifs ayant des niveaux d'étayage différents. Les enseignantes utilisaient déjà la lecture interactive, donc elles se sentaient confortables avec ce dispositif et elles connaissaient les cercles de lecture. En ce qui concerne la lecture REP, elles ont rapidement constaté qu'il s'agissait d'un dispositif ayant deux formes

d'étayage : une partie dirigée par l'enseignante et une partie moins dirigée, car les élèves discutent en sous-groupes.

Nous avons donc choisi trois dispositifs didactiques à partir de la liste de suggestions: la lecture interactive, la lecture REP et le cercle de lecture. Une première sélection d'albums a été également analysée de manière à déterminer ceux à retenir. Nous avons poursuivi la création de questions selon les quatre dimensions de la lecture pour chacun des albums. Par ailleurs, nous avons dû planifier une autre rencontre après l'école pour terminer cette tâche.

Les mois de décembre, janvier et février nous ont permis de mettre à l'essai les différents dispositifs didactiques. La motivation des enseignantes était grande, puisqu'elles organisaient leurs périodes libres pour pouvoir s'observer l'une l'autre pendant les différentes lectures. Cela a mené à plusieurs discussions sur l'étayage offert.

La troisième journée consistait à réfléchir aux défis de l'évaluation des justifications et des critères de qualité. Nous avons également évalué un nouveau corpus d'exemples de justifications écrites en mentionnant à voix haute les critères sur lesquels nous appuyons notre jugement. Nous avons également fait un bilan des apprentissages dans les carnets destinés aux joggings d'écriture. Cette démarche est explicitée dans la prochaine section.

3.7.1 L'évaluation des justifications par les enseignantes

En mars, deux tâches de justification écrite ont été proposées aux élèves de 2^e et de 4^e année : une à la suite du cercle de lecture de l'album *Très cher Père Noël* et l'autre à la suite du cercle de lecture *Rhino vole* (Annexes K et L). Notre intention n'a jamais été de comparer les justifications écrites avec celles émises à l'oral. D'ailleurs, ces deux tâches de justifications écrites ne comportaient qu'une question comparativement au contexte oral, où plusieurs questions relatives aux quatre dimensions ont été posées. Notre intention était d'avoir des exemples de réponses d'élèves à l'écrit afin de bonifier notre corpus d'exemples types (à l'oral et à l'écrit) et d'entreprendre une réflexion collective sur ce qu'est une justification de qualité.

La chercheuse a sélectionné des réponses d'élèves de 2^e et de 4^e année (sélection d'extraits de *verbatim* des vidéos et de justifications écrites). Les enseignantes ont porté un jugement sur

deux corpus de justifications (un en février lors d'une récréation et un en avril lors de la dernière journée de rencontre-formation). Elles devaient également donner à voix haute les critères sur lesquels elles se sont basées pour fonder leur jugement. Cette collecte de commentaires a permis de faire avancer la réflexion autour des difficultés à évaluer les justifications ainsi que pour identifier les critères sur lesquels elles s'appuyaient. Chaque fois, la chercheuse a consigné les commentaires des enseignantes. De plus, pour chaque partie importante des formations, les enseignantes ont consigné leurs réflexions lors d'un jogging d'écriture.

3.7.2 L'analyse des joggings d'écriture

À partir de l'analyse des joggings d'écriture, nous avons pu répondre à la question de recherche 2 : en quoi la recherche collaborative peut-elle soutenir les enseignants dans leur prise de décision concernant l'enseignement et l'évaluation de la justification? Cinq grands thèmes principaux se sont dégagés des notes de la chercheuse et des joggings d'écriture effectués par les enseignantes à différents moments du projet. Nous avons utilisé des extraits de leur jogging d'écriture pour répondre aux deux objectifs suivants :

- Décrire les pratiques pédagogiques des enseignantes avant et après le projet de recherche, tout en utilisant leurs questionnements afin de guider ce projet de recherche.
 - Identifier les motivations des enseignantes à participer au projet de recherche.
 - Décrire leurs pratiques pédagogiques avant le projet de recherche.
 - Décrire les retombées de ce projet de recherche sur la formation des enseignantes.
- Intégrer à ce projet de recherche les préoccupations et les difficultés des enseignantes quant à l'évaluation de la justification afin de tirer des constats sur les pratiques évaluatives lors de l'évaluation en aide à l'apprentissage de la justification.
 - Identifier leurs préoccupations quant à l'évaluation de la justification en lecture.

3.8 Synthèse des choix méthodologiques

Notre recherche est collaborative et qualitative et vise à décrire de la façon la plus exhaustive possible les phénomènes liés à la justification à la suite d'une lecture. Deux enseignantes de 2^e et de 4^e année de la commission scolaire des Grandes-Seigneuries ont pris part à ce projet, ce qui nous a permis de documenter les capacités justificatives de cinq élèves en 2^e année et de 6 élèves de 4^e année de compétence moyenne en lecture. Pour chaque tâche de lecture, un nombre égal d'élèves de 2^e et de 4^e année était choisi afin d'assurer que l'on puisse comparer la fréquence des stratégies utilisées entre les groupes d'élèves de 2^e et de 4^e année.

L'orchestration de trois dispositifs didactiques (la lecture interactive, la lecture REP et le cercle de lecture) a été mise en place dans les classes de 2^e et de 4^e année (à trois reprises pour chacun des dispositifs). Ces dispositifs ont été choisis, afin d'offrir un grand étayage en début de projet (la lecture interactive) et un désétayage progressif vers une prise en charge par les pairs vers la fin du projet (cercles de lecture). Le choix des dispositifs, le choix des albums et l'élaboration des questions selon les quatre dimensions ont été faits conjointement avec la chercheuse et les deux enseignantes.

Lors des trois journées de formation, en plus de réfléchir aux différentes stratégies justificatives des élèves, nous avons également évalué les justifications d'élèves de 2^e et de 4^e année afin de documenter les critères sur lesquels repose le jugement des enseignantes, mais aussi pour faire ressortir les difficultés liées à l'évaluation.

Le prochain chapitre explicite les résultats obtenus grâce à la méthodologie énoncée.

Chapitre 4 – Résultats

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats relatifs aux deux questions de recherche et aux nombreux objectifs qui leur sont associés. Il est divisé de la façon suivante : la section 4.1 présente les stratégies justificatives employées par les élèves et les enseignantes de 2^e et de 4^e année, nous pouvons donc mieux cerner les capacités justificatives à l'oral des élèves à la suite d'une lecture.

La section 4.2 présente les résultats sur l'étayage offert par les enseignantes ou les pairs pour chacune des stratégies justificatives observées selon le dispositif didactique utilisé (lecture interactive, lecture REP, cercle de lecture), ce qui permet de mieux circonscrire le soutien lors de l'élaboration d'une justification en 2^e et en 4^e année.

Finalement, la section 4.3 présente les résultats portant sur les retombées de la recherche collaborative, dont ceux portant sur les difficultés d'évaluer la justification à la suite d'une lecture. Dans cette dernière section, nous présentons les critères sur lesquels les enseignantes s'appuyaient pour évaluer la justification avant ce projet de recherche et ceux utilisés après la mise en place de ce projet de recherche, soit après une meilleure connaissance des stratégies justificatives utilisées par les élèves.

4.1 Les résultats portant sur les stratégies justificatives

Dans cette partie, nous répondons à la question suivante : Quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et 4^e année lors de l'élaboration de leurs réponses, comment le contexte affecte-t-il la justification des élèves, et quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes lors de leurs interventions à des fins d'étayage? Pour ce faire, nous avons déterminé les objectifs suivants :

- Identifier les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes et les élèves (2^e et 4^e année). Nous avons prélevé la fréquence de l'utilisation de chaque stratégie par

l'enseignante de 2^e année et celle de 4^e année ou par les élèves de 2^e et 4^e années pour l'ensemble du projet de recherche.

- Décrire, par des exemples, les stratégies justificatives utilisées lors de l'élaboration de réponses. Les stratégies justificatives sont décrites à partir des observations en salle de classe et un corpus d'exemples est présenté dans chacun des tableaux.
- Identifier si certains dispositifs didactiques favorisent l'émergence des stratégies justificatives. Même si nous avons comptabilisé le nombre de fois où la stratégie a été utilisée de façon générale pour l'ensemble du projet de recherche, nous avons aussi tenu compte du contexte propre à chaque dispositif : la lecture interactive, la lecture Réfléchir-Échanger-Partager (REP) et le cercle de lecture. En effet, cette analyse nous permet d'approfondir notre compréhension de l'utilisation des stratégies justificatives utilisées, mais surtout, de nuancer nos propos.
- Vérifier si certaines stratégies justificatives sont plus utilisées par les enseignantes et les élèves lorsqu'ils répondent à des questions de compréhension, d'interprétation, de réaction ou de jugement critique, mais plus particulièrement d'appréciation.

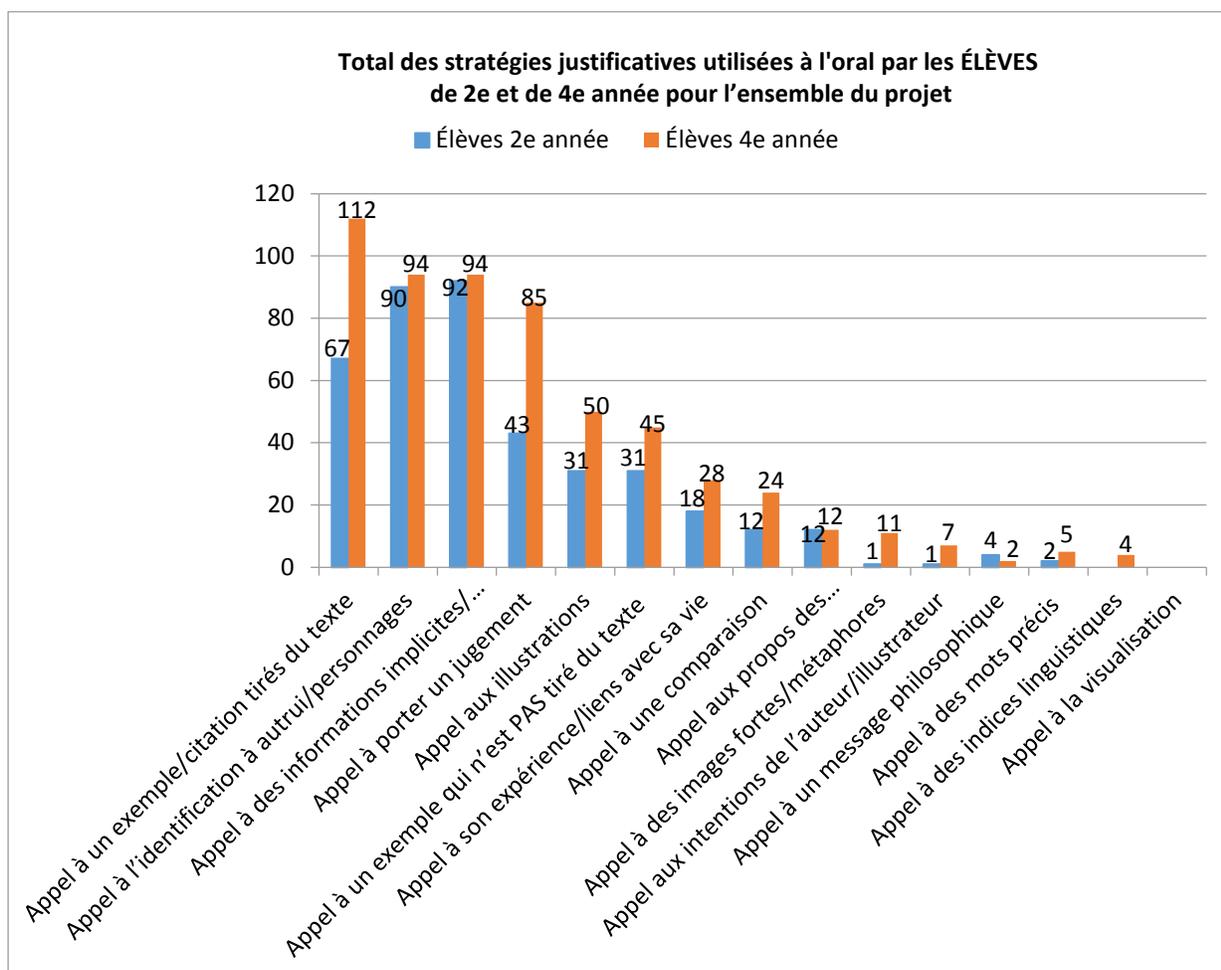
4.1.1 Les stratégies justificatives utilisées par les élèves et les enseignantes de 2^e et de 4^e année

Nous voulions mieux comprendre comment les élèves et les enseignants construisent leurs réponses à teneur justificative à partir d'albums jeunesse. À cet égard, nous avons répertorié 16 stratégies justificatives utilisées par les enseignantes et les élèves de 2^e et de 4^e année lors de notre projet de recherche : *Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte; Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience personnelle; Appel aux illustrations; Appel à une comparaison; Appel à des images fortes ou à des métaphores; Appel à un message à portée philosophique; Appel à son expérience personnelle ou à faire des liens avec sa vie; Appel à la visualisation; Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité; Appel à des informations implicites ou à faire des inférences; Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages; Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur; Appel à porter*

un jugement; Appel à des indices linguistiques; Appel à utiliser le métalangage du schéma narratif pour décrire un élément du récit et Appel à des mots précis pour exprimer sa justification.

Dans la prochaine partie, nous présentons d'abord une figure illustrant les stratégies justificatives utilisées pour l'ensemble du projet de recherche par les élèves de 2^e et de 4^e année, suivie d'une autre figure illustrant celles utilisées par les enseignantes de 2^e et de 4^e année. Par la suite, chaque stratégie est présentée individuellement dans un tableau et des exemples permettent de mieux cerner chacune des stratégies observées.

Figure 4. Les stratégies justificatives utilisées à l'oral par les ÉLÈVES de 2^e et de 4^e année pour l'ensemble du projet

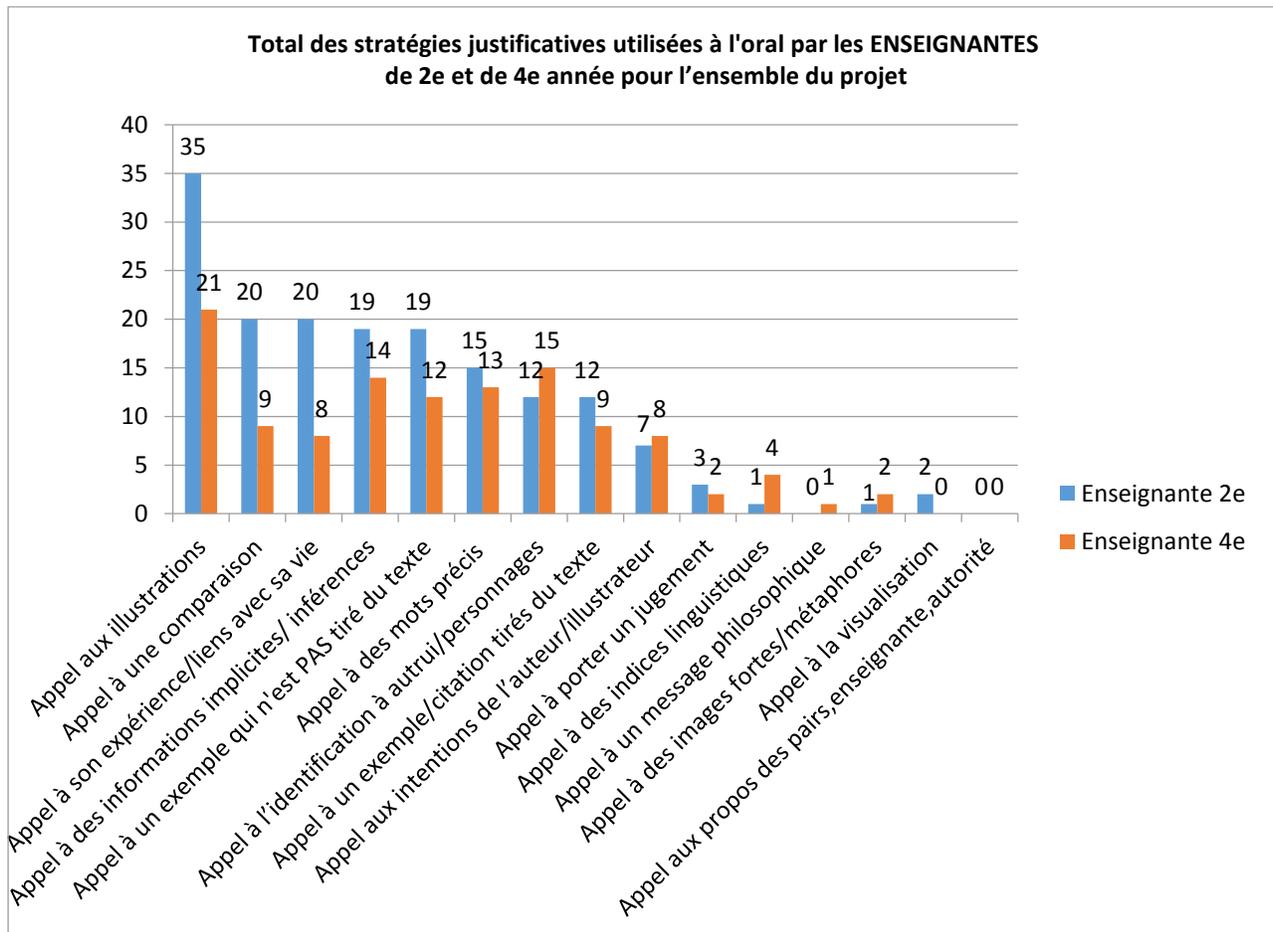


Cette figure illustre que les élèves de 4^e année utilisent davantage de stratégies justificatives en fréquence²³, mais également en variété. Certaines stratégies sont très utilisées telles que de faire *Appel à un exemple tiré du texte ou à un exemple qui n'est PAS tiré du texte*, de faire *Appel à l'identification à autrui ou aux personnages*, de faire *Appel à des informations implicites ou à porter un jugement*. On remarque également que certaines stratégies sont émergentes puisqu'elles sont utilisées par les élèves de 4^e année, mais peu ou pas par les élèves de 2^e année : *Appel à des indices linguistiques*, *Appel à des mots précis*, *Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur* et *Appel à des images fortes ou des métaphores*. Seule la catégorie *Appel à un message à portée philosophique* a été plus utilisée par les élèves de 2^e année, mais nous pouvons expliquer ce résultat, puisque lors de la lecture interactive en 2^e année, une élève a utilisé à trois reprises cette stratégie.

Nous présentons, dans la prochaine figure, les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes de 2^e et de 4^e année pour l'ensemble du projet de recherche.

²³ L'axe de gauche de tous les tableaux indique le nombre observé d'occurrences (la fréquence)

Figure 5. Les stratégies justificatives utilisées à l'oral par les ENSEIGNANTES de 2^e et de 4^e année pour l'ensemble du projet



Les résultats indiquent que l'enseignante de 2^e année utilise ou modélise davantage de stratégies justificatives que l'enseignante de 4^e année dans ses réponses. Nous expliquons ce résultat par le fait qu'il y a beaucoup plus d'étayage offert par l'enseignante de 2^e année (nous revenons en détail sur le type d'étayage offert à la section 4.2). L'*Appel aux illustrations* est également une stratégie fort utilisée par l'enseignante de 2^e année. Par contre, nous observons aussi que certaines stratégies sont plus utilisées par l'enseignante de 4^e année, nous remarquons qu'elle utilise davantage les stratégies qui permettent de se distancer du texte (*Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur*, *Appel à un message à portée philosophique*), à faire *Appel aux intentions d'autrui ou aux intentions des personnages*, à faire *Appel à des images fortes ou à une métaphore* et à faire *Appel à des indices linguistiques du texte* que sa collègue en deuxième année.

Pour la prochaine section, nous avons créé un tableau individuel pour chacune des stratégies justificatives répertoriées qui reprend les données présentées. Nous indiquons la fréquence des observations liées à leur utilisation par les enseignantes ou par les élèves de 2^e et 4^e années. Notre objectif est de mieux cerner les stratégies justificatives utilisées par les élèves et les enseignantes. Une section du tableau est également consacrée à présenter quelques exemples tirés des *verbatim*. Pour faciliter la lecture, la partie de la réponse associée à la stratégie dans les exemples a été mise en gras. Nous avons également identifié le dispositif didactique et la personne qui utilise la stratégie (enseignante ou élève).

4.1.1.1 L'appel à des informations implicites ou à faire des inférences

Les élèves de 2^e et de 4^e année font appel à des informations implicites pour construire leurs réponses. Par leurs réponses, les élèves démontrent qu'ils font des inférences (anaphoriques, causales, lexicales, prédictives ou pragmatiques) et les expriment lors de la construction de leurs réponses. Dans l'ensemble, il ne semble pas y avoir une grande différence pour l'utilisation de cette stratégie (92 fois pour la 2^e année et 94 fois pour la 4^e année) pour l'ensemble du projet de recherche. Cependant, à la section 4.2, nous nuancerons nos propos, car, selon le contexte (lecture interactive, lecture REP et cercle de lecture) et l'étayage offert (stratégie partagée, guidée ou utilisée de façon autonome), nous remarquons des différences dans les capacités justificatives des élèves de 2^e et de 4^e année liées à la stratégie *Appel à des informations implicites ou à faire des inférences*.

Tableau 20. La fréquence observée pour la stratégie : appel à des informations implicites ou à faire des inférences

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
19	14	92	94	<p>Lecture interactive, 4^e année (stratégie codée aussi sous l'appellation : <i>Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur</i>) Walter : « Moi, je pense que l'auteur veut nous montrer qu'elle est timide, les autres sont normaux, mais qu'elle est timide et c'est pour ça qu'elle a une couleur plus pâle. » (inférence causale)</p> <p>4^e année, lecture interactive (stratégie codée aussi sous l'appellation : <i>Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages</i>) Élève : « Elle n'a pas l'attention qu'elle veut. » (Inférence causale)</p> <p>Lecture interactive, 4^e année (stratégie codée aussi sous l'appellation : <i>Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages</i>)</p>

Élève : « Elle ne se sent pas aimée par ses camarades de classe et, moi, je pense que c'est pour ça qu'elle s'enfuit. Puis, tsé comme ça lui a peut-être fait de la peine, ben elle essaie de faire de son mieux pour se faire remarquer faque peut-être que ça lui a fait de la peine que le photographe l'a oubliée. »
(Inférence causale)

Nous remarquons que cette stratégie a souvent été doublement codée, puisque d'autres stratégies telles que *Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages*, *Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur*, *Appel à un message philosophique* exigent de faire *Appel* à des informations implicites ou à faire des inférences.

4.1.1.2 L'appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages

Les élèves font référence aux intentions des personnages ou à autrui et construisent leurs réponses à partir de celles-ci. Il s'agit d'une stratégie justificative utilisée par les enseignantes (12 fois en 2^e année, 15 fois en 4^e année). En ce qui concerne les élèves, nous avons noté 90 observations de cette stratégie en 2^e année et 94 observations pour la 4^e année. Les élèves démontrent qu'ils peuvent se mettre à la place d'un personnage et comprendre ses besoins ou ses motivations.

Tableau 21. La fréquence observée pour la stratégie : appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
12	15	90	94	<p>Cercle de lecture, 4^e année Walter : « Ben, moi je pense qu'il est aussi respectueux, il est poli parce qu'il a demandé, ben "demandé", il n'a pas arraché les plumes de l'autruche, mais il n'a pas fait ça comme un geste méchant. Il a fait ça parce qu'il en avait besoin pis il ne s'est pas payé du luxe en faisant tout ça en mettant les plumes de l'autruche pis en faisant tout ça. »</p> <p>Lecture interactive, 2^e année Élève : « Elle est gênée. Elle est gênée faque elle essaie de devenir transparente pour pas qu'on la voie. » Élève : « Moi, je pense qu'elle est allée changer sa tenue passe-partout. »</p>

4.1.1.3 L'appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte

La stratégie justificative *Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte* est bien connue des deux enseignantes du projet de recherche. Il s'agit de la première stratégie spontanément nommée par celles-ci lorsqu'elles ont partagé leurs connaissances sur les stratégies de justification utilisées par leurs élèves. Cette stratégie consiste à reprendre textuellement un extrait du texte et à l'utiliser comme stratégie justificative à une question posée.

Nous avons pu observer 200 fois cette stratégie en action. Effectivement, les résultats démontrent que les élèves de 4^e année l'utilisent nettement davantage (67 fois en 2^e année; 112 fois en 4^e année).

Tableau 22. La fréquence observée pour la stratégie : appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
12	9	67	112	Lecture REP, 4 ^e année Élève : « Même chez lui, je trouve que ses parents ne font pas attention à lui. Comme sa maman ne lui parle pas, son papa ne lui parle pas et pis vu que sa petite sœur ne sait pas encore parler. » Cercle de lecture, 4 ^e année Walter : « Quand il prenait les œufs du flamant rose , ben, il (Vervet) pensait qu'il (le petit gorille) les volait. »

4.1.1.4 L'appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience

Plusieurs exemples donnés pour justifier les réponses ne sont pas extraits du texte et ils ne sont pas liés au vécu des élèves. Il s'agit plutôt d'un exemple qui provient des connaissances antérieures des élèves ou d'un exemple inventé non cité dans le texte. Cette stratégie justificative est également considérablement utilisée par les élèves de 2^e année (31 observations) et de 4^e année (45 observations). Encore une fois, les résultats indiquent que les élèves de 4^e année utilisent davantage cette stratégie que les élèves de 2^e année pour justifier leurs réponses.

Tableau 23. La fréquence observée pour la stratégie : appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
19	12	31	45	<p>Lecture REP, 2^e année (exemple inventé pour soutenir ce qu'il veut dire par « enfants normaux ») Élève : « Il a changé parce que maintenant il peut parler à tout le monde, il est comme d'autres enfants normaux. Il peut parler à ceux qui lui demandent de l'aide et ceux qui demandent de jouer avec lui. »</p> <p>Lecture interactive, 2^e année (exemple tiré de ses connaissances antérieures) Enseignante : « La gravité qu'est-ce que ça veut dire? Le sais-tu? » Élève : « La gravité ça veut dire que, quand on a la gravité dans l'espace et que tout va tomber par terre. »</p> <p>Lecture interactive, 4^e année (exemple tiré de ses connaissances antérieures) Walter : (Ardoise) « C'est un genre de petit tableau, mais que tu prends un genre de craie et que tu écris dessus. »</p>

Si nous regroupons les deux stratégies précédentes, *Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte* et *Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience*, nous constatons l'importance de l'exemplification comme stratégie justificative, c'est pourquoi nous allons l'illustrer ci-dessous.

4.1.1.5 L'appel à l'exemplification

Nous constatons également que l'enseignante de 2^e année utilise davantage les stratégies liées à l'exemplification que sa collègue de 4^e année. Ce résultat est approfondi dans la partie portant sur l'utilisation des stratégies justificatives selon les quatre dimensions de la lecture.

Tableau 24. Le total de la fréquence lors de la combinaison des deux stratégies : appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte et appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience

Enseignantes		Élèves	
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année
31	21	98	156

4.1.1.6 L'appel aux illustrations

Un album jeunesse illustré est un document multimodal qui met en jeu un texte, mais également des images; c'est l'ensemble qui constitue le récit. L'enseignante de 2^e année utilise et modélise cette stratégie beaucoup plus que sa collègue. En ce qui concerne les élèves de 4^e année, ils utilisent plus souvent cette stratégie justificative (50 fois) que les élèves de 2^e année (31 fois).

Tableau 25. La fréquence observée pour la stratégie : appel aux illustrations

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
35	21	31	50	<p>Lecture REP, 2^e année Enseignante : « Pourquoi l'auteur a-t-il intitulé ce livre « Léon, je sais pas »? » Noah : « Léon, le personnage qu'on voit sur la page couverture du livre s'appelle Léon je sais pas. Le nom de famille c'est Je sais pas. »</p> <p>Lecture interactive, 4^e année Walter : « Moi, je trouve que l'auteur veut nous montrer qu'elle est timide et que les autres sont normaux et c'est pour ça qu'elle est de couleur plus pâle. »</p>

4.1.1.7 L'appel à porter un jugement

Cette stratégie justificative consiste à se positionner quant à un enjeu ou à donner son opinion. Des commentaires tels que « Ce n'est pas vrai », « Ça, c'est impossible », « Il n'est pas dans le trouble » ou « Il n'a pas fait de geste méchant » ont tous été codés sous cette catégorie puisque les élèves se positionnent. Bien entendu, cette stratégie est très souvent suivie d'une ou de plusieurs autres stratégies justificatives (mais pas toujours !). Prenons les propos de cette élève de 4^e année qui se positionne lors du cercle de lecture « Je trouve qu'on peut compter sur lui (le petit gorille) » et qui fait appel à un exemple pour construire sa réponse « parce que si on lui demande un service, il va le faire ». Certains élèves se positionnent et portent un jugement sur le texte, mais combinent cette stratégie à une autre (exemples de stratégies justificatives qui peuvent être combinées à *porter un jugement* : appel à un exemple, un lien avec sa vie, une information implicite, etc.). Les élèves de 2^e année ont utilisé cette stratégie à 43 reprises et les élèves de 4^e année, à 85 reprises.

En ce qui concerne les enseignantes, leur désir de rester neutre et de ne pas influencer la discussion semble se refléter dans nos résultats. Elles ont donné leur opinion seulement cinq fois pour l'ensemble du projet de recherche. Cela s'explique probablement par le fait que lors des formations ou des rencontres, les enseignantes avaient un grand souci de ne pas imposer une façon de penser, mais plutôt de faire émerger les réflexions des élèves à travers les différentes lectures.

Tableau 26. La fréquence observée pour la stratégie : appel à porter un jugement

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	Cercle de lecture, 2 ^e année Noah : « Je pense que le petit gorille est vraiment courageux. » Louise : « Vervet, il est méchant. »
3	2	43	85	Lecture REP, 4 ^e année Walter : « J'ai pas aimé ça. » Élève : « Il utilise trop son bouclier. »

4.1.1.8 L'appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie

Cette stratégie justificative est également bien connue des deux enseignantes du projet de recherche. Certaines questions (dont celle de réaction au texte) ont permis aux élèves de répondre à partir de leur vécu, par exemple, lorsque l'enseignante demande : « J'aimerais que tu penses à une situation où tu as vécu la même chose que les personnages ».

Les élèves de 2^e et de 4^e année doivent répondre aux mêmes questions à partir des mêmes livres, nous constatons que les élèves de 4^e année utilisent davantage leur vécu pour justifier leurs réponses (19 observations en 2^e année pour 38 observations de cette stratégie en 4^e année). Pourtant, nous n'avons pas plus de questions de réaction au texte en 4^e année.

Nous avons observé un autre phénomène qui attire notre attention. Certaines réponses des élèves consistent à utiliser leur vécu et à « se mettre en scène » pour exprimer leur compréhension, leur interprétation, leur réaction ou leur jugement critique (appréciation). Les élèves n'ont peut-être pas réellement « vécu » cette expérience, mais ils peuvent se projeter et faire semblant de la vivre. Cette stratégie justificative est très proche de la visualisation, mais nous l'avons tout de même comptabilisée sous *Appel à son expérience ou à faire des liens*.

Voici un exemple de question d'interprétation où un élève a utilisé son vécu et s'est mis en scène pour répondre à la question.

Lecture interactive, 4e année

Enseignante : « Pourquoi Camille est-elle transparente sur l'image? »

Élève : « Je trouve qu'elle ne se mêle pas aux autres. **C'est comme si toute la classe se parlait et moi j'étais là-bas et je ne voulais pas vous parler...** » (L'élève se met en scène pour essayer d'exprimer comment la transparence/timidité isole le personnage principal des autres personnages).

Tableau 27. La fréquence observée pour la stratégie : appel à son expérience ou faire des liens avec sa vie

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
20	8	18	28	<p>Lecture REP, 2^e année</p> <p>Enseignante : « J'aimerais que tu penses à une situation ou la même chose t'est déjà arrivée. Tu n'étais pas capable de décider quelque chose alors ton gardien, ta gardienne, ton grand frère, ta grande sœur, tes amis ont décidé pour toi. »</p> <p>Carole : « Moi, euhm, c'était quand ma sœur m'a demandé si je voulais jouer avec elle, ben moi j'ai dit je sais pas pis elle a dit "ok, tu joues avec moi". »</p> <p>Laurent : « Moi, mon frère m'a dit "est-ce que tu veux jouer à l'école avec moi?" Moi j'ai dit je sais pas, peut-être que je vais jouer à ma ps3 et lui a dit "ok, tu vas jouer tout de suite avec moi". »</p> <p>Carole : « Bein, moi, ça m'est déjà arrivé quelque chose comme toi, mais c'était avec ma sœur. C'était pas avec des jeux vidéo, c'était avec un jeu de société. »</p> <p>Laurent : « Moi, c'était des jeux vidéo. »</p> <p>Carole : « Moi, j'en n'ai pas chez moi. »</p> <p>*Partage d'une réaction au texte ou faire des liens avec sa vie, mais aussi tentative de coconstruction à partir de la réponse de l'autre.</p>

4.1.1.9 L'appel à une comparaison

Pour pouvoir utiliser cette stratégie justificative lors de la construction des réponses, l'enseignante ou les élèves doivent avoir un raisonnement analytique qui nécessite de comparer deux éléments d'un même texte (Forget, 2014). Au premier abord, cette stratégie justificative

pourrait être confondue avec les trois stratégies justificatives suivantes : *Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte, Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience ou Appel aux illustrations*. Par contre, cette stratégie est beaucoup plus complexe. En effet, l'enseignante ou les élèves doivent se donner un ou des critères afin de procéder à la comparaison à partir des informations connues ou disponibles (Forget, 2014). Ensuite, ils doivent trouver deux exemples qui pourront être comparés. Par exemple, comparer deux personnages, comparer la personnalité d'un personnage avec celle d'une personne connue, comparer le début et la fin de l'histoire ou deux illustrations.

Les élèves de 4^e année utilisent deux fois plus souvent cette stratégie (24 fois) que les élèves de 2^e année (12 fois) pour l'ensemble du projet de recherche.

En ce qui concerne les enseignantes, l'enseignante de 2^e année utilise/modélise deux fois plus cette stratégie que sa collègue de 4^e année.

Tableau 28. La fréquence observée pour la stratégie : appel à une comparaison

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
20	9	12	24	<p>Lecture REP, 2^e année Élève : « Les deux sont pareils. » (comparer un trait de personnalité similaire chez deux personnages)</p> <p>Lecture REP, 2^e année Xan : « Il y a des paroles qui blessent et il y a des paroles qui les ont rendus heureux. » (comparer l'impact des paroles sur la réaction des personnages)</p> <p>Lecture interactive, 4^e année Maude : « Elle ne va pas parler aux autres... tout le monde se parle sauf elle. » (comparer la personnalité du personnage aux autres)</p> <p>Lecture interactive, 4^e année Walter : « Elle vit des émotions dépressives, c'est pire, plus elle est transparente, plus ses couleurs sont fades. Mais quand elle a des émotions comme la colère, la joie, des choses comme ça, plus qu'elle a de la couleur. » (Comparer les émotions vécues par le personnage et le procédé utilisé par l'illustrateur)</p>

4.1.1.10 L'appel à des mots précis pour exprimer sa justification

Utiliser des mots précis pour exprimer sa réponse demeure une priorité pour les deux enseignantes de notre projet de recherche. Cette stratégie contribue à la clarté des réponses

des élèves et vise à leur inculquer un plus grand souci du mot juste. Nous avons constaté que cette stratégie justificative est surtout mise en place par les enseignantes (28 interventions par les enseignantes et sept interventions par les élèves). Celles-ci encouragent les élèves à préciser leur choix de mots lorsque ceux-ci justifient leurs réponses. Cette stratégie est principalement observée dans le contexte de la lecture interactive. En effet, des 28 interventions observées, 23 ont été effectuées lors de la lecture interactive.

Tableau 29. La fréquence observée pour la stratégie : appel à des mots précis pour exprimer sa justification

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
15	13	2	5	Lecture interactive, 4 ^e année Tommy : « Le gars, il dit "on a trouvé ta fiancée" et il a comme pété . » Enseignante : « Là, il explose . Toi tu penses que c'est l'élément déclencheur quand Hugo dit "Léon, on t'a trouvé une fiancée" pour Léon c'est trop. Il explose . »

4.1.1.11 L'appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité

Cette stratégie a été utilisée 12 fois par les élèves de 2^e année et 12 fois par les élèves de 4^e année. Les enseignantes n'ont pas utilisé cette stratégie pour construire leurs réponses et elles n'encourageaient pas leurs élèves à utiliser cette stratégie. En effet, lorsque les élèves utilisaient les propos de leurs pairs, les enseignantes, à quelques reprises, les encourageaient à reformuler dans leurs mots.

Tableau 30. La fréquence observée pour la stratégie : appel aux propos des pairs, de l’enseignante ou de l’autorité

Enseignantes		Élèves		Exemples d’utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
0	0	12	12	Lecture interactive, 2 ^e année Enseignante : « Élève, est-ce que tu voulais ajouter quelque chose? » Élève : « La même chose que Laurent. » Enseignante : « Peux-tu me le dire dans tes mots? »

4.1.1.12 L’appel aux intentions de l’auteur ou de l’illustrateur

Les enseignantes de 2^e et de 4^e encouragent leurs élèves à utiliser cette stratégie justificative « Qu’est-ce que tu penses que l’auteur ou l’illustrateur voulait dire? Pourquoi l’auteur et l’illustrateur ont fait ça? » Par contre, cette stratégie a été principalement utilisée par les élèves de 4^e année (sept observations sur les huit observées). Il y a eu une tentative en 2^e année, mais la réflexion de l’élève était erronée (l’élève croyait que les traits de crayons utilisés par l’illustrateur démontraient que les personnages bougent vite comme dans une bande dessinée). Le commentaire de cet élève de 2^e année, « Il voulait montrer qu’ils sautent vite », implique qu’il a réfléchi à l’intention de l’illustrateur, mais sa réflexion était erronée dans ce contexte.

Tableau 31. La fréquence observée pour la stratégie : appel aux intentions de l’auteur ou de l’illustrateur

Enseignantes		Élèves		Exemples d’utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
7	8	1	7	Lecture interactive, 4 ^e année Élève : « Ce que je voulais dire c’est comme si dans les illustrations on était dans les yeux de ses camarades , personne ne la remarque. C’est comme si dans les dessins, c’était comme les yeux, comme si on voyait comme son professeur et c’est pour ça qu’on ne la voit pas puis on l’oublie. » Lecture interactive, 4 ^e année Walter : « Je sais pas si ça a rapport, mais on dirait que l’auteur (l’illustrateur) a fait exprès pour mettre le personnage en bleu et la fille plus dans les teints rouges parce que la fille elle a plus, c’est comme une théorie un peu bizarre, mais la fille est comme couleur du rouge, elle est plus capable de s’exprimer tandis que ben le garçon en bleu est plus tout seul. »

4.1.1.13 L'appel à des images fortes ou à des métaphores

Nous n'avions pas anticipé cette stratégie justificative et nous n'avons pas trouvé de traces de cette stratégie lors de notre recension dans les écrits scientifiques portant sur l'élaboration de réponses en lecture. Par contre, les enseignantes nous ont mentionné que dans une tâche d'écriture poétique, certains élèves en utilisent. Nous avons donc pu constater que certains élèves utilisent la métaphore ou les images fortes pour construire leurs réponses à la suite d'une lecture.

L'enseignante de 4^e année a utilisé cette stratégie à deux reprises, tandis que sa collègue de 2^e année l'a utilisée à une reprise.

Tableau 32. La fréquence observée pour la stratégie : appel à des images fortes ou à une métaphore

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
1	2	1	11	<p>Lecture interactive, 4^e année Walter : « Ben, quand c'est le temps, quand elle a l'opportunité de comme se fondre dans la masse, faire comme tous les autres, être punie des fois, être comme les autres, ben elle paraît plus. Elle aimerait se fondre dans la masse. »</p> <p>Lecture REP, 4^e année Élève : « Nous, on a dit que c'est à cause que euh Léon il s'est comme, c'est comme la première fois qu'il s'exprimait plus fort et il n'était pas gêné de le dire, sauf qu'il s'est emmêlé dans les mots. Même à ça, c'était quand même impressionnant qu'il aille, ben, qu'il est sorti de l'ombre et qu'il a exprimé ce qu'il voulait dire. »</p>

4.1.1.14 L'appel à des indices linguistiques

Nous n'avions pas anticipé l'apparition de cette stratégie justificative, pourtant, les élèves de 4^e année l'ont utilisée à quatre reprises : deux observations lors de la lecture interactive et à deux occasions lors du cercle de lecture. En effet, avant la mise en place du cercle de lecture, les élèves ont essayé de découvrir l'intention de lecture à partir du titre du livre *Le vaillant petit gorille* et de la page couverture. La question suivante a été posée « Quelle est notre intention de lecture? Que va-t-on découvrir dans ce livre »? Un élève fait alors une prédiction sur l'intention de lecture en s'appuyant sur la morphologie du mot *veiller* au lieu de *vaillant*. « C'est

un petit singe qui va *veiller*, pas *veiller* dans le sens de réveiller, mais dans le sens de surveiller ». Cette prédiction est erronée, car cet élève s'appuie sur le mauvais mot, mais il s'agit quand même d'une tentative. Pour le second exemple en lecture interactive, l'enseignante demande aux élèves qui est le narrateur et un élève répond « C'est Camille parce qu'elle dit ça serait *MON* rêve d'être au milieu. » Ici, l'élève relève l'utilisation du déterminant possessif *MON* utilisé dans le texte. Aucun élève de 2^e année n'a utilisé cette stratégie. D'après nos observations, l'enseignante de 2^e année sollicite cette stratégie à une seule reprise. Elle demande « Est-ce qu'il y a un indice dans le titre que c'est son nom de famille? » (en faisant référence aux lettres majuscules). De son côté, l'enseignante de 4^e année guide ses élèves dans l'utilisation de cette stratégie à quatre reprises.

Tableau 33. La fréquence observée pour la stratégie : appel à des indices linguistiques

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
1	4	0	4	<p>Cercle de lecture, 4^e année Enseignante : « Quelle est notre intention de lecture? Que va-t-on découvrir dans ce livre ? » (Le livre s'intitule le <i>vaillant</i> petit gorille) Élève : « C'est un petit singe qui va veiller, pas veiller dans le sens de réveiller, mais dans le sens de surveiller. »</p> <p>Lecture interactive, 4^e année Enseignante : « Qui est le narrateur? » Élève : « C'est Camille parce qu'elle dit ça serait MON rêve d'être au milieu. »</p>

4.1.1.15 L'appel à un message à portée philosophique

Cette stratégie justificative nécessite que l'élève se distance du texte (Turgeon, 2013) « le lecteur prend une distance par rapport au texte et réfléchit à sa compréhension, à son expérience de lecture et au texte lui-même. Il porte un jugement, analyse et fait des liens avec d'autres textes lus ou d'autres expériences. » (Langer (1985), citée dans Turgeon, p. 111) L'enseignante de 4^e année a fait appel à un message à portée philosophique à une reprise et l'enseignante de 2^e n'a pas utilisé cette stratégie. Les élèves de 2^e année ont cependant utilisé cette stratégie davantage que les élèves de 4^e année.

Tableau 34. La fréquence observée pour la stratégie : appel à un message à portée philosophique

Enseignantes		Élèves		Exemples d'utilisation de cette stratégie
2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
0	1	4	2	<p>Lecture interactive, 2^e année Carole : « Elle se sent très, très cool pis c'est comme si elle avait fini au niveau des étapes. Au début, elle était transparente et après elle avait du rouge et après ça, elle est devenue comme tout le monde. »</p> <p>Lecture REP, 4^e année Élève : « Ben, c'est pas aux autres de décider à notre place, ça va être encore pire si tu dis : je sais pas . »</p>

4.1.1.16 L'appel à la visualisation

Nous n'avons pas fait de tableau pour représenter cette stratégie puisqu'elle a été observée uniquement à deux reprises lorsque l'enseignante de 2^e année s'adresse aux élèves et leur demande de faire des prédictions : « Est-ce que tu es prêt à découvrir comment va réagir Léon? Regarde bien, je vais commencer par te montrer l'image. Alors, **essaie de te faire une image dans ta tête**. » Cette stratégie est sollicitée par l'enseignante, mais nous n'avons pas de trace de l'utilisation de cette stratégie à travers la justification des élèves. Un exemple de réponse possible aurait pu être « je peux imaginer que... ». Aucun élève n'a utilisé cette stratégie (de façon observable) pour construire sa réponse.

4.1.1.17 L'appel à utiliser le métalangage du schéma narratif pour décrire un élément du récit

Nous n'avons pas fait de tableau pour représenter les résultats de cette stratégie, car nous avons recherché des mots dans les différents *verbatim* représentant le schéma narratif (ex. : personnage, début et élément déclencheur). Le schéma narratif permet aux élèves de comprendre la structure et l'évolution d'un récit. Cependant, plusieurs termes très spécifiques sont employés pour en décrire chaque composante — personnage, intrigue, début, milieu, fin, élément déclencheur, etc.

Nous nous attendions à retrouver des exemples de réponses qui reprennent explicitement le métalangage utilisé pour parler du schéma narratif. Même si ces termes sont principalement

utilisés par les enseignantes lorsqu'elles posent des questions (ex. : Qui est le personnage principal? Est-ce que le personnage du petit oiseau est important?), nous constatons que les élèves de 2^e et de 4^e année n'utilisent que très peu ce métalangage pour la construction de leurs réponses. Par exemple, nous avons repéré le mot *personnage* dans les réponses des élèves à une seule reprise en 2^e année, « Les autres *personnages* sont colorés », et à quatre reprises en 4^e année. Par contre, les noms des personnages des récits sont abondamment utilisés.

Le terme *début* a été mentionné à quatre reprises en 2^e année et à 10 reprises en 4^e année. En ce qui concerne le concept d'*élément déclencheur*, les deux réponses qui s'y rapprochent le plus ont été mentionnées par un élève de 4^e année. À la question « Décris Léon au début de l'histoire et décris Léon à la fin de l'histoire. Qu'est-ce qui a changé d'après toi? », sans nommer explicitement les mots *élément déclencheur*, l'élève parvient à décrire l'élément déclencheur comme une stratégie justificative. « À cause de la fille, mais pas... au début, il était timide, mais **à cause de la fille**, à cause de la fille, il a été moins timide et plus porté à parler. »

Ces résultats de recherche ont permis de prendre conscience que nos questions utilisent parfois le métalangage du schéma narratif, mais que, même si les élèves utilisent peu ces termes pour la construction de leurs réponses, les élèves de 2^e et de 4^e année semblent les comprendre puisqu'ils répondent aux questions.

Afin de pouvoir comparer la fréquence d'utilisation des différentes stratégies, voici un tableau synthèse reprenant l'ensemble de ces résultats.

4.1.2 Un tableau synthèse présentant l'ensemble des résultats.

Tableau 35. Le tableau synthèse de l'utilisation des stratégies justificatives par les enseignantes de 2e et de 4e année ainsi que par les élèves de 2e et 4e année

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année	
Appel à des informations implicites ou à faire des inférences	19	14	92	94	219
Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages	12	15	90	94	211
Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte	12	9	67	112	200
Appel aux illustrations	35	21	31	50	137
Appel à porter un jugement	3	2	43	85	133
Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience	19	12	31	45	107
Appel à son expérience ou faire des liens avec sa vie	20	8	18	28	74
Appel à une comparaison	20	9	12	24	65
Appel à des mots précis pour exprimer sa justification	15	13	2	5	35
Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	0	0	12	12	24
Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur	7	8	1	7	23
Appel à des images fortes ou à une métaphore	1	2	1	11	15
Appel à des indices linguistiques	1	4	0	4	9
Appel à un message à portée philosophique	0	1	4	2	7
Appel à la visualisation	2	0	0	0	2
Total	166	118	404	573	1261

4.1.3 Les stratégies justificatives et les quatre dimensions de la lecture

Dans cette section, nous voulons vérifier si certaines stratégies justificatives sont plus utilisées lors de la construction de réponses selon qu'il s'agit de questions de compréhension, d'interprétation, de réaction au texte ou de jugement critique (appréciation).

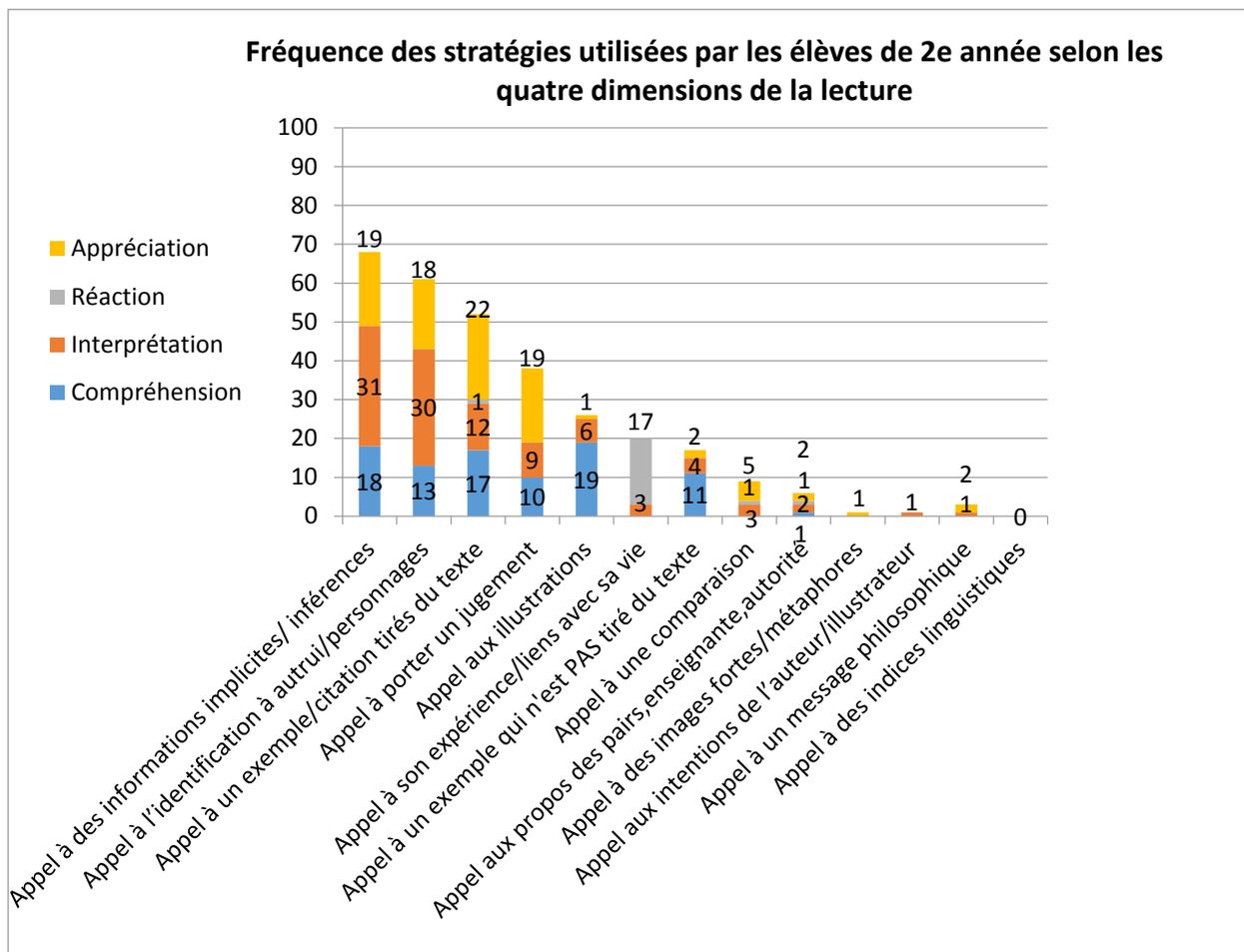
Afin d'y arriver, la lecture de chaque album avait été préalablement préparée par notre équipe de recherche et différentes questions reliées aux quatre dimensions de la lecture étaient posées aux élèves. Les questions sont disponibles à l'Annexe I. En cercle de lecture, la méthodologie est un peu différente. Les élèves ont environ trois minutes de discussion libre (à ce moment-là, ce sont les élèves qui choisissent, sans en être nécessairement conscients, les dimensions de la lecture puisqu'ils discutaient du livre librement et ensuite, ils ont six questions auxquelles ils doivent répondre à l'oral en sous-groupe). Nous avons catégorisé et libellé les interventions entre les enseignantes et les élèves selon les quatre dimensions de la lecture : compréhension, interprétation, réaction et jugement critique (appréciation). Par exemple, une question telle que : *as-tu déjà vécu une situation similaire au personnage?* est une question de *réaction au texte* et les réponses des élèves ou les interventions des enseignantes ont été libellées sous la dimension *réaction*. L'objectif consiste à vérifier si certaines stratégies justificatives sont plus utilisées que d'autres selon le type de questions (compréhension, interprétation, réaction ou jugement critique (appréciation)).

La prochaine section présente deux figures synthèses. L'une présentant les résultats pour les élèves de 2^e année et l'autre pour les élèves de 4^e année. Nous avons comptabilisé le nombre de stratégies utilisées par les élèves selon chacune des dimensions de la lecture, puisque nous cherchons à comprendre si certaines stratégies sont plus utilisées que d'autres selon la dimension de la lecture. Dans la figure, nous avons catégorisé le nombre d'occurrences de la stratégie observée selon les quatre dimensions de la lecture. Nous lui avons ensuite attribué une couleur : compréhension (bleu), interprétation (orange), réaction (gris) ou appréciation (jaune). Nous commentons ces résultats sous chacune des figures. Nous terminons cette partie par une brève conclusion afin de mettre en lumière les différences observées entre les élèves de 2^e et de 4^e année. Nous avons également mis, à l'Annexe M, d'autres résultats et des exemples de

questions-réponses pour chacune des dimensions, dont les résultats portant sur les stratégies utilisées par les enseignantes selon les quatre dimensions.

La prochaine figure présente les résultats des stratégies utilisées par les élèves de 2^e année pour répondre aux questions selon les quatre dimensions de la lecture.

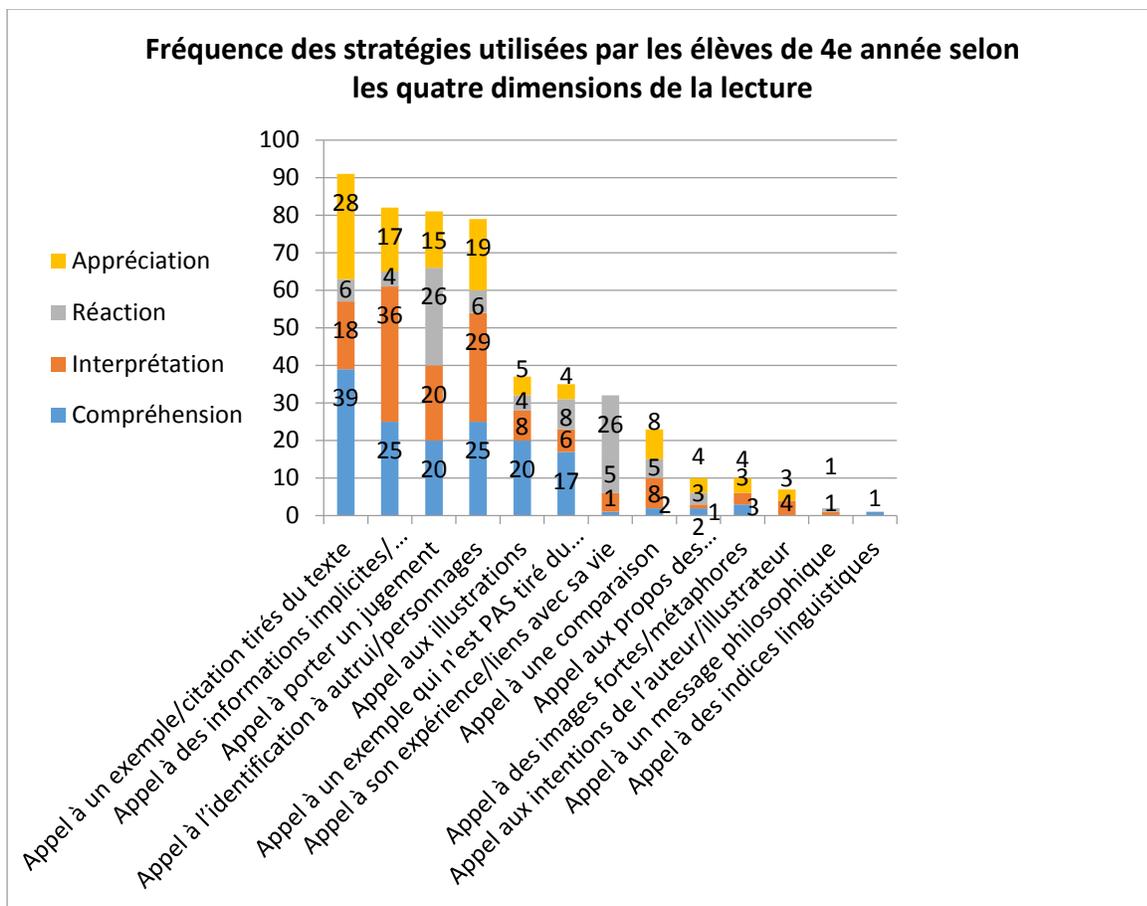
Figure 6. Fréquence des stratégies utilisées par les élèves de 2^e année selon les quatre dimensions de la lecture



Ces résultats démontrent que les élèves de 2^e année utilisent une variété de stratégies justificatives. On remarque en un coup d'œil qu'une variété de stratégies sont utilisées pour répondre à des questions selon trois des dimensions (compréhension, interprétation et appréciation). En 2^e année, on remarque également que la stratégie *Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie* est presque exclusivement utilisée lors de questions de réaction au texte, ce qui est un portrait différent des élèves de 4^e année. Nous constatons également que

les élèves de 2^e année utilisent plusieurs stratégies pour interpréter le texte, même si le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) ne l'évalue pas à cet âge. Il faut par contre rester prudent avec cette donnée puisque dans ce graphique, nous n'avons pas le soutien offert lors de l'utilisation de ces stratégies. Nous pouvons toutefois affirmer que les élèves de 2^e année utilisent ces stratégies. Nous revenons sur l'étayage offert pour chacune des stratégies à la section 4.2.

Figure 7. Fréquence des stratégies utilisées par les élèves de 4e année selon les quatre dimensions de la lecture



Les stratégies utilisées par les élèves de 4^e année sont sensiblement les mêmes que les élèves de 2^e année, mais nous constatons qu'ils en utilisent davantage (en nombre). On remarque également que les élèves de 4^e année utilisent une variété de stratégies de justification pour répondre aux questions de réaction au texte, ce que les élèves de 2^e année ne font pas (ils

utilisent presque exclusivement la stratégie *Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie* pour ce type de question). Ce résultat nous interpelle, puisque plusieurs enseignants mentionnent cette réalité : les élèves utilisent d'autres stratégies qu'*Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie* pour répondre à une question de réaction au texte ou ils réagissent au texte avec une variété de stratégies et non pas seulement la stratégie *Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie*. Nous revenons sur ce point lors de la discussion des résultats.

Nous voulons également mettre en lumière les résultats portant sur une autre stratégie lorsque les élèves répondent à des questions de réaction : la stratégie *Appel à porter un jugement*. Celle-ci se démarque nettement par son utilisation par les élèves de 4^e année (observée à 26 reprises en 4^e année et aucune observation en 2^e année). Nous croyons pouvoir expliquer ce résultat : les élèves de 4^e année semblent davantage coconstruire leurs réponses (Hébert, 2002), ce qui fait en sorte qu'ils rétroagissent sur la réponse de leurs pairs, particulièrement lors du cercle de lecture : « Je suis d'accord » et « J'aime ça ». Ainsi, ils portent un jugement sur les informations qui leur sont proposées et se positionnent lors de questions de compréhension, d'interprétation et d'appréciation, mais aussi pour les questions de réaction au texte, ce que les élèves de 2^e année ne font pas.

Finalement, nous observons que certaines stratégies sont en émergence (*Appel à des images fortes ou des métaphores, Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur, Appel à un message à portée philosophique et Appel à des indices linguistiques*) notamment chez les élèves de 4^e année, mais qu'elles semblent être utilisées pour répondre aux diverses dimensions de la lecture. Nous concluons cette section en affirmant que les élèves de 2^e et de 4^e année utilisent une variété de stratégies pour répondre à des questions pour chacune des dimensions, à l'exception des élèves de 2^e année qui utilisent presque exclusivement la stratégie *Appel à son expérience et à faire des liens* lors des questions de réaction au texte, ce qui n'est pas le cas pour les élèves de 4^e année puisqu'ils utilisent aussi d'autres stratégies pour répondre à ce type de questions.

Pour obtenir l'ensemble des données à propos des stratégies justificatives utilisées pour répondre spécifiquement à des questions de compréhension, d'interprétation, de réaction et d'appréciation, quatre tableaux synthèse sont disponibles à l'Annexe M.

4.2 Les résultats sur l'étayage

L'analyse de l'étayage offert lors de la mise en place de différents dispositifs (lecture interactive, lecture REP et cercle de lecture) nous permet de mieux comprendre le contexte défini par Giasson (1990) comme « les conditions dans lesquelles se retrouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec un texte » (p. 22). Le contexte social peut influencer et favoriser le développement de la justification en lecture. Il est donc nécessaire d'analyser le soutien accordé par les pairs et les enseignants lors de la construction des réponses à la suite d'une lecture. Rappelons que Bruner (1966) définit l'étayage comme étant le soutien temporaire et personnalisé fourni à l'apprenant afin que celui-ci réussisse à réaliser une tâche qu'il ne pourrait faire seul autrement.

Dans cette section, nous répondons à la question : Quels types d'étayage sont offerts aux élèves et quels sont les contextes propices à l'enseignement de la justification?

La présentation de cette partie des résultats est organisée en fonction des quatre objectifs suivants :

- Mettre en lumière les types de questions, les techniques (stratégies d'enseignement) et les commentaires utilisés par les enseignantes pour favoriser la mise en place de stratégies justificatives chez leurs élèves de 2^e et 4^e année.
- Décrire l'étayage offert par les enseignantes et les élèves (entre eux) lors de la lecture interactive, la lecture REP et le cercle de lecture pour chacune des stratégies justificatives.
- Faire une synthèse des résultats portant sur le niveau d'étayage offert pour chacun des dispositifs.
- Détailler nos observations quant à la qualité de l'étayage pour l'*approche guidée par les élèves* et l'*approche guidée par l'enseignante*.

Nous nous intéressons donc à l'étayage offert aux élèves pour favoriser le développement des stratégies justificatives. Déjà, lors de l'analyse de la fréquence d'utilisation des différentes stratégies, nous constatons que les élèves de 4^e année utilisent davantage de stratégies justificatives que les élèves de 2^e année. À partir de ce constat, nous voulons mieux comprendre l'étayage offert par les enseignants ou les élèves entre eux en ce qui concerne la construction de leurs réponses. Quel genre d'aide ont-ils de la part de leur enseignante et de leurs pairs? Utilisent-ils leurs stratégies de façon autonome? Cela nous amène également à considérer l'impact des différents dispositifs didactiques sur l'étayage offert lors de la construction des réponses à partir d'albums jeunesse.

4.2.1 Les types de questions utilisés pour favoriser l'émergence des stratégies justificatives chez les élèves

Les enseignantes de ce projet de recherche ont posé de nombreuses questions lors de la lecture interactive et de la lecture REP; cependant, nous avons catégorisé ces questions en deux groupes distincts. La première catégorie cerne les questions portant sur le contenu du texte, la deuxième catégorie concerne plutôt les questions de relance (Dupin de St-André, 2011) qui permettent aux élèves de développer, préciser ou clarifier leur justification.

4.2.1.1 Les questions portant sur le contenu du texte

Cette catégorie de questions est majoritairement utilisée par les enseignantes pour guider les élèves et ainsi mieux cerner les quatre dimensions de la lecture : comprendre, interpréter, réagir ou porter un jugement critique (apprécier). Ces questions dirigent la discussion et permettent aux élèves d'aborder le contenu du texte (ex. : sujets traités).

Ces questions peuvent prendre plusieurs formes. En voici quelques exemples :

Lecture interactive, 2e année

« Qu'est-ce que tu fais quand tu es timide? » (Question de réaction pour mieux comprendre la situation du personnage principal)

Lecture interactive, 2e année

Enseignante : « Pourquoi tu penses qu'elle veut être punie, Camille? » (Question d'interprétation)

Lecture REP, 4e année

Enseignante : « Qu'est-ce qu'on veut essayer de découvrir (intention de lecture)? » (Question de prédiction)

Lecture REP, 2e année

Enseignante : « Que veut dire le mot bouche bée? » (Question de compréhension)

Voici un tableau présentant le nombre de questions posées à propos du contenu lors de l'utilisation de chacun des dispositifs.

Tableau 36. Les questions sur le contenu

Questions sur le contenu	Total des stratégies		LI		REP		CDL	
	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
Enseignante	60	30	38	14	14	12	8	4
Élèves	2	5	0	0	0	1	2	3

Ces résultats montrent que les enseignantes guident davantage les interventions en lecture interactive et en lecture REP. Pour leur part, les élèves utilisent peu ce type de questions.

4.2.1.2 Les questions de relance qui permettent de développer, préciser ou clarifier sa réponse (émettre une justification)

Cette deuxième catégorie de questions semble à première vue similaire aux *questions sur le contenu*, car l'enseignante pose une question. Cependant, seules les questions où les élèves sont amenés à développer, à préciser ou à clarifier leurs réponses ont été retenues dans cette catégorie. Il s'agit d'un étayage important qui favorise l'utilisation de stratégies justificatives. Les élèves, grâce au questionnement de l'enseignante ou d'un pair, peuvent donner un

exemple, faire des liens avec leur vie, utiliser des informations implicites, etc. Il s'agit de questions de relance qui visent à aider l'élève à émettre une justification de meilleure qualité. Cette catégorie de questions est utilisée par les enseignantes et les élèves de 2^e et 4^e année. En voici quelques exemples :

Lecture interactive, 2^e année

Enseignante : « Pourquoi tu penses qu'elle n'est pas colorée? »

Lecture REP, 4^e année

Enseignante : « Qu'est-ce que tu veux dire par cela? »

Cercle de lecture, 4^e année

Élève : « Pourquoi? »

Voici un tableau présentant le nombre de questions de relance posées lors de l'utilisation de chacun des dispositifs.

Tableau 37. Les questions de relance qui permettent de développer, préciser ou clarifier sa réponse (émettre une justification)

Questions de relance	Total des stratégies		LI		REP		CDL	
	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
Enseignantes	30	16	21	10	8	6	1	0
Élèves	6	13	0	0	1	2	4	12

Si on reprend le total des questions de relance, 30 ont été émises par l'enseignante de 2^e année et 16 par l'enseignante de 4^e année. Si nous analysons plus finement ces résultats selon les contextes, nous constatons 31 observations lors de la lecture interactive (21 fois en 2^e année et 10 fois en 4^e année), comparativement à 14 observations en lecture REP (huit fois en 2^e année et six fois en 4^e année) et seulement une observation lors du cercle de lecture en 2^e année. Le contexte de la lecture interactive semble favorable aux questions de relance de la part des enseignantes, les élèves étant invités à préciser, à clarifier ou à développer leurs réponses.

En ce qui concerne les élèves de 4^e année, les résultats indiquent qu'ils s'entraident et ont recours aux questionnements entre pairs pour bonifier leurs justifications (13 observations pour

les élèves en 4^e année, six observations en 2^e année). En effet, 16 des 19 interventions ont eu lieu lors du cercle de lecture (12 interventions en 4^e année, quatre interventions en 2^e année). Nous constatons que les élèves de 4^e année s'écoutent davantage et posent des *questions qui permettent de développer, préciser ou clarifier leur réponse* à leurs pairs lors du cercle de lecture, ce qui permet aux interlocuteurs de bonifier leur justification.

4.2.2 Les techniques utilisées par les enseignantes et/ou les élèves (autre que le questionnement) qui permettent la mise en place de stratégies justificatives dans la construction des réponses

Lors de la lecture interactive, de la lecture REP ou des cercles de lecture, plusieurs interlocuteurs sont présents et discutent, échangent ou coconstruisent leurs réponses à propos du livre. De ce fait, nous avons observé précédemment que les enseignantes posent des questions selon deux catégories distinctes : la première portant sur les questions qui amènent les élèves à mieux comprendre, interpréter, réagir ou apprécier. Il s'agit de questions qui dirigent la discussion et permettent aux élèves d'aborder le contenu du texte (ex. : sujets traités). La seconde catégorie est plutôt liée aux questions de relance qui incitent les élèves à compléter, à développer, à préciser ou à clarifier leurs réponses. Cette catégorie de questions favorise la mise en place de stratégies justificatives.

Toutefois, nous avons également observé d'autres techniques intéressantes pour amener les élèves à utiliser des stratégies justificatives lors de la construction de leurs réponses, sans avoir nécessairement recours aux questionnements. Nous les avons documentées dans la prochaine section. Ces techniques ont été recensées lors des conversations en duo enseignante-élève ou lors des conversations entre élèves. Voici un tableau synthèse des techniques observées à la page suivante.

4.2.2.1 Le tableau synthèse des techniques observées

Ce tableau décrit les techniques utilisées par les enseignantes de 2^e et de 4^e année. Aucune fréquence d'utilisation a été comptabilisée.

Tableau 38. Les techniques utilisées par les enseignantes et/ou les élèves (autre que le questionnement) qui permettent la mise en place de stratégies justificatives dans la construction des réponses

Techniques	Exemples tirés des corpus
Demander un autre point de vue	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante : « Je prends une dernière main levée. » • Enseignante : « Quand tu as ton idée en tête, mets ton pouce dans les airs. » • Enseignante : « Je prends un autre commentaire. » • Élève de 2e année qui veut donner la parole : « Je le bloque (en mettant sa main sur la bouche de l'ami de gauche), vas-y tu peux parler. »
Demander à l'élève de finir sa phrase	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante : « Il a pris la couleur de... » • Élève de 2^e année : « La couleur bleue, la couleur timide. »
Répéter la réponse de l'élève en changeant son intonation (comme si c'était une question)	<ul style="list-style-type: none"> • Élève de 4^e année : « Ils (les autres personnages) vont remarquer Camille. » • Enseignante : « Ils vont remarquer Camille? »
Encourager l'élève à poursuivre (féliciter)	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante : « Je trouve que tu participes beaucoup ! » • Enseignante : « C'est un beau point de vue. » • Enseignante : « C'est bien. Tu pourrais compléter? »
Synthétiser la réponse de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante : « Je trouve ça intéressant, le lien que Élève a fait avec la maison. Élève a dit : “On dirait qu'il n'a pas l'attention qu'il devrait avoir.” Sa maman qui parle beaucoup au téléphone, son papa qui ne lui parle pas et il a sa petite sœur, qu'est-ce qu'il (le personnage) dit par rapport à sa petite sœur? »
Rectifier ou contredire les informations données dans la réponse	<ul style="list-style-type: none"> • Xan en 2^e année : « Moi je dis qu'ils sont tellement impressionnés qu'il a parlé pis il a défendu sa <i>femme</i>. Pis, ouin, c'est ça là. » • Louise : « C'est pas sa femme. » • Xan : « Son épouse, sa fiancée. » • Louise : « Non. » • Xan : « Son amie. » • Louise : « Oui. »
Recentrer la discussion sur ce qui est important	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante : « OK, là, on ne parle pas des photos. Ce n'est pas ça que je te demande, je te demande pourquoi elle dit un jour j'aimerais être punie? »

Une autre technique a été utilisée par les enseignantes de 2^e et de 4^e année. Il s'agit de faire *Appel à se représenter la situation clairement*. Cette technique consiste pour l'enseignant à présenter certaines informations du texte pour permettre aux élèves de pouvoir prendre le temps d'organiser leurs pensées et d'accéder au sens. L'enseignante fait une synthèse des informations importantes avant de poursuivre la lecture ou la discussion. Nous la présentons de façon plus détaillée dans la prochaine section.

4.2.2.2 Une autre technique utilisée par les enseignantes : appel à se représenter la situation clairement

Cette technique a été observée à 29 reprises (17 fois par l'enseignante de 2^e année et 12 fois pour l'enseignante de 4^e année). Nous nous sommes questionnée à savoir si cette technique a été utilisée davantage pour les questions de compréhension, d'interprétation, de réaction ou d'appréciation. Il s'avère que les enseignantes utilisent davantage cette technique pour les questions de compréhension et d'interprétation. L'enseignante de 2^e année a utilisé cette technique à huit reprises et l'enseignante de 4^e année à cinq reprises pour les questions de compréhension. Pour les questions d'interprétation, l'enseignante de 2^e année a utilisé cette technique à sept reprises et l'enseignante de 4^e année à six reprises. Pour les questions de réaction au texte, l'enseignante de 2^e année a utilisé cette technique à deux reprises et l'enseignante de 4^e année à une reprise. Cependant, aucune observation de cette technique n'a eu lieu lors des questions d'appréciation.

Un tableau des données et un exemple tiré du *verbatim* sont présentés à la page suivante.

Tableau 39. Appel à se représenter la situation clairement

Appel à se représenter la situation clairement	
2 ^e année	4 ^e année
17	12
Exemples tirés des corpus	
Exemple 1 Enseignante de 2 ^e année : « Ah, vous n’aviez pas compris que ça c’était Camille? Vous pensiez que c’était qui, Camille, quand on disait que Camille c’était le caméléon transparent? (petit moment de silence) OK, alors ça ici, c’est Camille et ça ce sont les autres personnages. »	
Exemple 2 Enseignante de 2 ^e année : « Exactement. Donc, ce n’est pas nécessairement la punition qu’elle veut avoir. C’est d’avoir le courage de ne pas être timide et de faire des gestes, même si c’est des gestes qui ne sont pas respectueux, elle a dit qu’elle aimerait un jour ne plus être gênée et d’avoir le courage de faire des niaiseries, mais je suis trop gênée pour faire ça. J’aimerais tellement ça que ça ne me dérangerait pas de me faire punir. »	

4.2.3 Les commentaires émis par les enseignantes qui favorisent la métacognition des stratégies justificatives chez leurs élèves

La métacognition représente un outil important d’apprentissage, mais aussi une composante essentielle de l’acte d’apprendre (Portelance, 2000). Selon Portelance et Ouellet (2004), la métacognition réfère à la connaissance que l’individu a de ses processus mentaux et au contrôle qu’il exerce sur eux. Pour favoriser le développement métacognitif chez les élèves, Portelance et Ouellet (2004) mentionnent que la métacognition et le transfert sont intimement liés. Les élèves réutilisent de façon appropriée les connaissances qu’ils acquièrent dans la mesure où ils sont conscients de ce qu’ils savent et comprennent, de là l’importance de la médiation par l’enseignante. Une façon de faire pour atteindre cet objectif est lorsque les enseignantes décrivent à voix haute leur démarche ou leurs stratégies ou celles utilisées par les élèves. De cette manière, ils peuvent acquérir un vocabulaire leur permettant de réfléchir à leur démarche.

D’ailleurs, nous avons pu observer l’enseignante de 4^e année à 10 reprises nommer à voix haute certaines stratégies justificatives utilisées par ses élèves. La majorité de ses interventions ont eu lieu lors de la lecture REP (sept fois) et en lecture interactive (deux fois). En voici quelques

exemples : « Bien, tu te sers des images », « Il y en a qui ont des images dans leur tête », « J'aime le lien que tu fais », « J'aime le fait que tu sois capable de me le dire, de me donner un exemple du texte ».

En somme, ces différentes catégories de questions (sur le contenu et de relance) et la variété de techniques et de commentaires aident les élèves à développer et à utiliser leurs stratégies justificatives. C'est pourquoi il est maintenant temps de réfléchir à savoir si les élèves utilisent ces stratégies de façon complètement autonome ou si elles sont étayées par l'enseignant et/ou leurs pairs lors de la lecture interactive, la lecture REP et le cercle de lecture.

4.2.4 L'étayage offert lors de l'utilisation d'une stratégie justificative

Pourquoi s'intéresser à l'étayage? Pourquoi considérer l'étayage offert dans la partie sur les résultats? Est-ce que les élèves de 2^e et de 4^e année ont la même capacité à utiliser leurs stratégies justificatives pour construire leurs réponses? Ont-ils besoin d'aide pour y arriver ou peuvent-ils utiliser leurs stratégies justificatives de façon autonome?

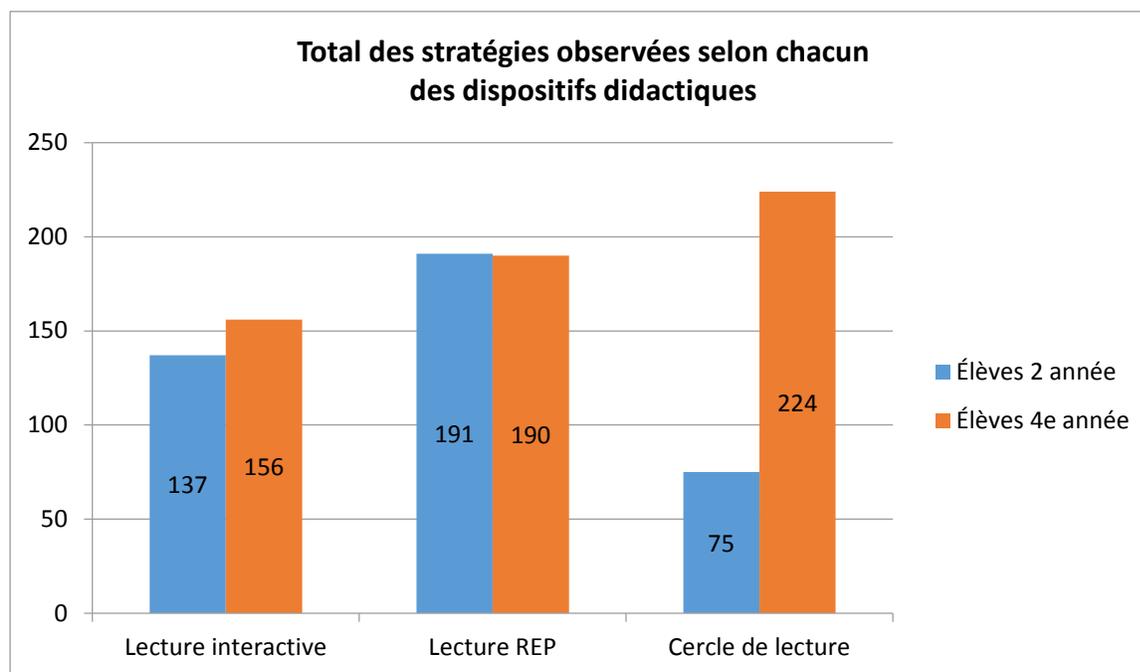
Nous nous sommes donc intéressée au niveau d'étayage verbal offert lors de la construction des réponses. Cela nuance nos résultats de la partie 4.1, car nous pouvons mieux comprendre le développement et l'utilisation des stratégies justificatives en 2^e et en 4^e année selon les différents contextes.

Rappelons-nous que, lors du codage des réponses des élèves, nous avons libellé les stratégies utilisées par les élèves ou les enseignantes (Tableau 19), mais nous nous sommes aussi intéressée au niveau d'étayage offert (Tableau 14). Nous avons ensuite consigné nos résultats dans différents tableaux (voir la liste complète des résultats sur l'étayage offert selon chacune des stratégies à l'Annexe N).

Seules les réponses des élèves ont été retenues et analysées pour la prochaine partie portant sur l'étayage offert par les enseignantes ou les élèves. Nous voulions ici mieux cerner leur capacité à utiliser différentes stratégies justificatives.

Trois dispositifs ont été choisis et nous avons constaté que certains dispositifs didactiques favorisent l'utilisation des stratégies justificatives chez les élèves de 2^e et de 4^e année. La prochaine figure présente le total des stratégies utilisées par les élèves pour chacun des dispositifs.

Figure 8. Total des stratégies observées chez les élèves de 2^e et de 4^e année selon chacun des dispositifs didactiques



Les enseignantes ont utilisé les mêmes albums et ont préparé les mêmes questions en 2^e et en 4^e année. Nous constatons toutefois que selon le niveau scolaire, certains dispositifs favorisent davantage ou non la mise en place de stratégies justificatives. Pour mieux comprendre ces résultats, nous devons réfléchir à l'étayage offert à travers chacun de ces dispositifs didactiques. Est-ce que les élèves utilisent les mêmes stratégies justificatives à travers les trois dispositifs didactiques? Est-ce que l'étayage de l'enseignante favorise la mise en place de stratégies de haut niveau ou de stratégies peu utilisées de façon autonome par les élèves? Est-ce que l'étayage offert par les pairs est efficace et permet la mise en place d'une variété de stratégies justificatives? C'est au regard de ces questionnements que nous présentons chacune des stratégies justificatives selon le degré d'étayage offert.

Dans la prochaine partie, une figure pour chacune des stratégies justificatives est présentée et les résultats sont explicités.

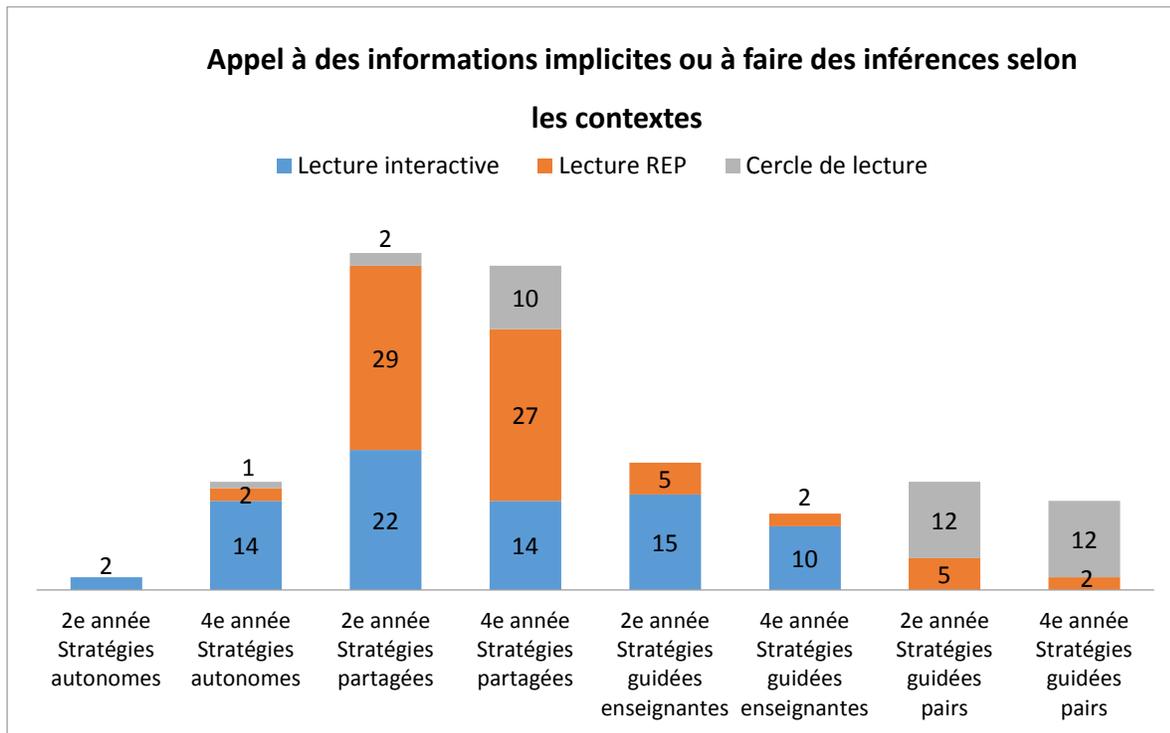
4.2.4.1 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à des informations implicites ou à faire des inférences

Nous aimerions revenir sur un exemple de résultats présentés dans la section 4.1 qui nous a fait grandement réfléchir. Selon nos résultats pour l'ensemble des trois dispositifs, les élèves de 2^e année recourent à la stratégie *Appel à des informations implicites ou à faire des inférences* à 92 reprises et les élèves de 4^e année à 94 reprises. À première vue, nous pourrions affirmer que les élèves de 2^e et de 4^e année ont la même capacité à utiliser cette stratégie justificative. C'est ce que les chiffres semblent nous indiquer... Par contre, lorsque nous analysons attentivement l'étayage offert en lien avec les différents dispositifs, nous obtenons un portrait plus clair de la compétence réelle des élèves.

Lorsqu'on observe le nombre de réponses construites à partir d'informations implicites selon les contextes, il ne semble pas y avoir de différences entre la 2^e et la 4^e année en lecture interactive (39 observations de cette stratégie en 2^e année et 38 en 4^e année), il semble y avoir peu de différences en lecture REP (39 observations en 2^e année et 33 en 4^e année), tandis que l'écart semble s'agrandir dans un contexte de cercle de lecture (14 observations en 2^e année pour 23 en 4^e année). Mais est-ce vrai? Est-ce que les élèves de 2^e année ont la même capacité à utiliser cette stratégie justificative en lecture interactive ou en lecture REP?

Reprenons l'exemple de la stratégie *Appel à des informations implicites ou à faire des inférences* et analysons plus précisément le soutien offert lors de la construction des réponses des élèves.

Figure 9. Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à des informations implicites ou à faire des inférences



D'après cette analyse, la répartition du niveau d'étayage offert n'est pas la même selon si on est un élève de 2^e ou de 4^e année. Nous constatons que les élèves de 4^e année le font de façon autonome à 17 reprises et que les élèves de 2^e année ne le font de façon autonome qu'à deux reprises. Les élèves de 2^e se font également guider davantage par l'enseignante lors de l'utilisation de cette stratégie. Par ailleurs, il semble que le contexte de la lecture interactive et de la lecture REP favorise l'utilisation de cette stratégie chez les élèves de 2^e année. Les résultats indiquent que les élèves de 2^e année infèrent davantage dans une approche partagée que dans toutes les autres approches. En effet, la lecture interactive et la lecture REP sont deux dispositifs sécurisants. L'approche partagée et ces dispositifs permettent aux élèves de 2^e année de répondre aux questions posées par l'enseignante. Ceux-ci semblent être à l'aise à utiliser la stratégie *Appel à des informations implicites ou à faire des inférences* tout en prenant des risques.

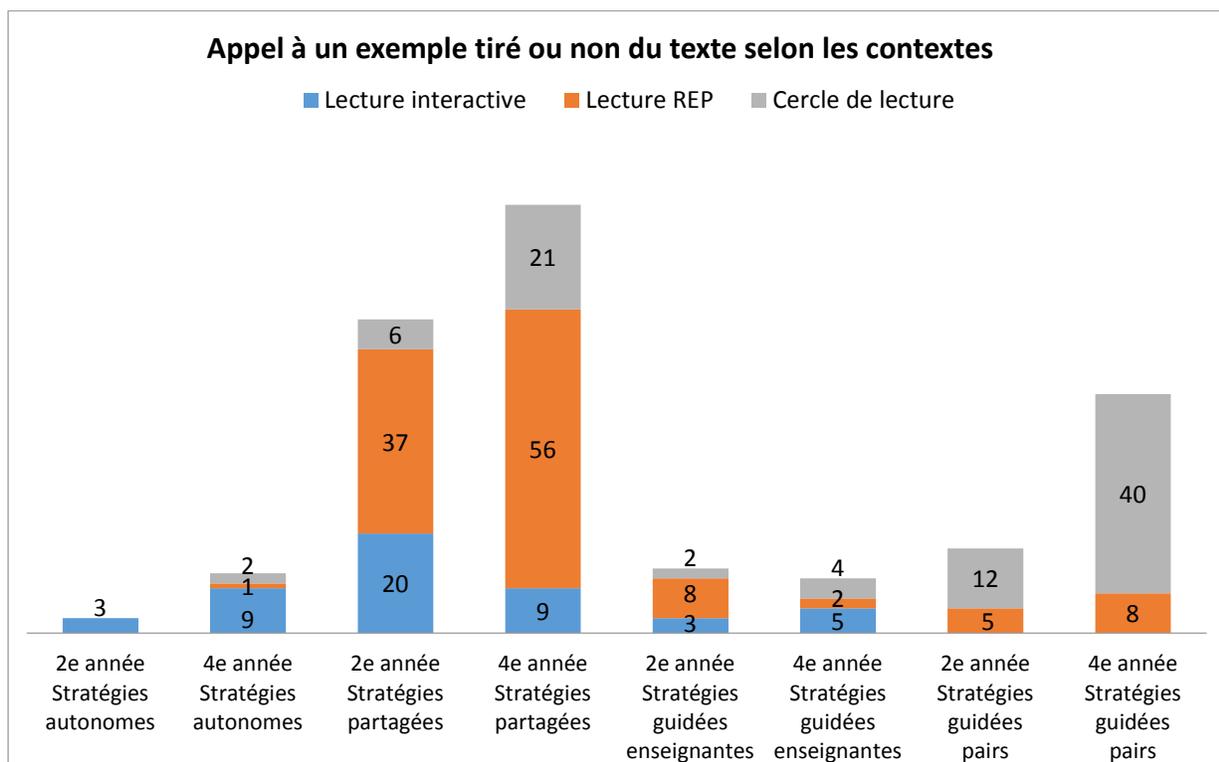
En cercle de lecture, les élèves de 2^e et de 4^e année s'entraident lors de l'utilisation de la stratégie à inférer (12 fois en 2^e année et 12 fois en 4^e année). Toutefois, nous avons remarqué

des différences dans la qualité de l'étayage offert entre les pairs de 2^e année et ceux de 4^e année. Nous y revenons brièvement dans les sections portant sur la qualité de l'étayage.

4.2.4.2 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour les stratégies : appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte et appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience

Puisque l'exemplification est une stratégie très utilisée par les élèves de 2^e et 4^e année et que nous voulions une vision d'ensemble, nous avons regroupé les résultats de ces deux stratégies : *Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte* et *Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience*. Selon les dispositifs en lecture interactive, les élèves de 2^e année utilisent l'exemplification 26 fois et les élèves de 4^e année, 23 fois. En lecture REP, le nombre augmente à 50 fois en 2^e année et à 67 fois en 4^e année et, finalement, il se creuse un grand écart entre les élèves de 2^e et 4^e année lors du cercle de lecture (20 occurrences pour la 2^e année et 67 occurrences pour la 4^e année). La prochaine figure détaille l'étayage offert.

**Figure 10. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie :
appel à un exemple tiré ou non du texte selon les contextes**

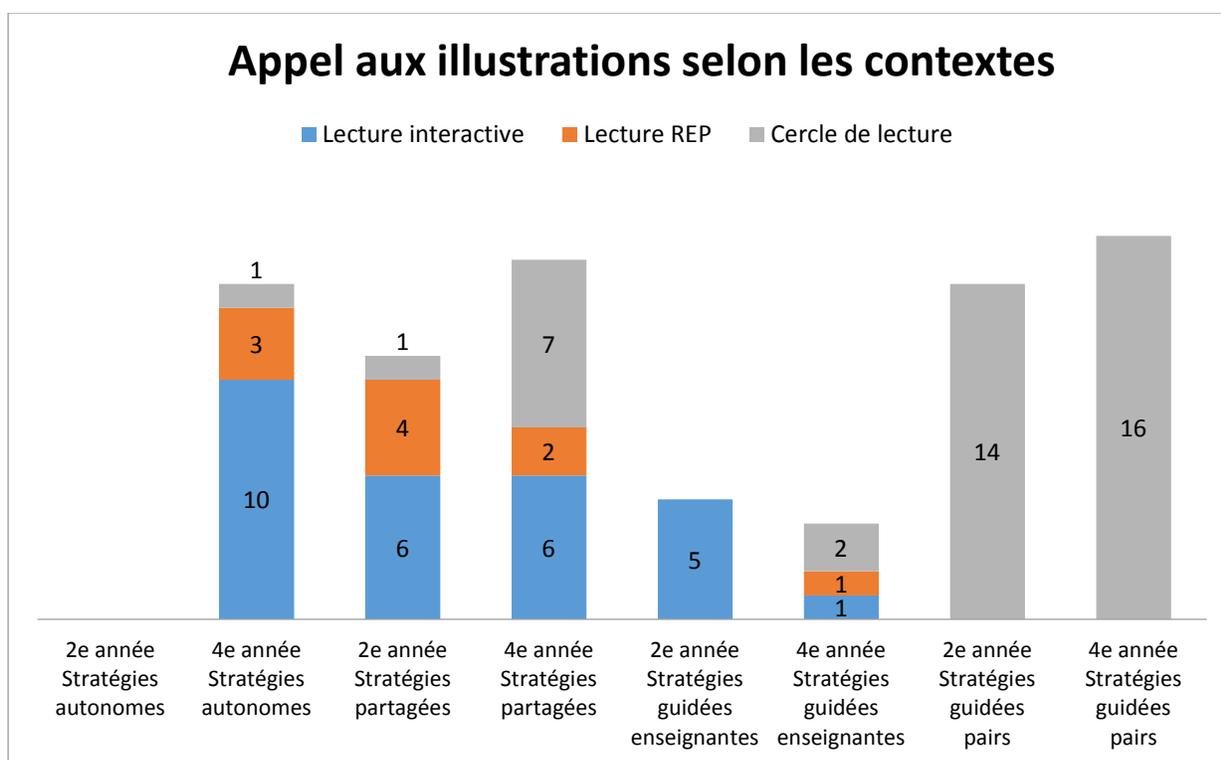


Encore une fois, les élèves de 4^e année utilisent davantage cette stratégie de façon autonome (à 12 reprises pour les élèves de 4^e année et à seulement trois reprises pour les élèves de 2^e année). En cercle de lecture, le niveau d'étayage indique que les élèves de 4^e année ont la capacité à coconstruire leurs réponses (*approche guidée par les élèves*) en utilisant des exemples tirés ou non du texte (à 40 reprises en 4^e année et seulement 12 reprises en 2^e année). L'approche partagée adoptée par l'enseignante de 2^e année (où celle-ci pose une question et laisse ses élèves y répondre) favorise nettement l'utilisation de cette stratégie comparativement aux autres niveaux d'étayage. Elle les guide également davantage en lecture REP (huit reprises pour la 2^e année et deux reprises pour les élèves de 4^e année). Nous pouvons expliquer ce résultat par le fait que lors de la lecture REP, une question est lancée par l'enseignante (*approche partagée*), mais ensuite, les élèves discutent en sous-groupes et il y a un retour de l'enseignante. La lecture REP est plus efficace que le cercle de lecture pour l'utilisation de cette stratégie avec les élèves de 2^e et de 4^e année.

4.2.4.3 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel aux illustrations

Lorsqu'on regarde cette stratégie sous l'angle des différents dispositifs, il s'avère que les élèves ont utilisé davantage cette stratégie en cercle de lecture (42 fois), que lors de la lecture interactive (29 fois) ou la lecture REP (10 fois). Les résultats de la figure suivante donnent un aperçu de l'étayage offert.

Figure 11. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux illustrations selon les contextes



La stratégie *Appel aux illustrations* est davantage utilisée par les élèves de 4^e année de façon autonome pour construire leurs réponses que par les élèves de 2^e année (14 fois en 4^e année, aucune observation en 2^e année).

Les résultats indiquent que les élèves de 2^e et de 4^e année s'entraident dans la construction de leurs réponses (*stratégies guidées par les pairs*) et font davantage appel aux illustrations lors des cercles de lecture. Deux raisons peuvent probablement expliquer cette surutilisation en

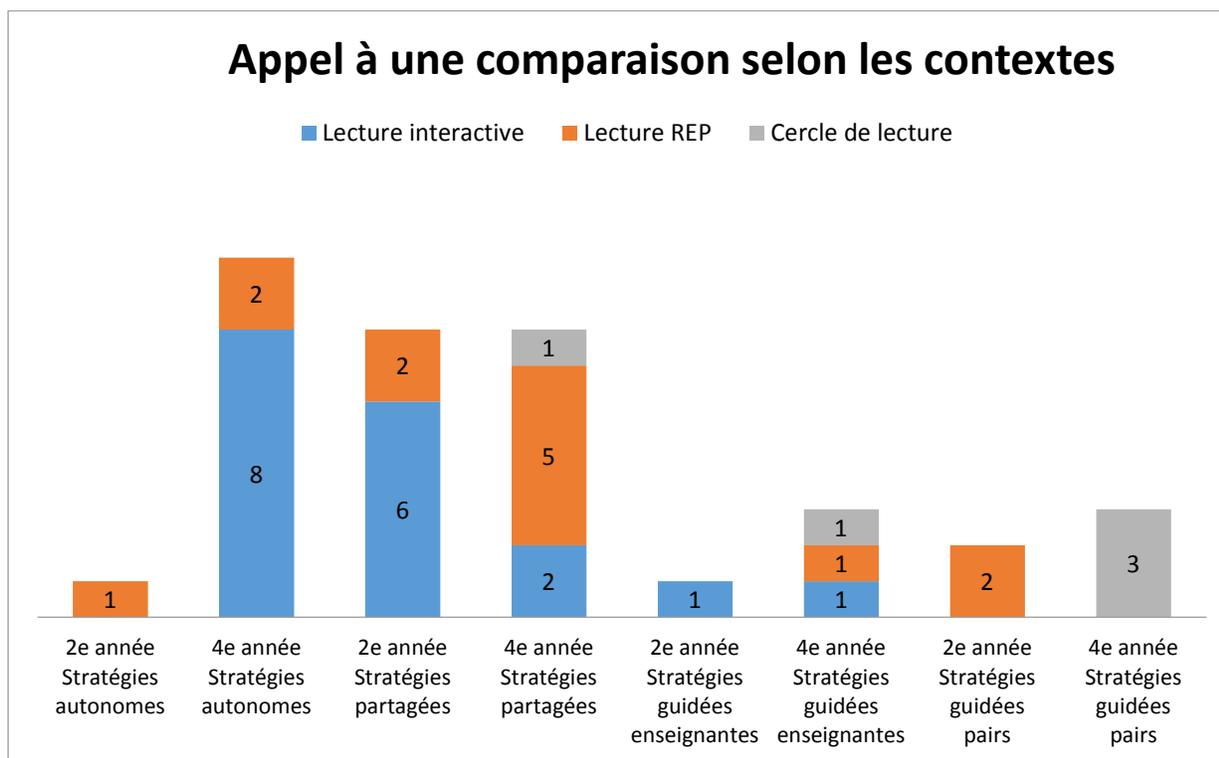
cercle de lecture. La première, lors de la lecture interactive, le livre a été projeté sur le tableau blanc interactif (TBI), donc les élèves ne l'avaient pas en main, mais pouvaient toujours y recourir, puisque pour chaque question, la ou les pages étaient affichées sur le TBI. Cependant, pour le cercle de lecture et la lecture REP, chaque équipe avait un exemplaire en main.

La deuxième explication de la hausse d'utilisation de cette stratégie en cercle de lecture est peut-être le fait qu'il y ait moins d'étayage offert par les enseignantes, ce qui laisse les élèves à eux-mêmes. Un comportement observé lorsque la discussion tombait à plat entre les élèves consistait à se centrer sur le livre et à regarder les images. En 2^e année, les élèves n'utilisent pas toujours les images dans le but de construire leurs réponses. Nous avons observé des moments où l'objectif didactique est détourné par des images particulièrement ludiques. Par exemple, cet élève de 2^e année qui pointe le livre en disant « Ses fesses ! Regarde ses fesses ! Regarde ses fesses ! Sont là ses fesses. Ils ont comme zoomé sur ses fesses. » Nous avons observé d'autres situations similaires où les images perturbent l'organisation du groupe en 2^e année. Nous n'avons pas observé une telle désorganisation pour le cercle de lecture en 4^e année. En cercle de lecture, l'étayage offert par les enseignantes qui butinent d'une équipe à l'autre est très faible. En effet, nous formulons l'hypothèse que puisque les élèves sont laissés à eux-mêmes, ceux-ci observent davantage les images et en viennent à construire leurs réponses autour de celles-ci.

4.2.4.4 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à une comparaison

Pour faire une comparaison, l'élève doit avoir un raisonnement analytique qui nécessite de comparer deux éléments du texte (Forget, 2014). Les élèves de 4^e année utilisent cette stratégie à 11 reprises en lecture interactive, mais sept fois pour les élèves de 2^e année. Pour la lecture REP, les élèves de 4^e année ont utilisé huit fois cette stratégie tandis que les élèves de 2^e année l'ont utilisée cinq fois. Finalement, pour le cercle de lecture, un écart se creuse, les élèves de 4^e année ont utilisé cette stratégie à cinq reprises, tandis que les élèves de 2^e année ne l'ont pas utilisée. Nous détaillons l'étayage offert dans la figure suivante.

Figure 12. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à une comparaison selon les contextes



Les élèves de 4^e année utilisent cette stratégie de façon autonome à 10 reprises, comparativement à une seule reprise pour les élèves de 2^e année. En effet, à part cette occurrence, les élèves de 2^e année ont besoin d'un certain étayage pour réussir à construire leurs réponses avec cette stratégie justificative. Cependant, l'approche partagée semble favorable à l'utilisation de cette stratégie par les élèves de 2^e et de 4^e année (huit observations dans chaque cas).

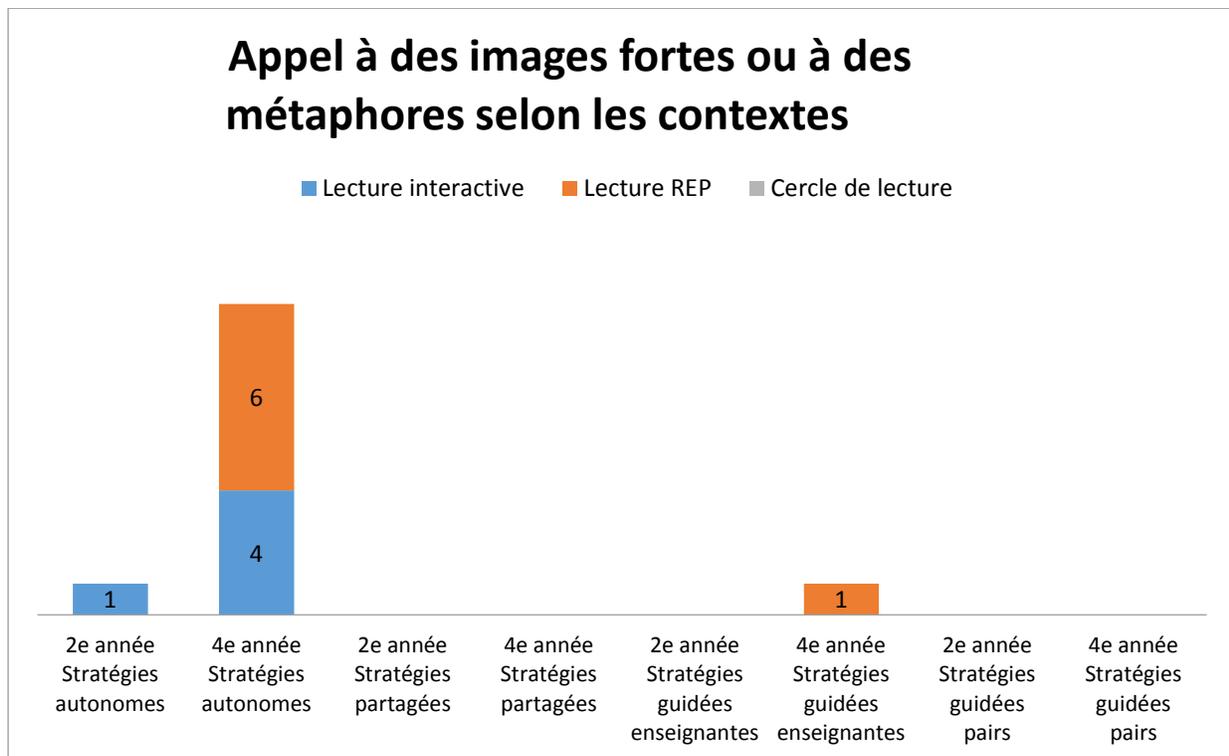
En cercle de lecture, les élèves de 4^e année s'entraident en utilisant cette stratégie pour construire leurs réponses. Nos résultats indiquent trois observations par une *approche guidée par les élèves*, mais il n'y a aucune observation de cette entraide entre les élèves de 2^e année.

4.2.4.5 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à des images fortes ou à des métaphores

Lors de la lecture interactive, un élève de 2^e année a utilisé une image forte ou une métaphore pour exprimer sa réponse à teneur justificative à une seule reprise, tandis que les élèves de 4^e année ont utilisé cette stratégie à quatre reprises. Les élèves de 4^e année ont également utilisé

à sept reprises cette stratégie en lecture REP. Il est à noter que cette stratégie justificative n'a pas été utilisée lors des cercles de lecture. La figure suivante illustre l'étayage offert selon les contextes.

Figure 13. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des images fortes ou à des métaphores selon les contextes

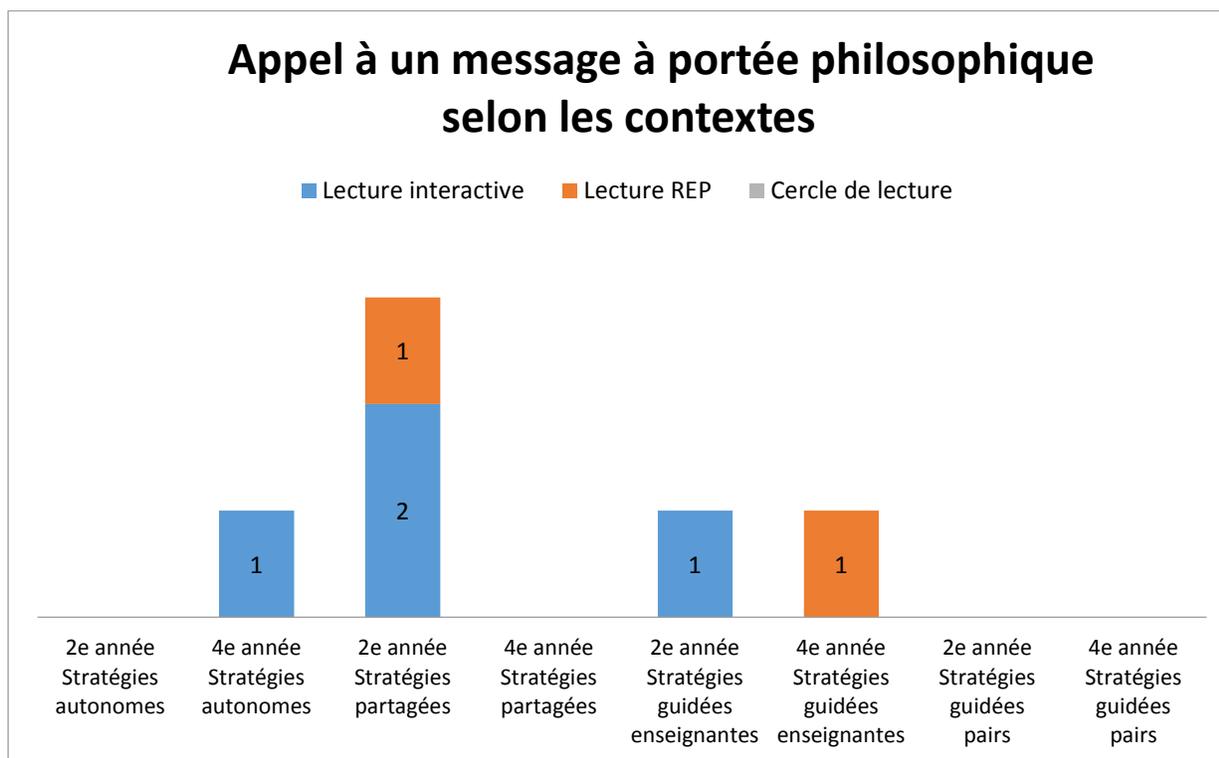


Cette stratégie est principalement utilisée de façon autonome. Nous nous sommes demandée pourquoi cette stratégie nécessitait peu ou pas d'étayage. Ce résultat est discuté au chapitre 5.

4.2.4.6 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à un message philosophique

Les élèves qui font *Appel à un message à portée philosophique* se distancent du texte pour en faire ressortir un message plus général qui s'applique à la vie et non seulement à l'album. En lecture interactive, les élèves de 2^e année ont utilisé cette stratégie justificative à trois reprises, contre une fois pour les élèves de 4^e année. En lecture REP, il y a eu une occurrence en 2^e année et une en 4^e année. Les élèves n'ont pas utilisé cette stratégie lors du cercle de lecture. Voici le détail concernant l'étayage offert.

Figure 14. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à un message à portée philosophique selon les contextes

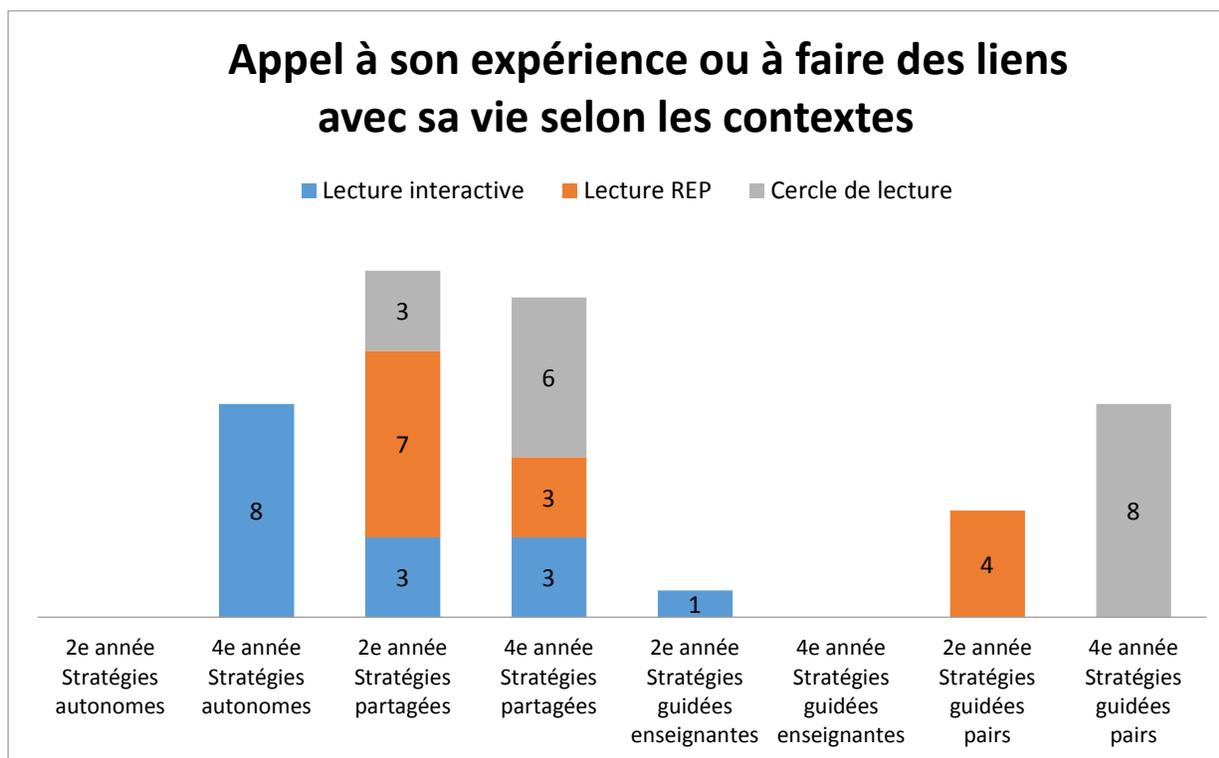


L'approche partagée et le dispositif de lecture interactive semblent favoriser un étayage qui permet aux élèves de 2^e année d'utiliser cette stratégie justificative. De plus, les enseignantes (de 2^e et de 4^e année) ont également guidé cette stratégie. Les allers-retours entre l'enseignante et les élèves ont permis à ceux-ci de dégager un message à portée philosophique.

4.2.4.7 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie

Les élèves utilisent leur vécu comme stratégie justificative. En lecture interactive, les élèves de 2^e année l'ont utilisée à quatre reprises et les élèves de 4^e année, à onze reprises. En lecture REP, les élèves de 2^e année l'ont utilisée à onze reprises et les élèves de 4^e année, à trois reprises. Finalement, lors des cercles de lecture, ce sont les élèves de 4^e année qui utilisent davantage cette stratégie, puisque nous comptons 14 occurrences, mais seulement trois occurrences en cercle de lecture pour les élèves de 2^e année. La prochaine partie présente plus finement ces résultats, mais en lien avec l'étayage offert.

Figure 15. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie selon les contextes

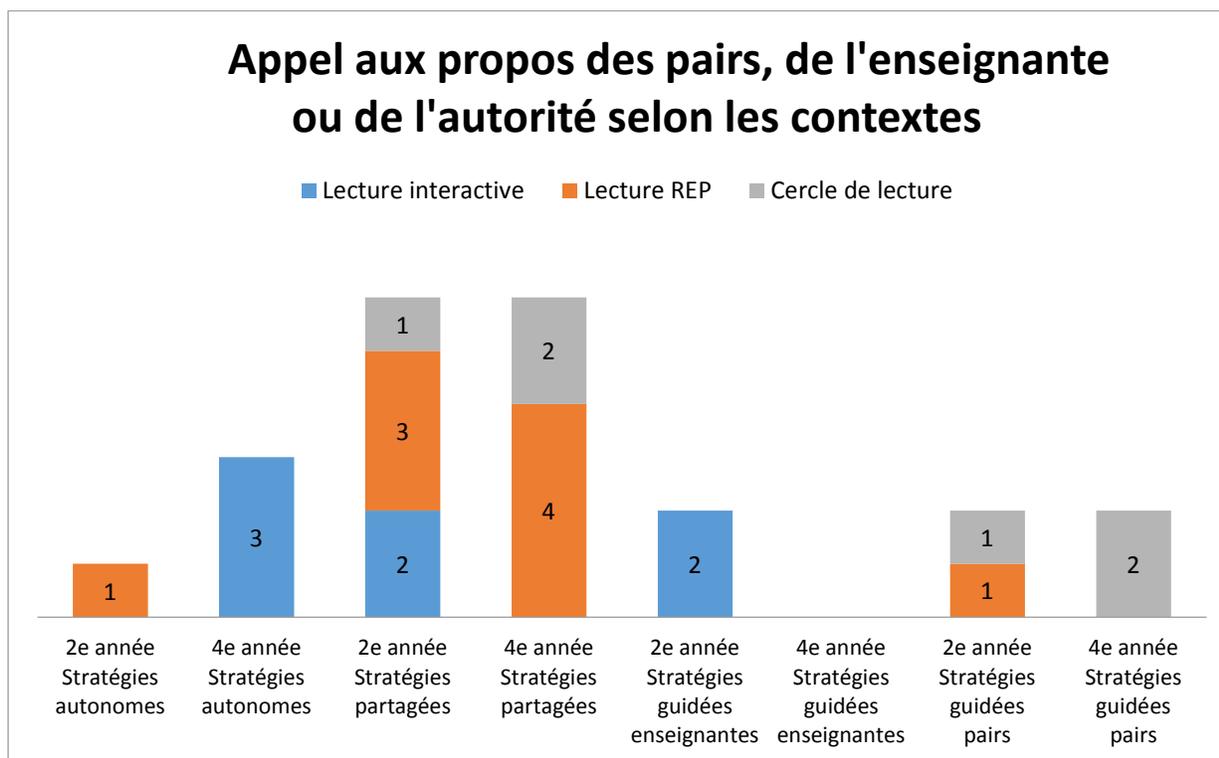


Les élèves de 4^e année utilisent cette stratégie de façon autonome (huit reprises) et, en cercle de lecture, ils s'entraident à coconstruire (stratégies guidées par les pairs) leurs réponses en utilisant cette stratégie (à huit reprises), ce que les élèves de 2^e année n'ont pas pu faire de façon autonome. Le dispositif de la lecture REP et l'approche partagée adoptée par l'enseignante de 2^e année sont toutefois favorables à l'utilisation de cette stratégie pour les élèves de 2^e année.

4.2.4.8 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité

Les élèves reprennent les propos de leurs pairs, de leur enseignante ou de l'autorité puisque nous avons observé cette stratégie à quatre reprises pour les élèves de 2^e année et à trois reprises pour les élèves de 4^e année lors de la lecture interactive. Pour la lecture REP, il y a eu cinq occurrences en 2^e année et quatre en 4^e année. Finalement, en cercle de lecture, il y a eu deux occurrences pour les élèves de 2^e année et quatre occurrences pour les élèves de 4^e année. Nous détaillons l'étayage offert dans la prochaine figure.

Figure 16. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité selon les contextes



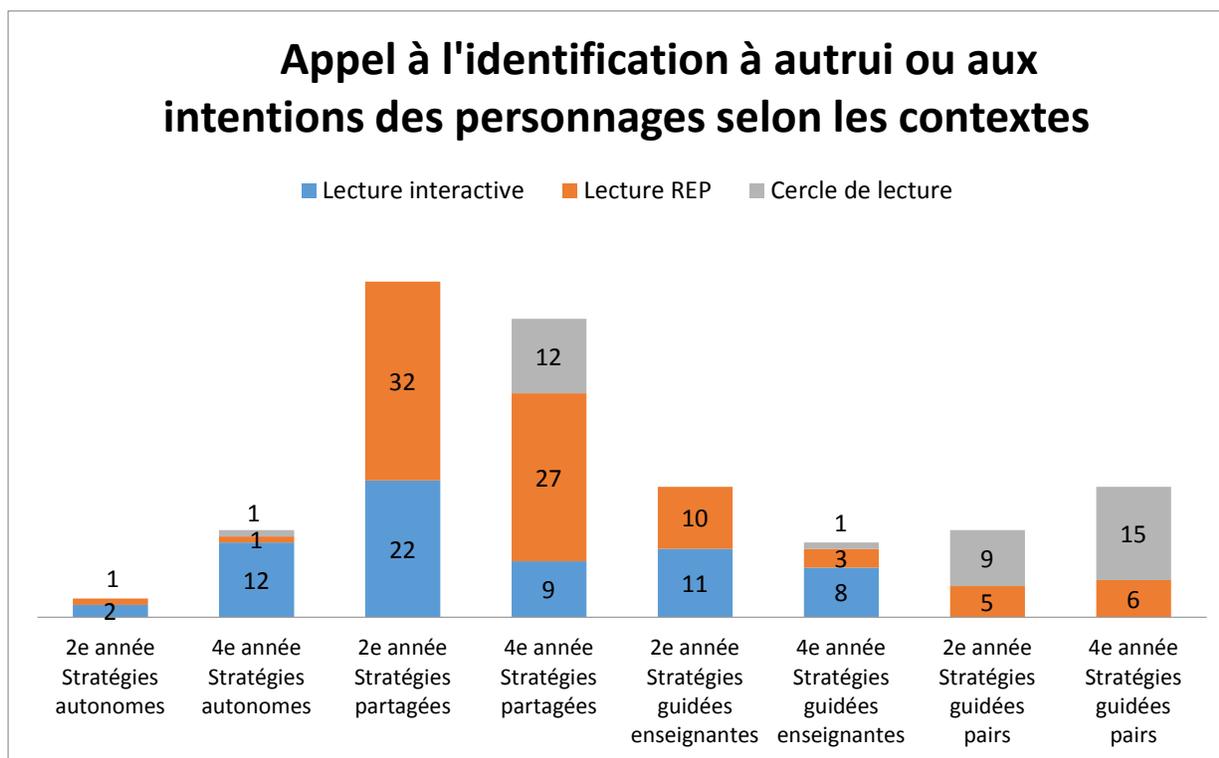
Les élèves de 4^e année utilisent davantage cette stratégie de façon autonome (à trois reprises), tandis que les élèves de 2^e année l'ont utilisée à seulement une reprise. Nous avons fait l'hypothèse que les élèves utiliseraient cette stratégie lorsqu'il y a moins d'étayage de la part de l'enseignante, car il semble plus facile de reprendre les propos d'un autre que de formuler sa propre réponse, mais cette hypothèse ne s'est pas avérée exacte.

4.2.4.9 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages

Cette stratégie suppose que l'élève est capable de saisir le vécu fictif et les motivations du personnage. Un des dispositifs se démarque par le nombre observé d'occurrences: la lecture REP (48 fois pour les élèves de 2^e année et 37 fois pour ceux de la 4^e année). Suivi de la lecture interactive (35 fois en 2^e année et 29 fois en 4^e année). Pour le cercle de lecture, les élèves de 4^e année parviennent à construire leurs réponses en utilisant cette stratégie justificative à 29 reprises, mais les élèves de 2^e année, dans ce contexte, l'utilisent seulement à neuf reprises. Il

semble que les dispositifs mettant en place davantage d'étayage favorisent cette stratégie chez les plus jeunes. Nous présentons plus finement ces résultats sous l'analyse de l'étayage offert.

Figure 17. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages selon les contextes



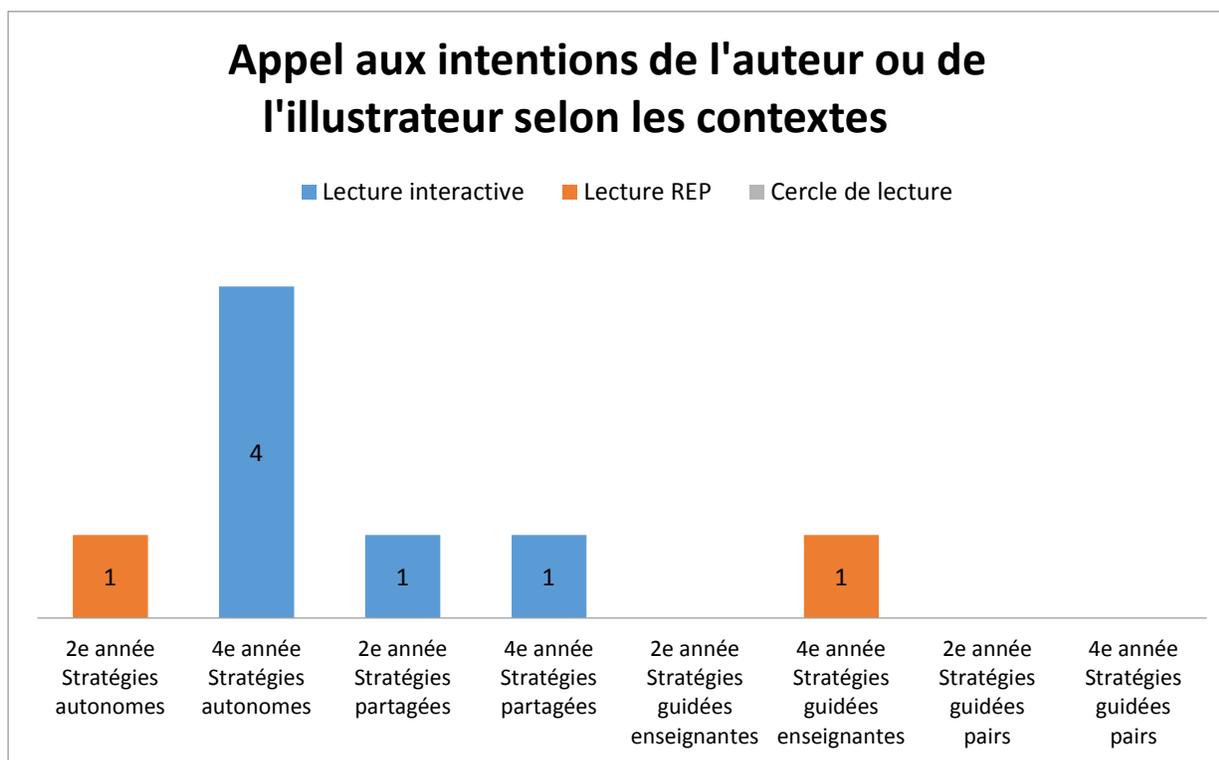
Les élèves de 4^e année utilisent cette stratégie de façon autonome à 14 reprises, tandis que les élèves de 2^e année y ont recours à trois reprises. L'approche partagée adoptée par l'enseignante de 2^e année en lecture interactive, mais également en lecture REP favorise nettement l'utilisation de cette stratégie par ses élèves. De plus, l'approche guidée par l'enseignante de 2^e année favorise grandement l'utilisation de cette stratégie (21 fois en 2^e année comparativement à 12 fois en 4^e année). Les élèves de 2^e année semblent avoir besoin de l'étayage offert par l'enseignante pour réussir à utiliser cette stratégie.

4.2.4.10 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur

La stratégie justificative qui consiste à s'appuyer sur les intentions de l'auteur ou de l'illustrateur n'a pas été observée lors du cercle de lecture. Par contre, la lecture interactive

semble favorable à l'émergence de cette stratégie justificative, car les élèves de 4^e année ont utilisé à quatre reprises cette stratégie et les élèves de 2^e année à une reprise. Nous constatons également que cette stratégie a été utilisée lors de la lecture REP (une fois en 2^e année et une fois en 4^e année). La figure suivante détaille l'étayage offert.

Figure 18. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur selon les contextes



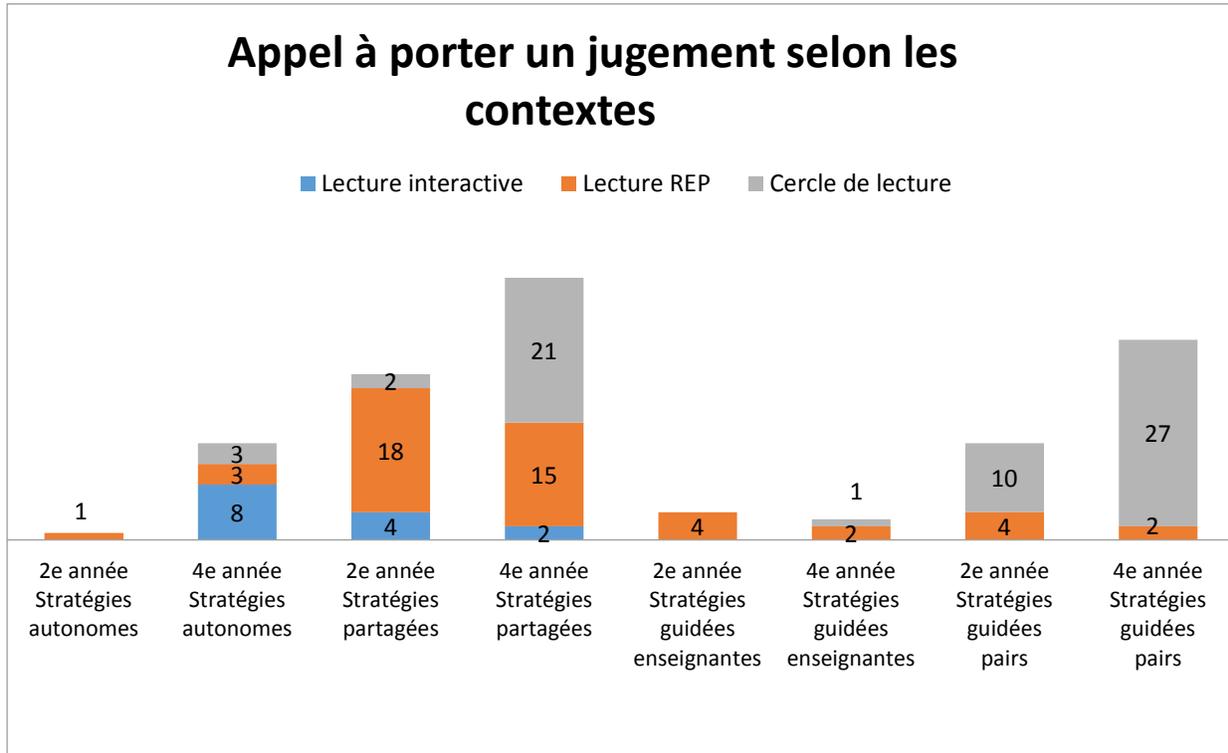
Cette stratégie justificative est utilisée majoritairement par les élèves de 4^e année (six observations, contre une en 2^e année). De plus, les élèves de 4^e année utilisent cette stratégie principalement dans un contexte de lecture interactive (quatre reprises) et de façon autonome. Les élèves de 4^e année semblent comprendre que quelqu'un a écrit et a illustré l'album et ils s'y réfèrent à certains moments clés de l'histoire pour justifier leurs réponses.

4.2.4.11 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à porter un jugement

La lecture interactive est le dispositif favorisant le moins cette stratégie (4 fois en 2^e année et 10 fois en 4^e année). La lecture REP est un dispositif où les élèves utilisent davantage cette

stratégie (27 fois en 2^e année et 22 fois en 4^e année). Cependant, pour les élèves de 4^e année, c'est le cercle de lecture qui favorise le plus cette stratégie.

Figure 19. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à porter un jugement selon les contextes



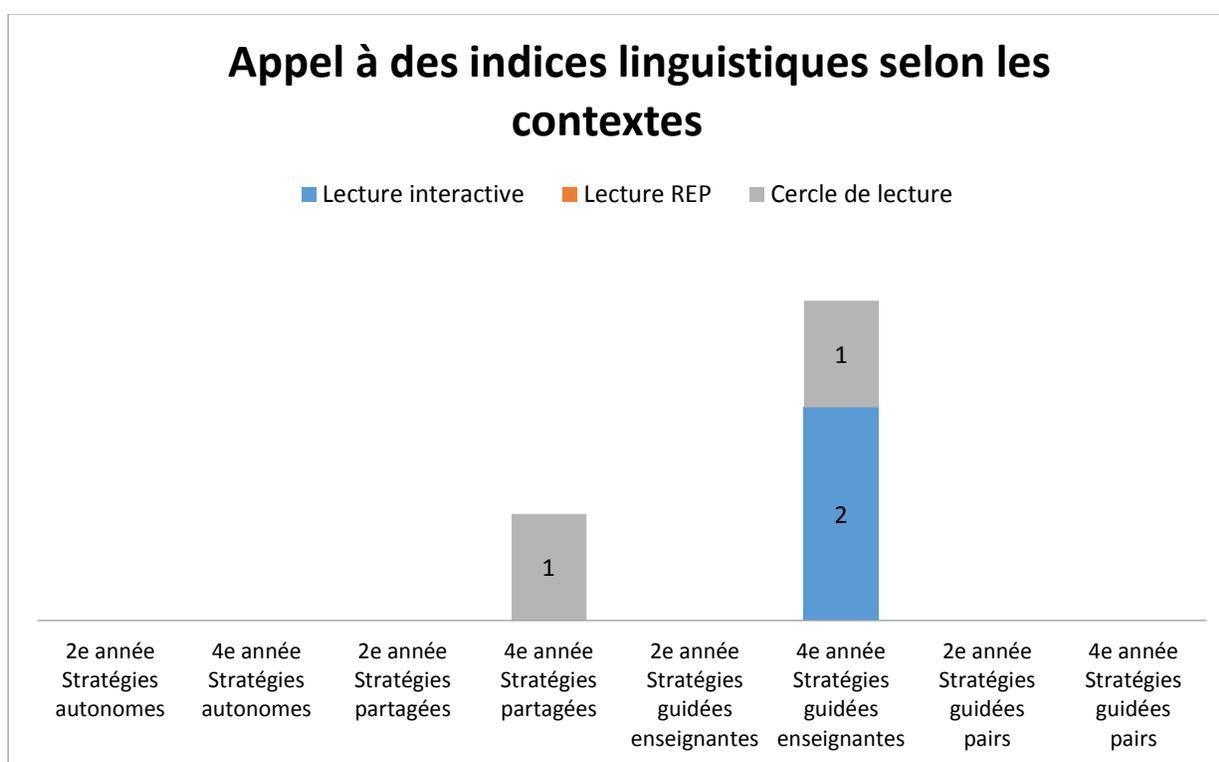
Les élèves de 4^e année ont utilisé cette stratégie justificative de façon autonome à 14 reprises, tandis que les élèves de 2^e année l'ont fait à seulement une reprise. L'approche partagée où l'enseignant lance une question (l'autre alternative est que la question est lue en cercle de lecture) favorise grandement l'utilisation de cette stratégie pour les élèves de 2^e et de 4^e année.

Nous ne pouvons passer sous silence l'approche guidée entre pairs (29 occurrences pour la 4^e année et 14 pour la 2^e année), particulièrement en 4^e année lors des cercles de lecture. Les élèves valident d'une certaine façon les réponses de leurs pairs, puisqu'ils se positionnent et portent un jugement. Nous pouvons donc confirmer notre hypothèse que les élèves de 4^e année coconstruisent davantage leurs réponses. En effet, les élèves de 4^e année semblent s'écouter davantage et donnent près de 3 fois plus souvent leur opinion que les élèves de 2^e année dans le contexte du cercle de lecture.

4.2.4.12 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à des indices linguistiques

Les résultats liés à cette stratégie en émergence chez les élèves de 4^e année semblent démontrer que leur compétence grammaticale est assez développée pour utiliser certains indices grammaticaux comme stratégie de justification dans la construction de leurs réponses. Cette stratégie justificative a été utilisée seulement par les élèves de 4^e année à quatre reprises.

Figure 20. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des indices linguistiques selon les contextes



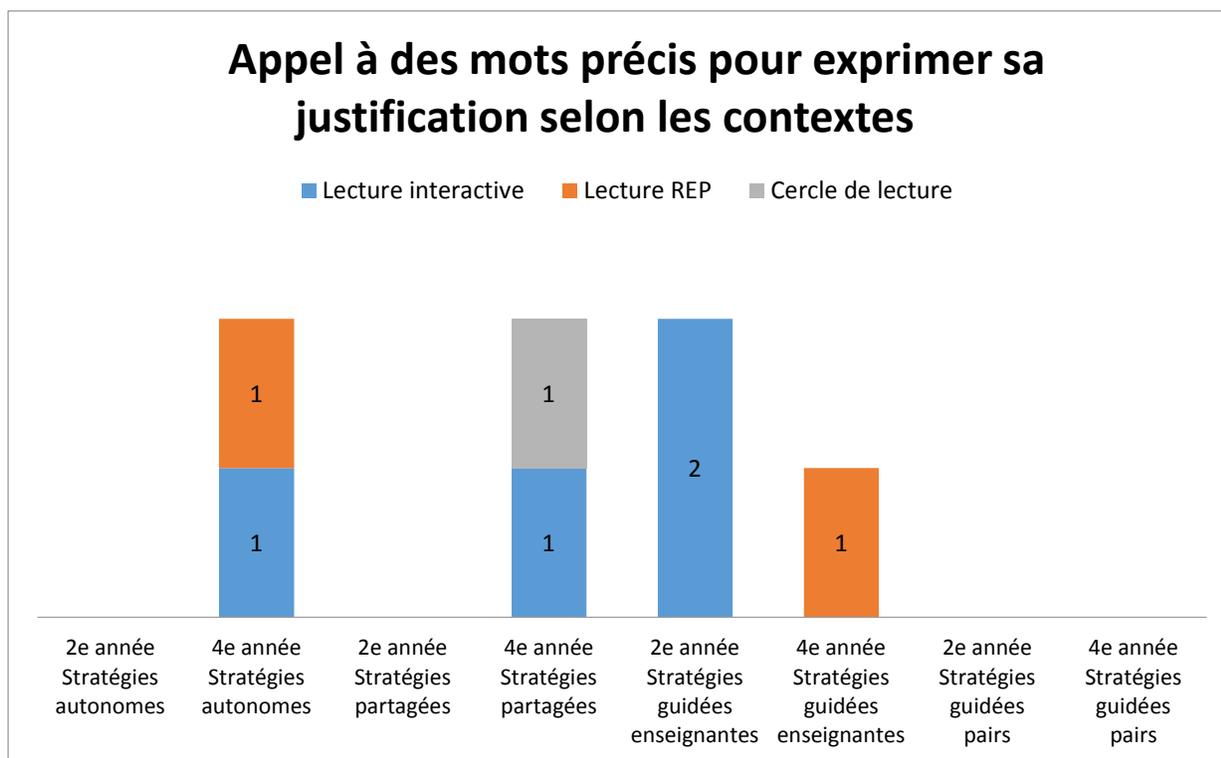
Lorsque nous observons l'étayage offert, l'enseignante a dû les guider à trois reprises pour qu'ils puissent construire leurs réponses avec cette stratégie justificative. En ce qui concerne les élèves de 2^e année, ils n'ont pas utilisé cette stratégie.

4.2.4.13 Le niveau d'étayage offert selon les contextes pour la stratégie : appel à des mots précis pour exprimer sa justification

Cette stratégie consiste à l'utilisation de mots qui apportent une clarté dans la réponse des élèves. Nous avons identifié cette stratégie lorsque les enseignantes soulignent positivement

l'utilisation de certains mots qui apportent une clarté à la réponse de l'élève ou lorsqu'elles aident ou reformulent les propos de leurs élèves.

Figure 21. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des mots précis pour exprimer sa justification selon les contextes



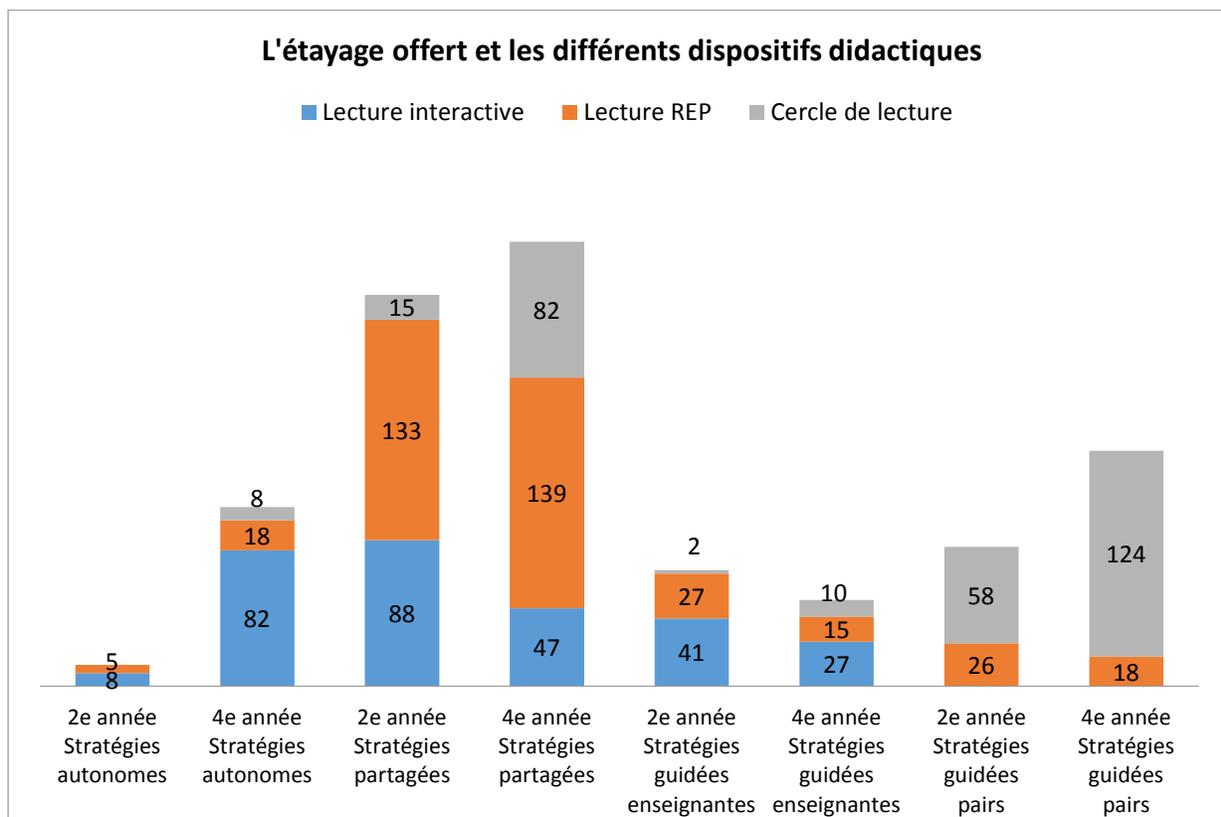
Cela explique pourquoi l'approche guidée par les enseignantes est présente. Il y a également deux occurrences en 4^e année, où l'enseignante de 4^e année a réagi aux mots utilisés de façon autonome par les élèves; celle-ci trouvait que le mot utilisé aidait à la clarté de la réponse.

4.2.5 La synthèse des résultats portant sur l'étayage offert pour chacun des dispositifs

Cette prochaine section reprend les résultats les plus saillants portant sur l'étayage lors de la lecture interactive, la lecture REP et le cercle de lecture. La figure suivante est une synthèse des différentes catégories d'étayage offertes lors de la mise en place des stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année. De plus, trois tableaux synthèses sont également disponibles aux annexes O, P et Q, ceux-ci permettant d'avoir une vue d'ensemble de l'étayage

offert pour chacun des dispositifs mis en place par les enseignantes et les élèves de 2^e et de 4^e année.

Figure 22. Synthèse des résultats portant sur l'étayage offert pour chacun des dispositifs



Les résultats de cette figure sont détaillés selon l'ordre suivant : la lecture interactive, la lecture REP et le cercle de lecture.

4.2.5.1 L'étayage observé lors de la lecture interactive

Lors d'une lecture interactive, seuls les élèves choisis ont un tour de parole, il est donc à noter que plusieurs élèves n'utiliseront pas de stratégies justificatives puisqu'ils sont en position d'écoute. Nos résultats se basent donc sur les réponses d'élèves ayant participé à la lecture interactive, ceux-ci pouvant avoir une compétence en lecture forte, moyenne ou faible.

Nous constatons que les élèves dans l'ensemble utilisent une variété de stratégies justificatives pour construire leurs réponses lors de la lecture interactive : 137 stratégies justificatives en 2^e et 156 en 4^e année. Cela dit, l'étayage offert semble favoriser le développement des stratégies, surtout pour les élèves de 2^e année. Il semble que la lecture interactive est un dispositif sécurisant à privilégier pour le développement des stratégies de justification chez les élèves de 2^e année puisqu'ils bénéficient d'un étayage beaucoup plus important de la part de leur enseignante. Ils sont donc capables d'utiliser certaines stratégies de justification grâce à cet étayage.

Mais est-ce aussi bénéfique pour les élèves de 4^e année? À priori, nous avons observé que les élèves répondent aux questions de l'enseignante, mais force est de constater qu'ils sortent aussi des sentiers battus et proposent une réflexion ou une réponse qui n'est pas anticipée ou dirigée par l'enseignant. Nos résultats confirment cette hypothèse, puisque les élèves de 4^e année utilisent de façon autonome 8 fois plus de stratégies de justification que les élèves de 2^e année lors de la lecture interactive : 82 stratégies justificatives de façon autonome et seulement huit en 2^e année. Sans diriger la discussion, ils émettent leurs réponses sans l'aide de l'enseignante ou de leurs pairs. Lors de l'observation de ce dispositif, nous avons l'impression que les élèves de 4^e année contribuaient pleinement aux discussions et apportaient de nouveaux aspects à la discussion.

En somme, les élèves de 2^e année « apprennent à utiliser » leurs stratégies justificatives et les élèves de 4^e année « développent leur autonomie » en utilisant leurs stratégies justificatives en

lecture interactive. Néanmoins, certaines stratégies justificatives de haut niveau sont également étayées par l'enseignante de 4^e année : *Appel à une comparaison, Appel à des informations implicites ou à faire des inférences, Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages* et *Appel à des indices linguistiques*, ce qui n'est pas négligeable comme résultat. Ce contexte d'apprentissage semble également bénéficier aux élèves de 4^e année.

4.2.5.2 L'étayage observé lors de la lecture REP

La lecture REP (Réfléchir-Échanger-Partager) consiste en une lecture à voix haute par l'enseignant qui lance une question à certains moments de la lecture. Les questions sont discutées en sous-groupes de deux ou trois élèves pour favoriser la participation de tous les élèves. Ensuite, l'enseignante écoute quelques réponses d'équipes, régule au besoin les réponses/réflexions et elle poursuit la lecture jusqu'à la prochaine question.

Il s'agit du dispositif didactique qui a permis de générer le plus de stratégies justificatives de la part des élèves sélectionnés de 2^e année (nous avons enregistré les dyades sélectionnées) : 191 stratégies justificatives au total. Grâce à la structure de la lecture REP, plusieurs niveaux d'étayage sont possibles, ce qui permet aux élèves à certains moments de prendre en charge la discussion de façon autonome, d'utiliser leurs stratégies justificatives et de s'entraider. Tout comme la lecture interactive, *l'approche partagée* est conservée et nous avons même observé une hausse de l'utilisation des stratégies de justification par rapport à la lecture interactive.

Il faut analyser les données liées à *l'approche guidée par les élèves* pour constater que les élèves semblent s'entraider dans la construction de leurs réponses lors de la lecture REP. D'ailleurs, les élèves de 2^e année ont utilisé leurs stratégies de justification selon *l'approche guidée par les élèves* à 26 reprises et les élèves de 4^e année à 18 reprises. Ce dispositif développe l'autonomie des élèves sans pour autant désétayer totalement l'aide apportée par l'enseignante. *L'approche guidée par l'enseignante* reste présente, mais dans une moindre mesure.

4.2.5.3 L'étayage observé lors du cercle de lecture

Le cercle de lecture consiste à regrouper les élèves en sous-groupes de trois élèves et à remettre un exemplaire du livre par équipe. Ceux-ci suivent la lecture à voix haute du texte par

l'enseignante et s'ensuit une discussion libre d'environ trois à cinq minutes en sous-équipes de deux à trois élèves. Par la suite, les élèves brassent le dé pour obtenir une question de compréhension, d'interprétation, de réaction ou d'appréciation et répondent ensemble à la question. La participation de tous les élèves est nécessaire et l'étayage de la part de l'enseignante est presque inexistant (celle-ci se promène dans la classe pour s'assurer du bon fonctionnement des groupes).

Les enseignantes de 2^e et de 4^e année qui ont participé à ce projet de recherche étaient quelque peu inquiètes de la mise en place d'un cercle de lecture. Le fait de ne pas pouvoir « contrôler » l'étayage offert ainsi que la gestion des discussions au sein de chaque groupe les préoccupaient.

En analysant les données sur l'étayage et les stratégies justificatives utilisées par les élèves, deux réalités semblent s'imposer. Commençons par l'analyse du cercle de lecture pour les élèves de 4^e année.

4.2.5.3.1 Le cercle de lecture et les élèves de 4^e année

Les élèves de 4^e année ont utilisé plus de stratégies justificatives en cercle de lecture (224) qu'en lecture REP (190) ou en lecture interactive (156). Le contexte du cercle de lecture semble favoriser l'entraide, car nous avons répertorié 124 stratégies justificatives dans une *approche guidée par les élèves*, ce qui est beaucoup plus que les 18 recensées pour la lecture REP. Aucune observation de stratégies justificatives dans une *approche guidée par les élèves* n'a été notée pour la lecture interactive.

Le fait d'avoir préparé des questions auxquelles il faut répondre lors du cercle de lecture a aussi contribué à l'*approche partagée* puisque les élèves ont utilisé 82 stratégies de justification en cercle de lecture (139 en lecture REP et 47 en lecture interactive). Par contre, on remarque une baisse de l'utilisation de stratégies justificatives de façon autonome (huit en cercle de lecture, 18 en lecture REP et 82 en lecture interactive). Il semble que les élèves n'ont pas exploité d'autres pistes de discussions possibles comme observées lors de la lecture interactive. Ils s'en tenaient aux questions proposées et la discussion libre n'a pas contribué, comme espéré, à l'utilisation de stratégies de façon autonome.

4.2.5.3.2 Le cercle de lecture et les élèves de 2^e année

En ce qui concerne les élèves de 2^e année, ils ont utilisé moins de stratégies justificatives en cercle de lecture (75) que pour tous les autres dispositifs didactiques (191 en lecture REP et 137 stratégies justificatives en lecture interactive). Le peu d'étayage offert est nettement la cause du peu de stratégies utilisées. Ce dispositif, conçu de cette façon, ne permet pas aux élèves d'optimiser l'utilisation des stratégies de justification. Même si l'étayage par les pairs est présent (58 stratégies justificatives en cercle de lecture observées dans une *approche guidée par les élèves*), les élèves ne relancent pas la discussion de façon autonome. De plus, nous avons remarqué que les élèves, à certains moments, sont distraits par les illustrations de l'album, ce qui les empêche d'accéder au but pédagogique ciblé, car aucun étayage ne les recentre sur la tâche. Les données recueillies nous permettent d'affirmer que la qualité de l'étayage n'est pas optimale et que cela a un effet sur l'utilisation des stratégies justificatives des élèves.

Dans la prochaine section, nous partageons nos observations quant à la qualité de cet étayage offert aux élèves lors de leur construction de réponses en lecture.

4.2.6 La qualité de l'étayage dans une *approche guidée par les élèves*

Dans les sections précédentes, nous avons présenté les données quantitatives liées à l'utilisation des stratégies de justification selon l'*approche guidée par les élèves*. Nous remarquons que les élèves s'entraident avec l'utilisation de stratégies justificatives lorsque les dispositifs didactiques leur en offrent la possibilité. D'ailleurs, ce soutien entre pairs aide l'élève à émettre une réponse tout en utilisant des stratégies de justification.

Cela nous amène à une question importante : Qu'en est-il de la « qualité » du soutien offert entre les pairs? S'entraident-ils de façon efficace en utilisant leurs stratégies justificatives? Nous constatons des différences dans la qualité de l'étayage offert selon qu'il s'agit d'un élève de 2^e ou de 4^e année. Voici un résumé de nos observations sur la « qualité » de l'étayage offert dans une *approche guidée par les élèves*.

Dans les prochains tableaux, nous avons cerné certaines caractéristiques du discours qui sont susceptibles de favoriser ou non l'étayage offert entre les pairs. Par exemple, les élèves, entre eux, rectifient les informations émises, prennent la parole, clarifient leur compréhension des questions et de leurs réponses, ajoutent une nouvelle réponse ou des détails, précisent ou coconstruisent leurs réponses et régulent leur démarche, ce qui peut avoir un impact sur la qualité de l'étayage offert.

Nous avons également sélectionné des extraits du *verbatim* qui illustrent ces caractéristiques du discours. Nous offrons ensuite une brève rétroaction sur la qualité de l'étayage entre pairs en décrivant qualitativement les différences et les similarités observées entre la 2^e et la 4^e année.

4.2.6.1 Un exemple de l'approche guidée par les élèves : rectification des informations émises

Les élèves rectifient ou corrigent les informations énoncées par un pair.

Tableau 40. Un exemple de rectification d'informations émises

Extrait du <i>verbatim</i>	Rétroaction de la chercheuse à propos de la « qualité » de l'étayage offert par les élèves
<p>Lecture REP, 2^e année</p> <p>Xan : « Oui, il a changé. Il a changé parce qu'il a dit « d'accord » ou « je suis d'accord » ou euh « oui ». Pis la fille est toute contente. »</p> <p>Louise : « Il a changé parce qu'il a utilisé des mots pis il a défendu sa femme. »</p> <p>Xan : « C'est pas sa femme ! »</p> <p>Louise : « Son épouse, sa fiancée. »</p> <p>Xan : « Non. »</p> <p>Louise : « Son amie? »</p> <p>Xan : « Oui. »</p> <p>Louise : « Sa meilleure amie. »</p>	<p>Les élèves de 2^e et de 4^e année prennent soin de rectifier les informations entendues. Nous avons noté plusieurs situations où les élèves corrigent l'information énoncée par un pair parce qu'elle n'est pas juste.</p> <p>Dans cet exemple, Louise a émis une information erronée et Xan l'aide à la rectifier.</p> <p>En 2^e et en 4^e année, nous avons observé à plusieurs reprises ce genre de soutien entre les pairs.</p>
<p>(suite de la discussion entre Xan et Louise : lecture REP, 2^e année)</p> <p>Xan : « Oui. »</p> <p>Louise : « Son ver de terre. »</p> <p>Xan : « Son quoi? »</p> <p>Louise : « Ver de terre. »</p> <p>Xan : « Euh non. »</p> <p>Louise : « Son papillon. »</p> <p>Xan : « Non plus. Est-ce que c'est des insectes, les filles? »</p> <p>Louise : « Ouais. »</p> <p>Xan : « Bein les gars c'est un animal pis c'est un cochon. »</p>	<p>Dans cette partie du <i>verbatim</i> de gauche, nous avons observé à plusieurs reprises que les élèves de 2^e année émettent des informations pour faire « réagir » leur interlocuteur. Ces informations ne sont pas en lien avec le récit, ce qui cause une désorganisation dans les groupes de discussion.</p> <p>En lecture REP, le fait que l'enseignante revienne sur les réponses des sous-groupes et que le temps de discussion en sous-équipes est calculé (environ 2 à 3 minutes de discussion par question), cela fait en sorte de minimiser cette désorganisation.</p> <p>Pour les cercles de lecture, nous avons observé l'effet de ces désorganisations à plusieurs reprises en 2^e année, car ils ne parviennent pas à réguler leur démarche de façon efficace.</p>

4.2.6.2 Un exemple de l'approche guidée par les élèves : prise de parole et ajout d'une nouvelle réponse

Les élèves s'entraident dans les tours de parole et s'assurent que chaque élève parle et ajoute une nouvelle réponse.

Tableau 41. Un exemple d'une prise de parole et d'ajout de nouvelles réponses

Extrait du <i>verbatim</i>	Rétroaction de la chercheuse à propos de la « qualité » de l'étayage offert par les élèves
<p>Lecture REP, 2^e année</p> <p>Louise : « Quelqu'un dit « Est-ce que tu sais? Est-ce que tu sais? » pis il veut pas répondre faque il se cache derrière un arbre pis il ment, il dit genre « Oui, je le sais », mais il le sait pas. »</p> <p>Silence...</p> <p>Louise : « Go ! Parle ! »</p>	<p>Les élèves de 2^e et de 4^e année sont sensibilisés au tour de parole. À plusieurs reprises, nous avons observé des élèves qui se demandent « et toi? » ou « Qu'en penses-tu? ».</p> <p>Sans être dans de la coconstruction de réponses, ils se donnent tout de même la parole, ce qui incite les autres élèves à ajouter une nouvelle réponse et à utiliser leurs stratégies justificatives.</p>
<p>(suite de la discussion)</p> <p>Xan : « Pis à un moment donné, il demande « Ça sert à quoi des lunettes, ta ta ti, ta ta ta. » Il sait pas, mais il dit ahhh. »</p>	<p>À certains moments, en 2^e année, certaines réponses ajoutées n'ont tout simplement pas de sens... Nous n'avons pas observé ce genre de réponses insensées en 4^e année. Nous avons observé des réponses erronées ou incomplètes, mais pas de réponses farfelues comme en 2^e année.</p>

4.2.6.3 Un exemple de l'approche guidée par les élèves :

clarification, ajout de détails et précision de la réponse

Les élèves demandent des clarifications afin de s'assurer de bien comprendre la question. Ils ajoutent des détails à la réponse et demandent à leurs pairs de préciser leurs réponses.

Tableau 42. Un exemple de clarification, d'ajout de détails et de précision de la réponse

Extrait du <i>verbatim</i>	Rétroaction de la chercheuse à propos de la « qualité » de l'étayage offert par les élèves
<p>4e année, cercle de lecture :</p> <p>Tommy : « Qu'est-ce que Vervet a imaginé? Nomme les événements. »</p> <p>Ali : « De quoi, qu'est-ce qu'il a imaginé? »</p> <p>Charlène : « OK, c'est à moi de commencer ! »</p> <p>Ali : « De quoi, qu'est-ce qu'il a imaginé? Il a rien imaginé, ça le dit pas dans le livre. »</p> <p>Charlène : « Il a imaginé qu'il prenait les œufs du flamant rose. »</p> <p>Ali : « Ah !! »</p> <p>Charlène : « C'est à toi ! Imagine une autre chose. »</p>	<p>Nous remarquons que les élèves de 2^e et 4^e année demandent des clarifications lorsqu'ils ne sont pas certains de leur compréhension de la question.</p> <p>De plus, ils s'entraident aussi efficacement pour s'assurer que tous aient bien compris. Il s'agit d'un comportement observé en 2^e et 4^e année.</p>
<p>(suite de la discussion)</p> <p>Ali : « Il a imaginé qu'il volait les œufs. »</p> <p>Charlène : « Je l'ai dit. »</p> <p>Ali : « Pis qu'il faisait mal à l'autruche, qu'il arrachait les plumes. »</p> <p>Tommy : « Pis, sans regarder, qu'il mordait la queue du petit singe bleu. »</p>	<p>D'après nos observations, l'ajout de détails semble plus présent en 4^e année. Dans cet exemple, les élèves énumèrent ce que Vervet a imaginé. À tour de rôle, les élèves ajoutent une information. Ce comportement a souvent été observé en 4^e année. Les allers-retours entre les membres d'une même équipe nous permettent de « voir » cette coconstruction de la réponse, car les élèves ajoutent des détails en utilisant leurs stratégies justificatives (ici, il s'agit de donner un exemple tiré du texte ou à utiliser des informations implicites).</p>
<p>(suite de la discussion)</p> <p>Charlène : « Avec quoi? »</p> <p>Tommy : « Avec ses dents. »</p>	<p>À la fin de cette séquence, une élève demande à son pair de préciser l'information émise.</p> <p>En 4^e année, cette demande de précision a été observée à plusieurs reprises. En 2^e année, peu d'élèves demandent des précisions.</p>

4.2.6.4 Un exemple de l'approche guidée par les élèves : coconstruction et régulation des réponses

Les élèves construisent ensemble leur réponse et régulent leur démarche afin de s'assurer de bien répondre à la question.

Tableau 43. Un exemple d'une coconstruction et de la régulation des réponses

Extrait du <i>verbatim</i>	Rétroaction de la chercheuse à propos de la « qualité » de l'étayage offert par les élèves
<p>Cercle de lecture, 4^e année</p> <p>Len : « Comment réagit petit gorille lorsque son grand-père lui demande de l'aide? »</p> <p>Maude : « Il est comme « Yéééé » pis il est vraiment, je trouve qu'il est vraiment servant. »</p> <p>Walter : « Ouais, il est vraiment content de faire ça, même si moi euh bon j'irais, mais... »</p> <p>Maude : « Tu ne ferais pas comme « Yé »? »</p> <p>Walter : « C'est ça. »</p> <p>Maude : « Moi, ça dépend des services. Un gâteau je ferais yééé! ».</p> <p>Walter : « Ouais, mais des œufs là, je suis pas sûr. Mettons qui faudrait que j'aille genre au dépanneur à pied en marchant pour aller chercher juste trois œufs. »</p> <p>Maude : « J'irais pas. Je dirais à ma mère : tu peux ben y aller. ».</p> <p>Walter : « Ouais, c'est ça. T'as une voiture, t'as un vélo. »</p> <p>Maude : « C'est encore plus rapide en voiture. Go. »</p>	<p>Nous avons répertorié plusieurs exemples où les élèves de 4^e année coconstruisent leurs réponses. Il y a des questions de relance et il y a une rétroaction sur les informations apportées lors de la discussion.</p> <p>En 2^e année, nous avons aussi remarqué cette coconstruction, mais dans une moindre mesure.</p> <p>En 4^e année, cette façon de faire est beaucoup plus présente.</p> <p>Un autre élément qui a attiré notre attention est l'utilisation de la stratégie justificative à faire des liens avec sa vie. Cette stratégie est très présente dans les cercles de lecture en 4^e année. Le cercle de lecture est un endroit sécurisant pour parler de soi et cela se reflète dans nos résultats.</p>
<p>(suite de la discussion)</p> <p>Len : Ben, il était vraiment content et ça répond à la question parce qu'il est vraiment vaillant. Vraiment travaillant.</p>	<p>Cette partie du dialogue est intéressante puisque l'élève de 4^e année prend la peine de vérifier si la tâche (répondre à la question) a été accomplie. Par son commentaire, il démontre qu'il régule la démarche de son équipe.</p> <p>En cercle de lecture, les élèves de 4^e année adoptent ce genre de comportement, ce qui fait en sorte que nous n'avons pas vu de grande désorganisation comme en 2^e année lors du cercle de lecture.</p>

Nous retenons de cette section que les élèves de 2^e et de 4^e année s'entraident à l'aide de différentes techniques : les élèves, entre eux, rectifient les informations émises, prennent la parole, clarifient leur compréhension des questions et de leurs réponses, ajoutent une nouvelle réponse ou des détails, précisent ou coconstruisent leurs réponses et régulent leur démarche. D'après nos observations, les élèves de 4^e année démontrent un étayage de plus grande qualité et une meilleure organisation en cercle de lecture. Ils se soucient davantage de bien compléter la tâche et régulent leur démarche lors du cercle de lecture.

4.2.7 La qualité de l'étayage dans une *approche guidée par l'enseignant*

Nous avons aussi présenté les données quantitatives liées à l'*approche guidée par l'enseignante*. Encore une fois, nous avons identifié dans les *verbatim* les passages de la discussion où un étayage était observé selon cette approche. Le soutien accordé par l'enseignante permet aux élèves de préciser, de développer ou de clarifier leurs réponses.

Plusieurs caractéristiques observées lors de l'étayage entre élèves font également partie des discussions entre l'enseignante et ses élèves. En effet, l'enseignante rectifie ou demande à l'élève de rectifier sa réponse lorsque celle-ci est erronée, elle fait la gestion de la prise de parole afin que les élèves ajoutent une nouvelle réponse ou utilisent d'autres stratégies justificatives, elle reformule les propos des élèves ou demande une clarification lorsque la réponse nécessite une reformulation. Par ses questions de relance, elle donne aussi l'occasion aux élèves d'ajouter des détails et de préciser leurs réponses. L'enseignante est un peu comme le chef d'orchestre qui veille à la coconstruction et à la régulation des réponses, mais avec une intention pédagogique précise.

4.2.7.1 Des exemples de l'étayage dans une *approche guidée par l'enseignant*

Voici un exemple de lecture interactive en 2^e année où nous pouvons observer plusieurs de ces caractéristiques déjà mentionnées.

Tableau 44. Un exemple de l'étayage offert par l'enseignante

Extrait du <i>verbatim</i>	Rétroaction de la chercheuse à propos de la « qualité » de l'étayage offert par l'enseignante
<p>Lecture interactive 2^e année</p> <p>Enseignante : « Si je te remontre l'image, selon toi, qui est le personnage principal et comment vas-tu faire pour deviner si c'est celui-là, parce qu'il y a quand même beaucoup de personnages sur la page couverture, mais qui est selon toi Camille ? »</p> <p>Noah : « Le caméléon. »</p> <p>Enseignante : « Le caméléon. Excellent et... »</p> <p>Noah : « Parce que c'est lui qui est caché. »</p> <p>Enseignante : « C'est lui qui est caché? »</p> <p>Noah : « Ouais. »</p> <p>Enseignante : « OK, qu'est-ce que tu veux dire? Alors, le caméléon, tu dis qu'il se cache. Est-ce que vous voyez autre chose? Est-ce qu'il fait juste se cacher le caméléon et pourquoi tu dis que c'est un caméléon, Noah? »</p> <p>Noah : « Parce qu'il peut changer de couleur. »</p> <p>Enseignante : « Parce qu'il peut changer de couleur. Donc, toi, tu penses qu'il a pris la couleur de... »</p> <p>Noah : « Du sol. »</p> <p>Enseignante : « Du sol ! OK, est-ce qu'il y a quelqu'un qui a une autre opinion? »</p> <p>Élève : « Il est... Il est timide de jouer avec eux faque il se cache pour pas qu'on le voie. »</p> <p>Enseignante : « OK, il se cache pour pas qu'on le voie, mais qu'est-ce que tu remarques à propos de ce personnage-là et des autres personnages? »</p> <p>Élève : « Lui, il fait rien, mais les autres ils jouent. »</p> <p>Enseignante : « C'est vrai, c'est exactement ça, mais regarde comme il faut. Camille est timide, comment l'illustrateur a voulu nous montrer sa timidité? Regarde le personnage principal qui est Camille et les autres personnages. Louise, qu'est-ce que tu remarques? »</p> <p>Louise : « Je remarque que les enfants ont un sourire sur leur visage. »</p> <p>Enseignante : « OK. Il n'y a pas de sourire dans son visage. Observez comme il faut les amis. Comment ils sont les autres personnages? Comment ils sont les autres personnages? L'illustrateur les a, les a dessinés comment? »</p> <p>Élève : « Ils sont heureux. »</p> <p>Enseignante : « Ils sont quoi? »</p>	<p>L'enseignante de 2^e année demande à l'élève de préciser sa réponse.</p> <p>L'enseignante reformule les propos de l'élève et lui demande de préciser davantage sa réponse.</p> <p>L'enseignante va chercher un autre point de vue ou réponse.</p> <p>L'enseignante relance avec une nouvelle question qui nécessite l'utilisation de la stratégie justificative <i>Appel à une comparaison</i>.</p> <p>L'enseignante relance à quelques reprises afin que les élèves utilisent la stratégie justificative <i>Appel à une comparaison</i>.</p>

Extrait du <i>verbatim</i>	Rétroaction de la chercheuse à propos de la « qualité » de l'étayage offert par l'enseignante
<p>Élève : « Ils sont heureux. »</p> <p>Enseignante : « Ok, mais fais juste regarder avec tes yeux, qu'est-ce que tu observes à propos des autres personnages et de Camille? Ça c'est Camille. »</p> <p>*Petites réactions de surprise*</p> <p>Enseignante : « Ah, vous n'aviez pas compris que ça c'était Camille? Vous pensiez que c'était qui, Camille, quand on disait que Camille c'était le caméléon transparent? (petit moment de silence) OK, alors ça ici c'est Camille et ça ce sont les autres personnages. Quelle est la différence entre Camille qui est timide et les autres personnages? »</p> <p>Élève : « Les autres personnages sont colorés. »</p> <p>Enseignante : « Voilà ! Les autres personnages sont colorés et Camille est comment, elle? »</p> <p>AutresÉlèves : « Toute bleue. »</p> <p>Enseignante : « Toute bleue. Pourquoi tu penses qu'elle est toute bleue? »</p> <p>AutresÉlèves : « Ben, bleu c'est la couleur timide. »</p> <p>Enseignante : « Bleu c'est la couleur timide. OK, on y va. »</p>	<p>L'enseignante clarifie un élément du texte : qui est Camille?</p> <p>L'enseignante relance sa question afin que les élèves utilisent la stratégie justificative <i>Appel à une comparaison</i>.</p> <p>L'enseignante demande à l'élève de préciser sa réponse.</p>

Dans cet exemple, l'utilisation de la stratégie justificative *Appel à une comparaison* est au cœur de la construction de cette réponse. L'enseignante guide l'utilisation de cette stratégie afin que les élèves puissent découvrir et comprendre la personnalité de Camille, le caméléon.

Nous venons de terminer la partie portant sur les résultats de l'étayage offert. Nous voulions répondre à la question : quels types d'étayage sont offerts aux élèves et quels contextes sont propices à l'enseignement de la justification? Pour ce faire, nous avons décrit les deux catégories de questions utilisées par les enseignantes (de contenu et de relance), nous avons décrit les nombreuses techniques permettant la mise en place de stratégies justificatives : demander un autre point de vue, demander à l'élève de finir sa phrase, répéter la réponse de l'élève en changeant son intonation, encourager l'élève à poursuivre, synthétiser la réponse de l'élève, rectifier ou contredire les informations, recentrer la discussion, faire appel à la nécessité de se représenter la situation clairement et utiliser des commentaires pour favoriser la

métacognition des stratégies justificatives. Ensuite, nous avons répertorié le type d'étayage offert (modélisé, partagé, guidé par l'enseignante ou par les élèves et autonome) aux élèves lorsqu'ils utilisent les différentes stratégies de justification selon les contextes (lecture interactive, lecture REP, cercle de lecture). Puis, nous avons observé le nombre de stratégies justificatives répertoriées selon les différents contextes. Finalement, nous nous sommes intéressée à la qualité de l'étayage offert lors de *l'approche guidée par l'élève et guidée par l'enseignant*. Ces données nous permettent de répondre à la question : quels types d'étayage sont offerts aux élèves et quels contextes sont propices à l'enseignement de la justification? Ils sont discutés au chapitre 5.

Les résultats des sections 4.1 et 4.2 nous ont permis de mieux cerner les stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année lors de l'élaboration de leurs réponses à la suite d'une lecture. Nous avons également décrit l'étayage offert par les enseignantes et par les pairs lors de l'utilisation de ces stratégies justificatives à travers trois dispositifs didactiques : la lecture interactive, la lecture REP et le cercle de lecture. L'analyse de l'étayage offert nous permet de nuancer les résultats de la section 4.1 puisque nous avons une meilleure compréhension des capacités justificatives des élèves de 2^e et de 4^e année.

Dans la prochaine section, nous abordons le rôle de la recherche collaborative et son impact important sur le déroulement de ce projet de recherche.

4.3 Les résultats et la discussion portant sur les retombées de la recherche collaborative

Dans cette dernière partie du chapitre 4 portant sur les résultats des retombées de la recherche collaborative, nous décrivons nos observations quant aux impacts du projet de recherche collaborative sur les enseignantes et nous les discutons au fur et à mesure. Nous avons fait le choix de consacrer entièrement le chapitre 5 à la discussion portant sur les deux thèmes principaux de cette thèse, soit à propos des stratégies justificatives et de l'étayage offert.

Dans cette partie des résultats, nous répondons donc à la question : en quoi la recherche collaborative peut-elle soutenir les enseignantes dans leur prise de décision concernant l'enseignement et l'évaluation de la justification en lecture? Et, nous la discutons.

Sachant que la recherche collaborative se situe dans une perspective non pas de transmission, mais bien de coconstruction et de codéveloppement des savoirs (Desgagnés et collaborateurs, 2001; Dupin de Saint-André, 2011; Morissette, 2013), nous avons besoin de l'expertise d'enseignantes pour mieux cerner les stratégies justificatives. Tout compte fait, elles sont sur le terrain et enseignent la justification en lecture. C'est en collaboration que ce projet de recherche a vu le jour.

Partant de la problématique où l'évaluation des réponses en lecture n'est pas toujours évidente, nous avons déterminé un thème principal (la justification en lecture), à partir duquel la chercheuse a identifié un objet de recherche : quelles sont les stratégies justificatives utilisées par les élèves? Pour leur part, les enseignantes ont également identifié un objet de formation : quels contextes favorisent l'utilisation de stratégies justificatives par les élèves?

Pour collecter les données sur les pratiques enseignantes, nous avons choisi comme moyen de consignation le jogging d'écriture (Montesinos-Gelet, 2016). Après la lecture et l'analyse des joggings d'écriture, nous avons regroupé les propos des enseignantes selon quatre thèmes qui répondent à la question « En quoi la recherche collaborative peut-elle soutenir les enseignantes dans leur prise de décision concernant l'enseignement de la justification en lecture? ». Voici les principaux thèmes qui se dégagent des joggings d'écriture : les motivations des enseignantes à participer au projet de recherche, la description de leurs pratiques pédagogiques avant le projet de recherche, les retombées de ce projet de recherche sur les pratiques enseignantes et les préoccupations quant à l'évaluation de la justification en lecture.

4.3.1 Le thème 1 : La description des raisons qui motivent les enseignantes à participer à une recherche collaborative

La recherche collaborative est un type de recherche particulièrement utile pour établir et maintenir des liens entre les écoles et les universités. Elle repose sur une médiation constante

entre la chercheuse provenant du milieu universitaire et les cochercheuses du milieu scolaire (Thouin, 2014). Cette façon de faire de la recherche n'en est pas moins exigeante pour la chercheuse et les enseignantes participant au projet puisque celles-ci améliorent leur maîtrise d'aspects théoriques et pratiques de la didactique portant sur un objet de recherche. Dans notre cas, il s'agit de l'enseignement et de l'évaluation de la justification à la suite d'une lecture. Grâce à ce type de recherche, la chercheuse et les cochercheuses construisent ensemble leurs connaissances (Dupin de Saint-André, 2011; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007) et prennent en charge leurs apprentissages. Il y a coconstruction des savoirs.

Les deux enseignantes ont une vision socioconstructiviste du savoir (Turcotte, 2007). Celles-ci l'expriment clairement lorsqu'elles répondent à la question « Pourquoi voulez-vous participer à une recherche collaborative? ». Plusieurs extraits de leurs joggings d'écriture illustrent leurs motivations à participer à une recherche collaborative (Annexe R). Nous les résumons de cette façon : le goût d'apprendre, l'importance de prendre en charge leurs apprentissages et la volonté de coconstruire leurs savoirs.

La recherche collaborative semble répondre à un besoin de formation de la part des enseignantes tout en brisant l'isolement. Tout comme les communautés d'apprentissage professionnelles (Lépine, 2011), la recherche collaborative peut permettre aux enseignantes de discuter de leur pratique, de prendre des risques et de réfléchir aux intentions pédagogiques à court et à long terme, ce qui favorise aussi la coopération professionnelle.

4.3.2 Le thème 2 : La description des pratiques d'enseignement et des connaissances antérieures des enseignantes quant à l'enseignement des stratégies justificatives en salle de classe avant la recherche

Nous avons considéré le point de vue des praticiens, ce qui permet des allers-retours entre les concepts théoriques et la pratique (Desgagné, 1997). Nous nous sommes particulièrement intéressée à leurs connaissances sur la justification en lecture afin de pouvoir créer trois formations sur mesure. Voici les extraits des joggings d'écriture qui décrivent les connaissances des enseignantes avant la mise en place de notre projet de recherche collaborative.

Tableau 45. Les pratiques d'enseignement et les connaissances antérieures des enseignantes de 2^e et de 4^e année quant à la justification en lecture

ENSEIGNANTE DE 2 ^e ANNÉE	ENSEIGNANTE DE 4 ^e ANNÉE
Définition de ce qu'est la justification en lecture	
<ul style="list-style-type: none"> • La justification est basée sur l'interprétation (Qui nous sommes, nos valeurs, notre façon de vivre) et teinte beaucoup notre justification. • Je pense que la justification ne devrait pas être évaluée dans le sens où son contenu est personnel à l'élève. • Que l'élève soit pour ou contre, selon moi, n'a aucune importance étant donné que cela est teinté par sa personnalité, son vécu et ses valeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est justifier son point de vue, son opinion. • C'est la façon dont l'enfant explique son point de vue à partir d'un livre, de son vécu et de sa personnalité. C'est expliquer (sa réponse) en s'appuyant sur d'autres connaissances ou encore en comparant différents éléments de discussion.
Stratégies de compréhension versus stratégies justificatives	
<ul style="list-style-type: none"> • Je suis au premier cycle, les stratégies de compréhension sont souvent dans la reformulation. Je n'en connais pas beaucoup. J'enseigne le survol, les stratégies du mot, de la phrase, du texte et le retour. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant peut avoir compris l'histoire, mais peut avoir de la difficulté à expliquer son point de vue. Il peut aussi le faire trop brièvement. • Les stratégies de compréhension, c'est ce que l'enfant a compris, le rappel de l'histoire.
Pratiques d'enseignement de la justification en lecture	
<ul style="list-style-type: none"> • Je pense qu'on devrait modéliser la justification de lecture sur l'acceptation des différentes opinions. Justement pour expliquer aux élèves que c'est l'argument comme tel qui est important. • Il faut les aider à ressortir du lot et à ne pas avoir des réponses toutes faites. Chaque opinion compte et est bonne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire beaucoup de lecture interactive à mes élèves. Je les amène à mieux justifier en leur posant des questions stratégiques. Je prends soin de choisir chaque livre avec une intention précise. • Je laisse mes élèves discuter entre eux à certains moments. • Je répète et je mets l'accent sur les réponses les plus intéressantes. • Je leur demande d'écrire leur justification dans un carnet de lecture. Je reprends leurs réponses et nous les analysons ensemble.

Faire le point sur les connaissances des enseignantes de 2^e et de 4^e année et de la chercheuse nous a aidée dans notre prise de décision portant sur l'enseignement de la justification en lecture puisque nous avons pu déterminer et prioriser le choix des contenus pour les trois formations.

D'abord, nous avons remarqué qu'il n'y avait pas consensus quant à la définition de ce qu'est la justification en lecture. L'enseignante de 2^e année définit la justification comme suit « *Que l'élève soit pour ou contre n'a, selon moi, aucune importance étant donné que cela est teinté par sa personnalité, son vécu et ses valeurs* ». L'enseignante considère alors la diversité des façons

de construire une réponse. L'enseignante de 4^e année va également dans ce sens lorsqu'elle écrit « *C'est la façon dont l'enfant explique son point de vue à partir d'un livre, de son vécu et de sa personnalité. C'est expliquer (sa réponse) en s'appuyant sur d'autres connaissances ou encore en comparant différents éléments de discussion.* » À cette étape du projet de recherche, les enseignantes décrivent la justification comme étant la diversité de réponses possibles à une question. De façon intuitive, l'enseignante de 4^e année nomme dans ses propres mots certaines stratégies justificatives utilisées par ses élèves pour répondre à une question : *Appel à porter un jugement, Appel à son vécu ou à faire des liens avec sa vie, Appel à un exemple tiré du texte ou non et Appel à une comparaison.*

Au début du projet, il semble également ne pas y avoir de consensus quant à la compréhension de ce que sont les stratégies justificatives et ce que sont les stratégies de compréhension si souvent citées dans la littérature scientifique. Nous voulions départager ce qui relève de la deuxième sphère de la lecture, soit les stratégies de compréhension (Pressley et Afflerbach, 1995) et ce qui relève de la troisième sphère de la lecture, les stratégies de justification (Forget, 2014). Avoir accès aux connaissances antérieures des enseignantes nous a permis, par la suite, de réguler notre compréhension des termes utilisés au sein de notre projet de recherche.

En ce qui concerne les pratiques de l'enseignement de la justification, nous nous sommes inspirée de ce qu'elles mettaient déjà en place : valoriser la construction de réponses diverses (qui utilisent différentes stratégies justificatives), modéliser, aller chercher différentes réponses possibles, faire de la lecture interactive, etc. pour réfléchir à l'enseignement de la justification en lecture. Nous nous sommes demandé comment nous pourrions bonifier ces aspects.

4.3.3 Le thème 3 : Les retombées de ce projet de recherche sur les pratiques enseignantes

Nous avons observé des changements dans les pratiques enseignantes à la suite de ce projet de recherche (autres que ceux liés à l'évaluation en aide à l'apprentissage qui seront détaillés un peu plus loin). Il s'agit d'avoir une meilleure compréhension de certains concepts liés à la didactique de la lecture et d'avoir observé une ouverture et une prise de risques, ce qui semble avoir contribué à une meilleure confiance en soi chez les enseignantes.

D'abord, nous constatons que la recherche collaborative a permis aux enseignantes de clarifier plusieurs concepts liés à la didactique de la lecture : les caractéristiques de différents dispositifs didactiques, les stratégies de compréhension et celles de justification, la rédaction de questions liées aux quatre dimensions et l'importance de bien choisir les livres présentés afin de répondre à notre intention pédagogique (nous en avons lu plus de 40 avant de faire nos choix).

Ensuite, nous avons mis sur pied un duo plutôt insolite : une enseignante du 1^{er} cycle et une autre du 2^e cycle. Ce duo, qui n'est pas si habituel (plusieurs écoles et commissions scolaires encouragent plutôt la collaboration entre les enseignants de même cycle), nous a permis de comparer leurs pratiques et de réfléchir à l'étayage offert. Bien sûr, tout au long du projet, nous avons offert une rétroaction sur les pratiques d'enseignement, sur les réflexions et sur les inquiétudes mentionnées par les enseignantes. Prenons cet extrait du jogging d'écriture rédigé par l'enseignante de 2^e année : « Après discussion avec la chercheuse, nous nous sommes réajustées pour le cercle de lecture. L'activité et les dispositions me semblent mieux adaptées et préparées ». Ces moments de rétroaction et de discussion ont sécurisé les enseignantes et ils leur permettaient parfois de simplement valider leurs réflexions.

Les mises à l'essai (trois livres mis à l'essai avant la captation vidéo pour chacun des trois dispositifs) ont été nécessaires afin d'arrimer les pratiques des enseignantes. Si l'enseignante de 2^e année faisait une lecture interactive, nous avons libéré l'enseignante de 4^e pour venir l'observer et vice versa. (La chercheuse a offert de son temps à l'école dans différentes salles de classe en échange du temps de libération pour les enseignantes). Les enseignantes ont grandement apprécié ce temps d'observation et de réflexion. Elles ont pu constater les techniques d'étayage utilisées en 2^e année et la plus grande autonomie des élèves de 4^e année, ce qui se reflète dans nos résultats. Nous croyons que l'écart de deux années scolaires a contribué à mieux cerner les différences et les similarités des aspects nécessaires au développement de la justification tout en confrontant certaines pratiques ancrées en cycle 1 et en cycle 2.

En plus du temps prévu à l'horaire, les enseignantes ont décidé de façon spontanée d'utiliser leurs périodes de planification pour aller observer davantage leur collègue. Ces observations à tour de rôle de la part des enseignantes en salle de classe ont suscité bien des questionnements

quant à l'enseignement de la justification et de l'étayage à offrir aux élèves. Cela nous a permis d'arrimer la méthodologie des mises à l'essai pour la captation vidéo (ex. : arrimage des pratiques enseignantes pour la mise en place des trois dispositifs, gestion des tours de parole, ajouts de questions supplémentaires au besoin).

Tout comme notre recherche, Lépine (2017) constate bel et bien des différences (statistiquement significatives) entre les pratiques déclarées des enseignants du Québec en lecture pour les cycles un, deux et trois au primaire. Au total, 518 enseignants ont répondu à un questionnaire sur leurs pratiques déclarées et leurs conceptions de la lecture. Dans la thèse de Lépine (2017), nous avons accès à des comparaisons entre chaque cycle à propos de différentes pratiques d'enseignement de la lecture. Pour n'en nommer que quelques-unes qui touchent d'une certaine façon l'enseignement des stratégies justificatives, notons qu'il n'y a pas de différence statistique significative quant à la fréquence à laquelle les enseignants travaillent la compréhension, mais en ce qui concerne la réaction au texte, 60,7 % des enseignants du premier cycle déclarent l'enseigner régulièrement, contre 75 % du 2^e cycle et 80,9 % du 3^e cycle. Même constat pour le jugement critique : 45,7 % des enseignants du premier cycle déclarent l'enseigner fréquemment, contrairement à 54,2 % du 2^e cycle et 73,3 du 3^e cycle. Il y a donc une progression quant à l'enseignement de la réaction et du jugement critique entre le 1^{er} et le 3^e cycle. Si l'enseignement de ces dimensions est plus présent au 2^e cycle qu'au 1^{er} cycle, est-ce que les stratégies justificatives sont davantage enseignées?

Sachant que la réaction et le jugement critique passent par des réponses construites à partir de stratégies justificatives, nous pouvons corroborer certaines de ces distinctions entre les pratiques de notre enseignante du 1^{er} cycle et celle du 2^e cycle. L'enseignante du 2^e cycle avait une idée plus précise de ce que sont les quatre dimensions de la lecture et de certaines stratégies liées à la justification. Ces différences ont créé de belles discussions au sein de notre équipe, mais surtout, elles ont fait émerger plusieurs réflexions à propos de l'enseignement, de l'étayage et de l'évaluation de la justification.

Cette recherche a également fait en sorte que les enseignantes sont sorties de leur zone proximale de développement (Vygotski, 1997) tout en étant soutenues par la chercheuse et leur collègue. Par exemple, le dispositif du cercle de lecture préoccupait les enseignantes. La

question « Que feront mes élèves lorsqu'ils seront laissés à eux-mêmes? » était omniprésente. Les enseignantes ont eu peur que leurs élèves ne soient pas à la hauteur. Nous avons dû réitérer un des objectifs du projet de recherche, qui consiste à vérifier l'impact de l'étayage offert sur la qualité des justifications émises par les élèves. En réitérant cet objectif, les enseignantes ont finalement compris l'importance de la mise en place du cercle de lecture pour notre méthodologie.

Nous avons pris soin de faire trois mises à l'essai afin que les élèves et les enseignantes se familiarisent avec ce dispositif. Malgré certaines réticences, les enseignantes ont finalement accepté de mettre en place le cercle de lecture. Nous avons donc coconstruit la méthodologie.

D'ailleurs, les inquiétudes de l'enseignante de 2^e année à propos du cercle de lecture s'avèrent fondées, car lorsque nous avons analysé finement les résultats portant sur les stratégies justificatives utilisées par ses élèves lors du cercle de lecture, nous observons qu'ils utilisent beaucoup moins de stratégies justificatives que dans tous les autres dispositifs didactiques.

La rétroaction offerte tout au long de la recherche collaborative a guidé et validé les décisions des enseignantes.

Les moments de partage à propos de l'étayage à offrir aux élèves afin de développer leurs stratégies justificatives ont également été bénéfiques pour ce projet. Plusieurs réflexions ont émergé quant à l'étayage offert par les enseignantes. « Comment rendre meilleurs mes élèves lors de l'élaboration de leur justification? » L'étayage verbal (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2017) était au cœur de nos discussions. Quels types de questions devrions-nous poser lors de la lecture? Nous avons attentivement créé les questions portant sur le contenu des textes (celles liées aux quatre dimensions de la lecture), mais nous avons sous-estimé l'importance des questions de relance qui permettent aux élèves de clarifier, préciser ou compléter leur justification. Ces questions sont pourtant si pertinentes pour favoriser l'élaboration de la justification. Les travaux de recherche de Dupin de Saint-André (2011) sont pourtant clairs sur le sujet : les enseignantes formées privilégient les questions ouvertes et de relance ainsi que la coélaboration du sens plutôt que la transmission d'informations. Nous avons pu identifier et décrire ces questions de relance, mais nous n'avons pas anticipé toutes les techniques utilisées

par les enseignantes pour faire émerger l'utilisation des stratégies justificatives par leurs élèves. En effet, c'est seulement lors de l'analyse des *verbatim* que nous avons mis en lumière les techniques qui facilitent l'émergence d'une justification (demander un autre point de vue, demander à l'élève de finir sa phrase, répéter la réponse de l'élève en changeant son intonation, l'encourager à poursuivre, le féliciter, nommer explicitement la stratégie justificative utilisée par l'élève pour construire sa réponse). Grâce à ces deux pôles, les questions de relance et les techniques qui facilitent la justification, l'élève est davantage outillé pour offrir une justification de qualité, puisqu'il doit utiliser une variété de stratégies justificatives.

4.3.4 Le thème 4 : La description des préoccupations des enseignantes quant à l'évaluation des justifications en lecture

Le sujet de l'évaluation de la justification était un élément central en ce qui concerne les préoccupations des enseignantes et celles-ci se sentaient peu outillées quant aux décisions à prendre lors de l'évaluation des justifications. La recherche collaborative a permis d'approfondir notre compréhension de l'évaluation de la justification et d'en ressortir certains constats qui pourront être un point de départ pour d'autres recherches.

4.3.4.1 Les deux fonctions de l'évaluation

Avant d'entrer dans le cœur du sujet de l'évaluation des justifications par les enseignantes, nous voulons rappeler que selon la *Politique d'évaluation des apprentissages* (2003, p. 9-10), il y a deux fonctions de l'évaluation : l'évaluation en *aide à l'apprentissage* et celle pour la *reconnaissance des compétences*. Même si le jugement des enseignantes est nécessaire pour les deux fonctions de l'évaluation, l'intention d'évaluation est différente.

4.3.4.2 L'évaluation de la justification dans une fonction d'aide à l'apprentissage

Le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) pour les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* indique que les stratégies utilisées par les élèves doivent faire l'objet d'une rétroaction aux élèves, mais ne doivent pas être considérées dans les résultats communiqués à l'intérieur du bulletin. Les élèves doivent donc utiliser la ou les

stratégies appropriées afin de démontrer leur compétence à *Lire des textes variés* et à *Apprécier des œuvres littéraires*. Pour ce faire, ils doivent utiliser des stratégies liées à l'identification des mots écrits, de compréhension et de justification, cependant le choix des stratégies utilisées est laissé à l'élève. L'important est d'arriver à exprimer sa compréhension, son interprétation, sa réaction ou son jugement critique.

Pour faire une analogie, prenons le joueur de hockey qui, lors des pratiques avec son entraîneur, apprend plusieurs stratégies pour arriver à son but, soit celui de déposer la rondelle dans le filet adverse. L'entraîneur prendra le temps d'enseigner des stratégies (ex. : tourner à droite, faire une passe à la ligne bleue, tourner sur soi-même, etc.). Toutes ces stratégies seront enseignées. Pourtant, le soir du match, le joueur pourra choisir celles qui sont les plus pertinentes et efficaces selon son analyse du jeu. L'entraîneur, après l'analyse de la performance de l'élève, pourra *identifier* et *rétroagir* à propos des stratégies utilisées et même lui en *enseigner* de nouvelles afin d'améliorer sa performance, l'objectif étant d'améliorer son jeu.

Pour les enseignantes, cette analyse des stratégies en lecture (identifier les stratégies utilisées de décodage, de compréhension et de justification) est extrêmement importante puisqu'elles pourront déterminer les prochains apprentissages de leurs élèves et les prochaines stratégies à enseigner. Les enseignantes peuvent alors modéliser et expliciter les stratégies à apprendre, tout en créant des contextes favorables pour l'enseignement de ces stratégies. La fonction de l'évaluation en aide à l'apprentissage consiste alors à identifier les stratégies, à offrir une rétroaction à chacun des élèves et à réguler la démarche d'apprentissage. Elle vise à soutenir leur progression et leur développement en lecture (MEQ, 2003).

4.3.4.3 L'évaluation de la justification dans une fonction de reconnaissance des compétences

Rappelons que l'intention de l'évaluation pour la reconnaissance des compétences est différente puisqu'elle vise à vérifier le niveau attendu de développement de la compétence à atteindre. Elle s'effectue en référence aux exigences prescrites par les programmes. Il s'agit donc de vérifier jusqu'à quel point l'élève satisfait à ces exigences (MEQ, 2003). Le *Cadre*

d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011) décrit les critères d'évaluation à prendre en compte pour que les enseignantes puissent appuyer leur jugement. Nous revenons sur ces deux fonctions de l'évaluation un peu plus loin.

4.3.5 L'évaluation de la justification par les enseignantes

L'évaluation en lecture est une préoccupation constante de la part des deux enseignantes et un dilemme intérieur les habite : évaluer en aide à l'apprentissage et/ou pour la reconnaissance des compétences? En effet, un extrait du *jogging d'écriture* décrit cette dualité : « Je veux les aider (aide à l'apprentissage), mais je n'oublie pas que je dois les évaluer (reconnaissance des compétences). » De plus, évaluer la justification semble une tâche exigeante : « Évaluer la justification reste une tâche difficile. » Les enseignantes mentionnent qu'il est beaucoup plus facile d'évaluer les questions de compréhension puisqu'elles estiment que tout le monde a la même réponse, ce qui est parfois faux puisque l'élève peut paraphraser et ne pas exprimer son idée de la même manière. Les questions d'interprétation, de réaction et de jugement critique, dont l'appréciation, sont donc une réelle problématique lors de l'évaluation des justifications, et la variété des réponses possibles est décrite comme étant une des difficultés exprimées par les enseignantes.

Dans cette prochaine partie, nous désirons décrire les préoccupations, les difficultés et les conflits cognitifs liés à l'évaluation de la justification rencontrés par les enseignantes lors de tâches évaluatives. Pour ce faire, deux phases d'évaluation ont été proposées. Une première, en février 2018, où aucune formation n'a été offerte aux enseignantes et une deuxième phase, à la fin du projet (avril 2018), où les réflexions antérieures ont évolué grâce à la mise en place de moyens concrets qui soutiennent le développement de la justification en lecture.

4.3.5.1 La première phase de l'évaluation des justifications par les enseignantes de 2^e et de 4^e année

Pour collecter, au début du projet, les commentaires des enseignantes sur l'évaluation des justifications, un corpus d'exemples de réponses d'élèves de 2^e et de 4^e année a été remis. Les exemples ont été collectés à partir des réponses écrites des élèves, des *verbatim* enregistrés et

des observations de la chercheuse. Cette première amorce avait pour but de collecter les principales difficultés de l'évaluation de la justification. Nous voulions aussi connaître les critères qui guident les enseignantes lors du jugement attribué à une «excellente» justification. Cette tâche d'évaluation a été effectuée en collaboration entre les deux enseignantes lors d'une récréation, donc d'une durée d'environ vingt minutes. Celles-ci devaient s'entendre et faire consensus sur la cote à donner aux différentes justifications. Les enseignantes devaient ensuite verbaliser à voix haute leur choix de cote et leurs analyses des justifications proposées. Les commentaires ou raisonnements ont été consignés dans un tableau disponible à l'Annexe T.

Les justifications ont été retranscrites à l'ordinateur afin de ne pas compromettre l'anonymat des participants et d'assurer que la calligraphie et les fautes grammaticales ne soient pas un biais lors de l'évaluation. Seules les erreurs de syntaxe ont été conservées. Nous avons également spécifié si la justification provenait d'un élève de 2^e ou de 4^e année. Après la lecture à voix haute par les enseignantes, les élèves devaient répondre à cette question d'interprétation et justifier leur réponse : **dans cette histoire, pourquoi Jérémie a-t-il changé son comportement?** Plusieurs réponses sont possibles selon les points de vue (voir les réponses des élèves à l'Annexe T).

Dans les prochaines parties, nous faisons référence à l'album *Très cher père Noël* à plusieurs reprises, alors voici un résumé des informations importantes à propos de ce texte.

Jérémy est un petit garçon qui a tout. Il est impoli et irrespectueux. Un jour, le père Noël reçoit une lettre de cet enfant qui exige plus de cadeaux. Voyant cette lettre si impolie, le père Noël décide, le soir de Noël, de prendre tous les jouets de la chambre de Jérémie et de lui laisser seulement trois cailloux. Jérémie est d'abord choqué par cet événement, mais prend plaisir en cours d'année à trouver de nouveaux jeux à faire avec ses cailloux. Au Noël suivant, Jérémie envoie une lettre très gentille et respectueuse et ne demande pas de cadeaux pour lui-même, mais plutôt pour ses animaux de compagnie. (Les enfants ont pu voir physiquement les deux lettres et les lire, puisqu'elles sont intégrées dans deux enveloppes distinctes à l'album.)

De prime abord, quatre critères se dégagent lors de cette première phase d'évaluation de la justification. Les enseignantes observent si les élèves *répondent à la question, s'ils ont écrit beaucoup ou peu* et *s'ils utilisent des exemples tirés du texte*. De plus, elles se questionnent à propos de *l'utilisation de certains mots* utilisés par les élèves lors de la construction de leurs réponses. Dans les prochaines parties, nous présentons une analyse en profondeur de chacun des critères retenus par les deux enseignantes lors de la **première phase** d'évaluation.

4.3.5.2 Le critère 1 : L'élève répond à la question

Pour les enseignantes, il est important que l'élève réponde à la question. Lors de cet exercice évaluatif, les enseignantes se remémorent constamment la question et veillent à savoir si l'élève répond à celle-ci. Cependant, l'élève de 2^e année (identifié 1 dans le tableau 68) a eu droit à une exception pour ce critère. Les enseignantes ont discuté et ont verbalisé que la réponse était « bonne pour un élève de 2^e année ». Bien qu'elles venaient tout juste d'entamer cette tâche évaluative et qu'elles n'avaient pas lu d'autres justifications, ce commentaire nous a beaucoup fait réfléchir... Qu'est-ce qu'une justification « bonne pour un élève de 2^e année »? Y a-t-il des attentes différentes selon le niveau scolaire? Les enseignantes savaient que l'élève ne répondait pas tout à fait à la question, mais elles lui ont quand même accordé la cote maximale lors de cette première ronde d'évaluation. L'analyse des stratégies justificatives utilisées par l'élève confirme qu'il a inféré et utilisé deux exemples du texte. Est-ce que, inconsciemment, les enseignantes ont considéré que d'inférer et d'utiliser deux exemples est déjà une « excellente justification » pour un élève de 2^e année?

4.3.5.3 Le critère 2 : L'élève écrit beaucoup ou écrit peu

Pour reprendre certains propos des deux enseignantes, le développement des idées semble également être un critère retenu pour porter un jugement sur la réponse d'un élève en lecture : « *c'est développé ou non développé* », « *l'élève donne des détails ou ce n'est pas assez détaillé* ». Ces termes au début du projet de recherche étaient souvent utilisés.

Nous nous sommes alors référée au *Cadre d'évaluation des apprentissages* du ministère de l'Éducation (MELS, 2011), document prescrit par la loi, qui indique les critères d'évaluation pour

la compétence *Lire des textes variés* et la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Nous nous demandons si des balises sont prescrites et si elles sont assez précises pour que les enseignantes puissent s’y référer et comprendre les critères liés à l’évaluation de la « qualité attendue » d’une justification.

Le *Cadre d’évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) met de l’avant la compréhension, l’interprétation, la réaction et le jugement critique. Les critères d’évaluation choisis sont modulés selon le cycle scolaire des élèves. Les enseignantes ont aussi accès à un nombre non exhaustif d’éléments favorisant la compréhension de chacun des critères (Annexe U). Nous constatons que peu d’informations soutiennent les enseignants dans leurs évaluations quant à la qualité des justifications.

Le premier critère mentionné est la *Compréhension des éléments significatifs d’un texte*, où l’élève doit extraire des éléments explicites (évalué au premier et au deuxième cycle) et implicites (évalué seulement au deuxième et troisième cycle), ce qui fait probablement référence à la production de réponses (à l’oral ou à l’écrit) qui nécessitent les stratégies justificatives *Appel à un exemple du texte* et *Appel à des informations implicites*. Le deuxième critère *Interprétation plausible d’un texte* considère que l’élève doit formuler une interprétation personnelle sur le texte et sur des repères culturels (ce critère n’est pas évalué au premier et au deuxième cycles). Nous n’avons trouvé aucune information quant à la qualité de cette formulation, cependant, elle doit être plausible. Le troisième critère est une *Justification pertinente des réactions à un texte*. Ici, les élèves doivent justifier de façon pertinente au moyen d’éléments issus du texte ou d’exemples tirés de l’expérience personnelle (évalué au premier, deuxième et troisième cycle). La pertinence fait ici référence à la justesse du raisonnement. Le quatrième critère porte sur le *Jugement critique sur des textes littéraires*, où l’élève est amené à exprimer une opinion sur une œuvre à partir des premières impressions (évalué au premier, au deuxième et au troisième cycle,) et à apprécier certaines caractéristiques d’une œuvre (évalué au deuxième et troisième cycle.) Aucune information n’est donnée à propos de la qualité de cette justification attendue aux cycles un et deux. La stratégie justificative *Appel à un exemple tiré ou non du texte* est mise de l’avant au cycle trois seulement puisque les élèves doivent apprécier l’œuvre dans son ensemble, à l’aide d’exemples pertinents.

Les enseignantes sont donc laissées à elles-mêmes en ce qui concerne l'évaluation de la qualité de la justification attendue puisque seul le critère de pertinence leur est fourni. Notons toutefois que la stratégie justificative *Appel à un exemple* est nommée (ou sous-entendue) à deux reprises.

4.3.5.4 Les enseignantes transposent certains critères d'évaluation de l'écriture en lecture

Dans ces conditions et d'après nos observations, nous croyons que le développement des idées en écriture est transposé par les enseignantes lors de l'évaluation en lecture.

Dans les grilles d'évaluation produites par le ministère de l'Éducation et plusieurs commissions scolaires, un des critères retenus lors de l'évaluation de l'écriture est celui d'idées « développées ». En effet, les enseignantes doivent porter un jugement sur le développement des idées en écriture. Le développement des idées fait alors référence à l'action de développer, de donner une étendue à quelque chose. L'ajout de détails est souvent cité comme étant un moyen important pour atteindre l'échelon supérieur sur ces grilles d'évaluation. La grille du ministère de l'Éducation pour l'épreuve d'écriture en 4^e année de 2020 utilise ce descripteur pour évaluer la compétence à écrire des élèves (nous rapportons ici seulement ce qui cerne le développement des idées, d'autres critères sont nécessaires afin d'évaluer l'écriture). Nous avons mis à l'Annexe V l'entièreté de la grille produite par le MEES. Pour atteindre l'échelon *Très satisfaisant*, les idées doivent être *Très bien développées*, pour l'échelon *Satisfaisant*, les idées doivent être *Bien développées*, pour l'échelon *Acceptable*, les idées doivent être *Peu développées* et pour les échelons *Peu satisfaisant* et *Insatisfaisant*, il s'agit plutôt qu'il *manque un élément important* et que plusieurs *idées sont imprécises ou superflues ou les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture*. Les enseignantes doivent donc porter un jugement global sur le développement des idées.

Bien sûr, tous les textes sont différents et les enseignantes constatent que leurs auteurs peuvent *Très bien développer* leurs idées d'une variété de façons... Pour mieux comprendre ce point, pensons à l'approche des *Ateliers d'écriture* de Calkin, Smith et Rothman (2016) où les élèves sont amenés à connaître et à utiliser différents procédés d'auteurs pour « développer »

leurs idées en écriture. Par exemple, on enseigne aux élèves à faire une comparaison, à visualiser une scène de leur histoire afin de la décrire en utilisant leurs cinq sens, à donner un exemple, à faire une énumération, à faire bouger ou penser leur personnage, etc. Ces procédés d'auteurs sont différents moyens ou outils mis à la disposition des élèves pour « développer » leurs idées et personnaliser et construire leur texte.

La construction d'un texte à l'écrit est très similaire à la construction d'un texte à l'oral et l'utilisation de « procédés d'auteurs » peut être mise en parallèle avec l'utilisation de « stratégies justificatives » (ex. : *Appel à une comparaison, Appel à un exemple*, etc.). Nous avons dénombré 16 stratégies justificatives utilisées pour construire des réponses à la suite d'une lecture (voir la section 4.1). Nous avons aussi mis en lumière que, pour répondre à une même question, une variété de stratégies justificatives est possible et peut être mise en place par les élèves, tout comme un auteur qui écrit son texte. Le texte oral ou écrit des élèves est donc différent d'un élève à l'autre selon les stratégies utilisées.

Notre hypothèse est que, lors de l'évaluation des réponses des élèves, les enseignantes transposent le critère de développement des idées en écriture dans un contexte d'évaluation en lecture. Elles portent un jugement selon le nombre d'idées et leur développement : « *C'est détaillé* », « *C'est tellement court* », « *Il donne des exemples* », mais la réponse de l'élève 10 semble les déstabiliser : Pourquoi Jérémy a-t-il changé de comportement? « *Il a appris de ses erreurs.* » L'élève a écrit une seule phrase, c'est tout. Voici les commentaires des enseignantes : « *C'est vraiment bon comme réponse... il répond à la question. C'est tellement court...* » et elles hésitent longuement avant de lui donner une cote de 2 sur 3 lors de cette première phase d'évaluation. Le développement des idées semble un critère pesant très lourd dans le jugement des enseignantes.

Cette situation nous a beaucoup fait réfléchir... et si nous parlions plutôt de « suffisance des idées »? Et si une phrase telle qu'« *Il a appris de ses erreurs* » était *suffisante*, voire acceptable, pour répondre à la question? Selon la définition du Larousse, le concept de suffisance se définit comme étant la propriété de ce qui se suffit à soi-même, sans avoir besoin de l'augmenter. Il

implique une efficacité dans la réponse émise, la suffisance réfère aussi implicitement à la tâche demandée (Est-ce que j'ai assez écrit pour répondre à cette question?).

Si les enseignantes avaient considéré la *suffisance des informations* plutôt que le *développement des idées*, nous n'aurions pas eu de commentaires tels que « *C'est vraiment bon comme réponse, mais c'est tellement court* » ou « *Il ne donne pas d'exemple* » ou « *Il n'écrit pas grand-chose...* » La réponse à la question *Pourquoi Jérémie a-t-il changé de comportement?* pourrait être seulement une phrase : Il a appris de ces erreurs. Forget (2012) indique qu'un « discours strictement justificatif peut aussi présenter qu'un seul point de vue, une seule réponse, cependant lorsqu'une justification fait partie d'un discours dit argumentatif, elle sera articulée à d'autres points de vue » (p. 62).

4.3.5.5 L'impact de la nature de la tâche sur l'utilisation de stratégies justificatives par les élèves

Une autre considération qui affecte la suffisance des idées lors de l'élaboration d'une justification est la nature de la tâche et son destinataire. Pour faire un parallèle avec une tâche d'écriture, le destinataire a un grand impact sur la rédaction d'un texte puisque le scripteur choisira ses informations en pensant à son destinataire (doit-il expliciter davantage, car le destinataire ne connaît pas le sujet, par exemple), il veillera à ajuster le ton de son texte et utilisera même certains mots de vocabulaire de façon consciencieuse (Vous versus Tu). Pour revenir au contexte de la didactique de la lecture, il n'est pas rare que les enseignantes lisent un album à voix haute et posent des questions par la suite. Elles sont donc considérées comme étant le destinataire. Cependant, les enseignantes connaissent déjà l'histoire, alors se peut-il que les élèves n'aient pas à détailler ou à fournir autant d'information que si le destinataire ne connaissait pas l'histoire? Lors de la tâche où les élèves devaient répondre (à l'écrit) à la question d'interprétation « *Pourquoi Jérémie a-t-il changé son comportement?* », un élève de 2^e année a écrit : « *Il a changé son attitude et il est plus gentil parce que le père Noël lui a donné des cailloux* » et « *il a appris des choses comme jongler et tatati et tatata* ». L'élève n'a simplement pas terminé sa phrase et a inscrit « *et tatati et tatata* ». Nous étions très intriguées par cette réponse, alors nous avons rencontré cet élève afin qu'il explique l'utilisation de cette

expression à même sa réponse écrite. L'élève de 2^e année a répondu qu'il n'avait pas à tout réécrire sa réponse puisque, de toute façon, l'enseignante connaissait l'histoire. Combien d'élèves se sont posé cette question? Combien d'élèves considèrent que leur enseignante « connaît déjà l'histoire alors pourquoi en dire plus, elle le sait déjà, non? » Pourquoi utiliser plusieurs stratégies justificatives si tout le monde connaît déjà l'histoire? Cette anecdote qui semble anodine à première vue pourrait ouvrir sur d'autres recherches sur la nature des tâches en didactique de la lecture et de leur impact sur l'utilisation de stratégies justificatives. Il serait intéressant de considérer un autre destinataire que l'enseignant lors de l'élaboration de tâches de lecture. Cela aurait peut-être un effet sur le nombre de stratégies justificatives utilisées par les élèves.

4.3.5.6 Le critère 3 : L'élève utilise des exemples cités ou non du texte

Nous savons déjà que les élèves utilisent de façon prédominante cette stratégie justificative. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, il s'agit de la stratégie justificative la plus utilisée par les élèves de 2^e et de 4^e année lors de la construction de leurs réponses. Cette stratégie justificative est également clairement mentionnée (explicitement et implicitement) à deux reprises dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) et lors des consignes données pour l'examen ministériel de lecture en 4^e année (exemple de consigne : « *Explique ta réponse en t'appuyant sur deux éléments du texte* »).

Nous avons constaté, dans cette première phase d'évaluation, que les enseignantes recherchent activement les exemples dans les réponses de leurs élèves. « *Il donne plusieurs exemples* », « *il ne donne pas d'exemple* ». Nous avons consciemment choisi de ne pas demander d'exemples à la question « *Pourquoi Jérémie a-t-il changé de comportement?* », l'intention étant de découvrir les stratégies justificatives utilisées à l'écrit par les élèves et de ne pas imposer l'utilisation d'une stratégie justificative particulière.

Lors de l'évaluation des justifications par les deux enseignantes, tous les élèves qui ont obtenu l'échelon supérieur pour leur justification ont en effet utilisé un ou des exemples, mais ont également fait une ou des inférences. Les enseignantes n'ont jamais mentionné le concept

d'inférence lors de cette première phase d'évaluation; par contre, les exemples cités soutiennent l'élaboration d'inférences.

À l'inverse, les élèves ayant reçu l'échelon inférieur ont pourtant parfois donné des exemples, mais n'ont pas fait d'inférences. Prenons cet exemple où l'élève explique le avant-après : « *Avant : lettre était grise. Après : maintenant elle est jaune avec des dessins. Avant : il écrivait "Je veux". Après : il écrivait "Cher Père Noël". Avant : il avait plein de cadeaux parce qu'il hurle. Après : il demande avec un SVP. Avant : il traitait mal ses animaux. Après : et maintenant il leur fait un abri.* » Cet élève utilise plusieurs stratégies justificatives (*Appel à une comparaison, Appel aux illustrations, Appel à des exemples cités du texte*), mais n'utilise aucune stratégie de haut niveau. Les enseignantes lui ont donné l'échelon inférieur.

Nous constatons donc que cette recherche de l'exemple dans les réponses des élèves est faite consciemment par les enseignantes. Cependant, elles ne rehaussent pas à tout moment leurs évaluations lorsque les élèves utilisent cette stratégie justificative. Sans en être conscientes, l'utilisation de stratégies de haut niveau telles que *Appel à un message à portée philosophique, Appel à des informations implicites, Appel aux intentions des personnages ou de l'auteur ou de l'illustrateur* haussent le jugement des enseignantes, mais nous constatons quand même cette lutte interne entre la recherche de l'exemple à tout prix qui soutient les propos et l'utilisation de stratégies de haut niveau. Deux réponses d'élèves nous ont particulièrement fait réfléchir sur cette dualité : « *Il a appris à être gentil avec les personnes.* » « *Il a appris de ses erreurs.* » les élèves ayant reçu seulement la cote de 2 sur 3 lors de cette première ronde d'évaluation de leur justification.

4.3.5.7 Le critère 4 : Les mots utilisés par l'élève sont porteurs de sens et d'inférence

Nous avons été surprise par certains commentaires des enseignantes liés au vocabulaire utilisé principalement par les élèves de 4^e année et nous n'avions pas anticipé l'importance de ce volet sur l'évaluation des réponses à la suite d'une lecture.

Dans cette partie de cette thèse, nous voulons décrire comment certains mots peuvent influencer le jugement des enseignantes lors de l'évaluation de la justification.

Nous voulons aussi mettre en lumière quelques pistes qui ouvriront, nous l'espérons, sur de futures recherches.

4.3.5.8 L'emploi par l'élève de mots précis ou d'expressions qui sous-entendent l'utilisation de macrorègles

Prenons d'abord cette réponse de l'élève numéro 4 de 4^e année : « *Jérémy a changé son attitude parce que le père Noël a envoyé trois roches et Jérémy y a pensé et a regretté d'être un **tyran**.* » L'expression « *Être un tyran* » a suscité une réaction très positive de la part des deux enseignantes. Elles ont spontanément commenté : « *Ça explique tout !* » L'élève a, en effet, utilisé une expression qui dit tout, car l'emploi de ce mot précis (tyran) implique l'élaboration d'une inférence (on doit absolument inférer que le mauvais comportement de Jérémy fait de lui un tyran). L'élève a recherché dans son répertoire lexical une expression qui résume et qui représente sémantiquement ce qu'il désire nommer (Davialt, 2011). L'utilisation de cette expression hausse la valeur de la justification pour les enseignantes. Ce choix de mots si judicieux permet aux enseignantes de constater une inférence causale. En effet, l'élève applique ainsi des macrorègles afin de construire sa réponse. Dans ce cas-ci, l'élève a remplacé les différents exemples tirés du texte (séquence de micropropositions) en les remplaçant par une macroproposition : Jérémy est un tyran. L'élève a donc puisé dans son lexique un mot qui résume les micropropositions (macrorègle de généralisation).

En revanche, à d'autres moments, ce même phénomène joue contre l'élève et laisse, d'après nos observations, les enseignantes perplexes, car elles cherchent inconsciemment à comprendre si l'élève a réellement fait une inférence. Elles semblent préférer que l'élève appelle à un exemple tiré du texte *plutôt* que d'utiliser des macrorègles qui synthétisent certaines actions. Pour illustrer nos propos, prenons cette justification produite par l'élève 9 : « *Il a changé son comportement parce que le père Noël lui a donné une bonne **leçon (...)*** » Le mot *leçon* n'a pas eu la même portée positive dans ce cas-ci et a plutôt suscité des questionnements de la part des enseignantes. Elles auraient aimé que l'élève explique dans ses mots la *leçon*. Elles auraient souhaité qu'il nomme les exemples du texte et qu'il remplace ce mot par la stratégie justificative *Appel à un exemple tiré du texte* (leçon = le père Noël a pris ses

cadeaux pour le faire réfléchir à son mauvais comportement). Encore une fois, cet élève applique une macrorègle où il synthétise plusieurs micropropositions pour en faire une macroproposition (macrorègle de généralisation). Cet élève a déjà, lors de sa compréhension, analysé les exemples du texte, mais lors de la production de sa réponse, il a puisé dans son bagage lexical pour utiliser un mot qui synthétise tous les exemples tirés du texte (le père Noël lui a donné une **leçon**). Curieusement, les enseignantes aimeraient qu'il nomme ces exemples.

Nous notons donc que parfois, les mots utilisés sont à l'avantage de l'élève et qu'à d'autres moments, les enseignantes préféreraient que l'élève fasse *Appel à un exemple tiré du texte*. Cette ambiguïté est probablement liée à leur conception du critère d'évaluation du développement des idées (tel que décrit en écriture) plutôt qu'à la suffisance d'idées qui pourrait mieux convenir à l'évaluation en lecture, car l'élève peut (en une ou quelques phrases) répondre à des questions de compréhension, d'interprétation, de réaction et de jugement critique de façon tout à fait adéquate.

Dans le tableau suivant, nous avons répertorié certains mots utilisés qui impliquent l'application de macrorègles par les élèves de 4^e année.

Tableau 46. Les mots utilisés par les élèves qui impliquent l'application de macrorègles

Utilisation du terme le petit gorille a rendu des services à son grand-père.	Au lieu de dire : que le petit gorille est allé chercher les œufs, ramasser des plumes, etc. afin d'aider son grand-père.
Utilisation du terme le père Noël lui a donné une leçon .	Au lieu de dire : que Jérémy est impoli et irrespectueux des autres, alors le père Noël décide de prendre tous ses jouets afin qu'il réfléchisse à ses actions, ce que fait Jérémy. Il change donc son comportement.
Utilisation du terme être un tyran .	Au lieu de dire : que Jérémy n'a pas un bon comportement envers les autres. Par exemple, il ne partage pas, n'est pas gentil avec ses animaux de compagnie.
Utilisation du terme il a appris de ses erreurs .	Au lieu de dire : qu'au début Jérémy était impoli, il ne prenait pas soin de ses animaux de compagnie et que maintenant, il a appris l'importance de la politesse et du respect des autres.

Sans les avoir tous comptabilisés, nous pouvons affirmer que les élèves de 4^e année utilisent davantage de ces mots qui sous-tendent l'emploi de macrorègles et que l'évaluation des justifications utilisant ces mots a interpellé davantage le questionnement des enseignantes. Notre hypothèse est que l'étendue du vocabulaire chez les élèves de 4^e année favorise ce type de réponse (comparativement aux élèves de 2^e année) et que les enseignantes sont perplexes quant à la façon d'évaluer ce type de réponse. En somme, est-il important que les élèves donnent un exemple pour soutenir leur justification lorsque les mots utilisés impliquent déjà qu'ils ont eu recours à une macroproposition (synthèse en un mot d'exemples tirés du texte)?

4.3.5.9 La justesse et la variété des mots employés dans la construction des justifications

L'utilisation de mots justes et variés par les élèves est remarquée des enseignantes qui évaluent la justification. Prenons l'exemple de cet élève qui écrit *Rhino continue, continue, continue* versus cet autre élève qui écrit *Rhino est persévérant*. Même si les enseignantes ont finalement attribué la même cote aux deux justifications, elles ont tout de même débattu à savoir si le vocabulaire riche « valait » plus. Nous croyons que cette réflexion est également un legs de l'évaluation en écriture puisque le critère d'évaluation *Utilisation d'un vocabulaire approprié* (justesse et variété) est évalué en écriture, ce qui ne correspond pas aux critères présents dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) pour les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires*.

Cela explique peut-être aussi certaines différences soulevées en évaluation entre les différents milieux socio-économiques. Dans la thèse *Le jugement scolaire de l'enseignant en lecture au primaire*, (Morin 2008, p. 30, selon l'étude de Bressoux, 2004) on mentionne que les enseignants rangent les élèves dans un ordre assez proche de celui déterminé à partir des épreuves standardisées. Cependant, les résultats révèlent qu'il y a un avantage accordé dans le jugement des enseignants aux enfants provenant de milieu socio-économique plus favorisé.

Cela évoque une différence souvent citée entre les différents milieux socio-économiques qui est celle de l'acquisition du vocabulaire. D'après l'étude de Hart et Risley (1995), les familles professionnelles énonceraient 11 millions de mots par année, les familles ouvrières, six millions

par année et les familles touchant de l'aide sociale, trois millions de mots par année. Tous ces mots justes et variés entendus en petite enfance, tous ces mots acquis à travers le temps qui sous-tendent une inférence sont-ils un avantage en lecture pour certains enfants? De nombreuses pistes de recherches seraient nécessaires pour bien cerner le phénomène observé.

4.3.6 L'impact de la formation sur l'évaluation de la justification par les enseignantes

La recherche collaborative favorise un climat de réflexions entre les enseignantes et la chercheuse. Nous avons bénéficié de l'expertise pratique des deux enseignantes surtout lors de la planification de nos objectifs, de la mise en place de la méthodologie, du partage de leurs connaissances sur l'enseignement et sur l'évaluation de la justification ainsi que pour la collecte de données, qui a duré près de cinq mois. Nous aurions aimé donner accès rapidement aux enseignantes aux données analysées et présentées dans cette thèse, mais ce n'était pas réalisable dans le contexte de fin d'année scolaire et du temps nécessaire au codage et à l'analyse des nombreuses données portant sur les stratégies justificatives, sur l'étayage et sur l'évaluation de la justification. Malgré cette contrainte méthodologique, nous avons tout de même effectué une **deuxième phase** d'évaluation des justifications à la fin du projet.

4.3.7 La deuxième phase de l'évaluation des justifications par les enseignantes de 2^e et de 4^e année

À cette étape du projet, nous avons partagé « nos intuitions et nos préoccupations » de l'évaluation de la justification puisque nous n'avions pas (à cette étape-ci) analysé finement tous les corpus d'exemples des élèves. Nous avons discuté et réfléchi à l'importance et à la variété des stratégies justificatives utilisées par les élèves. Nous avons aussi cerné certaines stratégies de haut niveau et à leur poids en évaluation. Nous avons également partagé nos préoccupations quant à l'évaluation du vocabulaire.

Les enseignantes et la chercheuse étaient invitées à analyser et à coter de nouvelles justifications, d'abord de façon individuelle selon un code numérique : 1 = cette justification est

excellente, 2 = cette justification est bonne, 3 = cette justification n'est pas suffisante ou acceptable, ensuite, de façon collective. Pour chaque réponse d'élève, nous avons partagé nos commentaires à voix haute et verbalisé nos réflexions afin d'arriver à un consensus sur la « qualité » de la justification. La chercheuse a également inséré dans le corpus quelques problématiques souvent énoncées par les enseignantes telles qu'une réponse « trop courte » ou « pas assez claire », elle a aussi pris soin d'avoir des justifications utilisant « des mots riches ou très précis », et d'autres plus vagues.

Pour leur part, les élèves devaient encercler une des lois des quatre chevaliers et expliquer le lien qui lie le livre *Rhino Vole* à une des lois. Cette question en est une de jugement critique (appréciation) puisque l'élève doit choisir la loi la plus plausible, comparer cette histoire avec la loi et expliciter les liens possibles entre ces deux textes.

Les enseignantes ont eu une trentaine de minutes pour évaluer la tâche, ce qui correspond à leur réalité lorsqu'elles évaluent en cours d'année. Par souci de concision, nous allons seulement rapporter, dans la prochaine section, le principal changement observé lors de l'évaluation des justifications.

4.3.7.1 La reconnaissance d'une variété de stratégies justificatives dans les réponses des élèves

Lors de cette deuxième ronde d'évaluation, les enseignantes ont beaucoup moins utilisé les termes : « *Il écrit beaucoup ou il écrit peu* », « *Il y a des détails* », « *Il donne un exemple* ». Les enseignantes ont plutôt mentionné l'apport des autres stratégies justificatives que celle de faire appel à un exemple. En effet, d'autres stratégies étaient spontanément nommées : « *Il a fait un lien (Appel à son expérience ou à faire un lien avec sa vie)* », « *C'est le message de l'auteur (Appel à un message à portée philosophique)* », « *Il y a des informations implicites (Appel à des informations implicites)* », « *Il reste sur le personnage (Appel aux intentions du personnage)* », « *Il explique la cause et son effet (Appel à des informations implicites : inférence causale)* ».

Déjà, lors de cette deuxième phase d'évaluation, les enseignantes pouvaient faire une analyse plus fine de la compétence des élèves à justifier leurs réponses. Elles semblaient plus outillées à *identifier* les stratégies utilisées par les élèves pour construire leurs réponses. Nous avons également remarqué que la fonction de l'évaluation en aide à l'apprentissage était beaucoup plus présente lors des discussions. D'après les analyses des justifications par les enseignantes, elles pouvaient exprimer un choix de stratégies à enseigner pour bonifier la justification de leurs élèves.

Nous croyons que de la formation supplémentaire est nécessaire pour que les enseignantes puissent encore mieux reconnaître les différentes stratégies justificatives utilisées par leurs élèves. N'oublions pas qu'à cette étape-ci du projet, certaines stratégies nommées par les enseignantes n'avaient pas encore été explicitement recensées; c'est lors du codage des justifications que nous avons libellé explicitement chacune des 16 stratégies justificatives observées.

Finalement, il semble que le concept (sans avoir été nommé explicitement) de la suffisance des idées était plus présent lors de cette deuxième vague d'évaluation. La quantité d'information (ou le développement des idées) n'était plus un critère central, mais les élèves devaient tout de même écrire suffisamment pour répondre à la question. La recherche de l'exemple à tout prix était moins présente et le poids de certaines stratégies de haut niveau rehaussait le pointage accordé à l'élève.

4.3.8 Le résumé des critères pour décrire une justification de qualité

Cette prochaine partie reprend les grandes lignes déjà discutées. Ces cinq critères sont, selon nos observations, des pistes de réflexion futures qui semblent décrire ce qu'est une justification de qualité.

4.3.8.1 Le critère 1 : La pertinence

L'élève doit répondre à la question. Il est nécessaire que la réponse de l'élève soit pertinente telle que décrite dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011). Forget (2014)

indique aussi que des éléments pertinents doivent appuyer les propos. Dès que ce critère n'est pas observé, l'élève est pénalisé. Pour faire un parallèle avec les examens de lecture par le MEES en 4^e année, les élèves sont pénalisés s'ils donnent une réponse « imprécise, erronée ou non pertinente. »

Notons que la prise en compte des caractéristiques du destinataire a également un impact sur le choix des informations retenues (Forget 2014), cependant, d'autres recherches sont nécessaires pour approfondir la nature des tâches et leur impact sur les stratégies de justification utilisées par les élèves.

4.3.8.2 Le critère 2 : La suffisance

La réponse doit être suffisante, ce qui veut dire que les élèves n'ont pas nécessairement à développer leurs réponses comme attendues en écriture. Certaines stratégies de haut niveau peuvent permettre à l'élève de bien répondre à une question sans nécessairement passer par l'exemplification, qui est une des stratégies souvent utilisées par les élèves de 2^e et 4^e année. Pensons à l'élève qui fait *Appel à un message philosophique*, par exemple. Forget (2014) indique qu'il doit tout de même y avoir une quantité suffisante de raisons fournies.

4.3.8.3 Le critère 3 : Le vocabulaire utilisé détermine ce que l'élève a compris

Le vocabulaire utilisé par les élèves détermine ce qu'ils ont compris, c'est-à-dire que les mots choisis ne doivent pas être trop vagues et doivent bien représenter l'idée de l'élève (sans pour autant être nécessairement riches et variés comme en écriture). Dans certains cas, les élèves utilisent des mots qui sous-tendent une inférence ou l'utilisation des macrorègles, car ils ont synthétisé certaines idées du texte (ex. : un tyran, une leçon). Dans ces cas-là, les élèves n'ont donc pas besoin d'exemplifier à nouveau puisqu'ils ont déjà fait l'inférence pour arriver à utiliser ces termes. Cet aspect mérite d'être approfondi, nous croyons que le développement du vocabulaire chez l'enfant favorise l'utilisation de ces mots à teneur inférentielle.

4.3.8.4 Le critère 4 : La variété des stratégies justificatives

La variété des stratégies justificatives est souvent un gage de réussite. Nous avons remarqué que les élèves qui utilisent plusieurs stratégies justificatives sont souvent avantagés lors de l'évaluation de leur justification. Si nous faisons le parallèle avec les stratégies de compréhension, un bon lecteur est quelqu'un qui utilise plusieurs stratégies (Croisetière, 2011; Giasson, 2003; Provencher, 2013; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009); nous croyons que cela est aussi vrai pour l'utilisation des stratégies justificatives.

Plusieurs stratégies de haut niveau sont également bien perçues par les enseignantes, car ces stratégies exigent de l'élève à inférer des informations telles que : *Appel à des informations implicites ou à faire des inférences* et *Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages*.

Il y a également les stratégies justificatives liées d'une certaine façon à l'utilisation du vocabulaire : *Appel à des images fortes ou à des métaphores*, *Appel à utiliser le métalangage du schéma narratif pour décrire un élément du récit* et *Appel à des mots précis pour exprimer sa justification*.

Puis, les stratégies *Appel à des indices linguistiques liés au texte* et *Appel à des comparaisons* semblent avoir avantagé les élèves lors des phases d'évaluation.

Malgré tout, certaines stratégies justificatives de haut niveau n'ont pas toujours besoin d'être accompagnées par plusieurs stratégies. Il semble qu'elles se suffisent à elles-mêmes. Nous pensons aux stratégies justificatives qui exigent une distanciation par rapport au texte, par exemple : *Appel à un message à portée philosophique* et *Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur*. Il semble que la portée de ces stratégies est considérable et que parfois, elles sont suffisantes pour justifier une réponse (ex. : Pourquoi Jérémie a-t-il changé? Il a appris de ses erreurs).

4.3.8.5 Le critère 5 : La clarté de la réponse

La clarté de la réponse est importante, parfois l'évaluateur ne comprend tout simplement pas la réponse ou une partie de la réponse, ce qui pénalise les élèves. Il peut s'agir d'erreurs de syntaxe, de l'utilisation d'un vocabulaire trop vague ou d'une réponse trop incomplète pour être comprise. Pour ce critère, notons également qu'il est important que les informations retenues soient vraies et qu'il n'y ait pas de contradiction entre les informations, car cela peut affecter la clarté de la réponse. Notons également que l'utilisation de marqueurs de relation aide à la clarté d'une réponse (Je dis X parce que Y, donc...), cependant, ces mots (connecteurs) ne sont pas totalement maîtrisés avant la fin de la première secondaire (Davault, 2011).

4.3.9 Une brève conclusion

L'analyse des pratiques évaluatives des enseignantes a été un moment décisif et extrêmement porteur pour l'ensemble de ce projet, sans compter l'analyse des justifications des réponses des élèves lors de la mise en place des différents dispositifs (lecture interactive, lecture REP et cercle de lecture). Nous constatons que la fonction de l'évaluation en aide à l'apprentissage s'est avérée beaucoup plus présente au fur et à mesure que notre projet se développait et que les enseignantes pouvaient *identifier* les stratégies justificatives utilisées par leurs élèves lors de la construction des justifications. Les enseignantes semblaient cerner davantage ce que sont les stratégies justificatives et cette question, « Comment rendre meilleurs mes élèves lors de l'élaboration de leur justification? », a guidé nos travaux.

La fonction de l'évaluation en aide à l'apprentissage a permis aux enseignantes d'identifier les stratégies justificatives utilisées par les élèves, de rétroagir et de réguler la démarche de production d'une réponse à la suite d'une lecture.

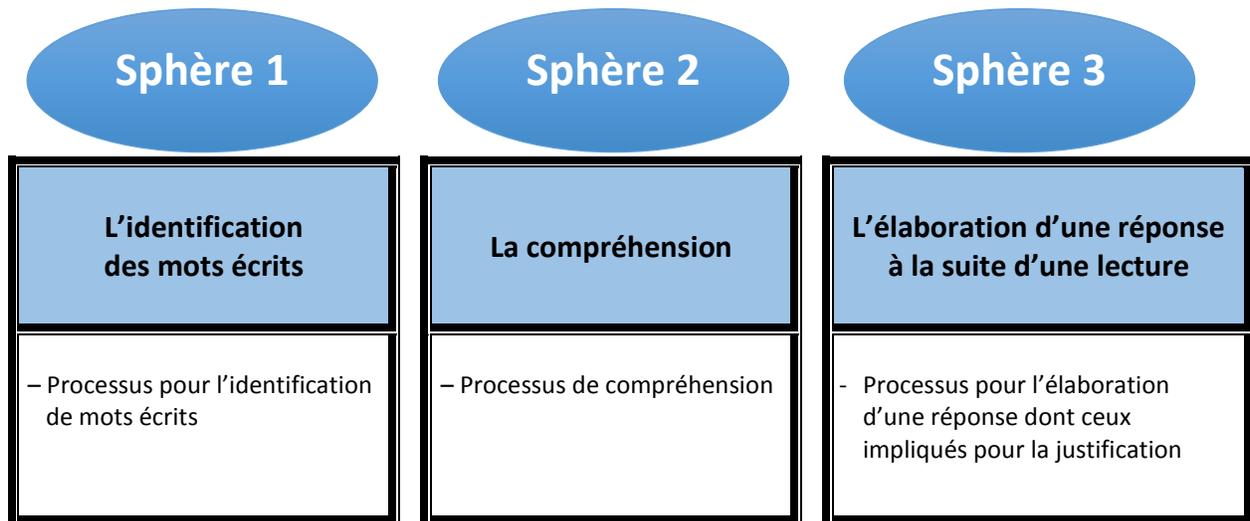
En conclusion, dans ce chapitre, nous avons discuté au fur et à mesure des résultats à propos des stratégies justificatives utilisées, de l'étayage offert, de la place de la recherche collaborative et de l'évaluation d'une justification à la suite d'une lecture. Le prochain chapitre nous permet d'interpréter et de discuter les résultats sur les thèmes suivants : les stratégies de justification utilisées par les élèves et les enseignantes, l'étayage offert et les contextes propices

au développement des stratégies justificatives et, finalement, nous présentons une synthèse et des recommandations quant à l'enseignement et à l'évaluation de la justification.

Chapitre 5 – Discussion

Nous présentons, dans ce prochain chapitre, la discussion des résultats de notre recherche collaborative, descriptive et exploratoire. Par cette recherche, nous voulons contribuer au domaine de la didactique de la lecture puisque peu de modèles théoriques (Hoover et Gough, 1990; Kinstsch et Van Dijk, 1978, 1983; Scarborough, Neuman et Dickinson, 2009) ou de recherches se sont intéressés aux processus cognitifs impliqués lors de l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture²⁴. Un individu doit *lire* (décoder), *comprendre* et *répondre*. **Nous croyons que d'intégrer la troisième sphère de la lecture dans les modèles théoriques permettrait aux enseignants de mieux enseigner la lecture.** En effet, les enseignants seraient en mesure d'identifier la sphère et les stratégies qui posent problème aux élèves dans le but d'offrir une meilleure rétroaction sur la compétence en lecture de chacun.

Tableau 47. Les processus mobilisés par un individu lors d'une tâche de lecture



Notre discussion porte sur cette troisième sphère de la lecture et vise à interpréter nos résultats concernant ce qu'est la justification à la suite d'une lecture, les stratégies justificatives utilisées

²⁴ Nous avons adopté l'expression « justifier à la suite d'une lecture », mais précisons que cela ne veut pas dire que la lecture est nécessairement terminée et qu'il y a justification par la suite. Nous préconisons qu'un passage ou qu'un extrait peut être une lecture et que l'élève peut ensuite justifier et poursuivre sa lecture.

par les élèves et les enseignantes lors de l'élaboration d'une justification, l'étayage offert lors de l'utilisation de trois dispositifs didactiques : la lecture interactive, la lecture REP (Réfléchir seul, Échanger en duo, Partager en grand groupe) et le cercle de lecture, ainsi que de décrire les difficultés liées à l'évaluation des justifications.

Pour mieux situer la discussion, nous faisons parfois un bref rappel de certains éléments du cadre théorique. Par souci de clarté et de manière à contextualiser la discussion, certains résultats sont également présentés à nouveau, sous forme de figures.

Nos résultats de recherche sont nombreux et ouvrent sur plusieurs pistes de recherches futures qui sont détaillées dans ce chapitre.

5.1 La justification à la suite d'une lecture

Une réponse sera habituellement reçue par un destinataire et peut prendre la forme d'une action, d'une réaction, d'un écrit, d'une parole. Celle-ci est guidée par une intention (Montésinos-Gelet, 2016) qui peut être désignée par le lecteur lui-même, mais peut également être dictée par une personne externe, soit l'enseignant, par exemple. Cette réponse permet au lecteur d'exprimer sa compréhension, son interprétation, sa réaction au texte et son jugement critique. Selon la dimension de la lecture choisie, cette réponse prend plusieurs formes et exige une justification ou non.

La justification fait donc partie de la réponse et peut être différente d'un élève à l'autre puisque le lecteur puise dans son réservoir d'expériences passées, du monde qui l'entoure et des mots qui l'habitent (Rosenblatt, 1938, 1982). Nos résultats démontrent que, selon la dimension de la lecture, une variété de stratégies peut être utilisée par les élèves, car ces derniers les combinent pour former leur réponse de compréhension, d'interprétation, de réaction et de jugement critique (appréciation). Nos questions se voulaient assez ouvertes, nous n'avons donc pas imposé de stratégies à utiliser (ex. : *appuie ta réponse à l'aide d'un exemple*), puisque nous voulions observer la variété de stratégies possibles à une même question. Cette variété de stratégies utilisée peut être déstabilisante pour un enseignant, surtout lors d'évaluation de la

justification. Par exemple, nous remarquons que certains élèves en 4^e année utilisent la stratégie *Appel à son expérience ou à faire des liens* pour répondre à des questions non seulement de réaction au texte, mais également de compréhension et d'interprétation. Les enseignants se demandent alors si d'utiliser son vécu pour répondre est « correcte » lorsque la question anticipée ne se voulait pas, à priori, une question de réaction au texte. Nos résultats indiquent qu'une variété de stratégies sont utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année. Elles sont souvent combinées, ce qui fait en sorte que l'élève répond avec une variété de stratégies.

Cela nous amène à décrire ce que les enseignantes savent sur la justification à la suite d'une lecture. Ce fut le point de départ de cette recherche collaborative.

5.1.1. Les connaissances des enseignantes à propos de la justification à la suite d'une lecture

Nous nous sommes intéressée aux connaissances qu'ont les deux enseignantes à propos de ce qu'est la justification à la suite d'une lecture afin de mieux cerner leurs besoins quant à la justification en lecture. D'abord, nous avons remarqué qu'il n'y avait pas de définition univoque au sein de notre équipe quant à ce qu'est la justification. L'enseignante de 2^e année définit la justification par la diversité des façons de construire une réponse. L'enseignante de 4^e année va également dans ce sens lorsqu'elle écrit : « *C'est la façon dont l'enfant explique son point de vue à partir d'un livre, de son vécu et de sa personnalité. C'est expliquer (sa réponse) en s'appuyant sur d'autres connaissances ou encore en comparant différents éléments de discussion.* » En effet, elle nomme, dans ses propres mots, certaines stratégies justificatives utilisées par ses élèves pour répondre à une question : *Appel à porter un jugement, Appel à son vécu ou à faire des liens avec sa vie, Appel à un exemple tiré du texte ou non et Appel à une comparaison.*

Nous constatons que l'enseignante de 4^e année a une idée plus claire de ce qu'est la justification en lecture et nous croyons que les résultats de l'enquête de Lépine (2017) peuvent expliquer en partie ce résultat. D'après cette enquête, il y a des différences entre la fréquence d'enseignement de la réaction au texte et de l'appréciation selon les cycles. Les résultats obtenus à partir des questionnaires envoyés aux 518 enseignants indiquent que la réaction au

texte est plus enseignée régulièrement au 2^e cycle du primaire qu'au premier cycle (75 % des enseignants du 2^e cycle et 60,7 % des enseignants du 1^{er} cycle). Il semble y avoir le même constat pour l'enseignement du jugement critique : les enseignants du 2^e cycle déclarent l'enseigner fréquemment à 54,2 % et les enseignantes du 1^{er} cycle à 45,7 %. Si l'enseignement de ces dimensions est plus présent au 2^e cycle qu'au 1^{er} cycle, est-ce que la justification en lecture est davantage enseignée, puisque les réponses à ces deux dimensions exigent la plupart du temps une justification? C'est ce que nos résultats indiquent : l'enseignante du 2^e cycle avait une idée plus précise de ce que sont les quatre dimensions de la lecture et de certaines stratégies utilisées afin de justifier une réponse.

Nous croyons que la justification gagnerait à être mieux définie. Les enseignants du Québec pourraient donc arriver à une compréhension commune de ce concept, ce qui s'avère primordial pour assurer un enseignement et une évaluation de la justification. Selon plusieurs spécialistes en didactique (Auriac-Peyronnet, 2001; Forget, 2017; Garcia-Debanc, 1994; Golder, 1996), la justification correspond à une opération de base de l'argumentation. Le *Programme de formation de l'école québécoise* du secondaire au premier cycle mentionne qu'il « constitue une sensibilisation à l'argumentation » (MELS, 2009, p. 109).

Forget (2012) mentionne qu'un « discours strictement justificatif peut aussi présenter qu'un seul point de vue, une seule réponse, cependant lorsqu'une justification fait partie d'un discours dit argumentatif, elle sera articulée à d'autres points de vue. » (p. 62). Nous avons pu observer de nombreuses réponses d'élèves de 2^e et de 4^e année n'ayant qu'un seul point de vue, une seule réponse, qui pourtant permettait à l'élève de justifier sa compréhension, son interprétation, sa réaction et son jugement critique.

Alors, comment les élèves justifient-ils leurs réponses à la suite d'une lecture?

5.1.2 Les stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année du primaire

Lorsque nous avons rencontré pour la première fois l'enseignante de 2^e et l'enseignante de 4^e année, nous leur avons demandé quelle était la plus grande différence entre l'élaboration d'une

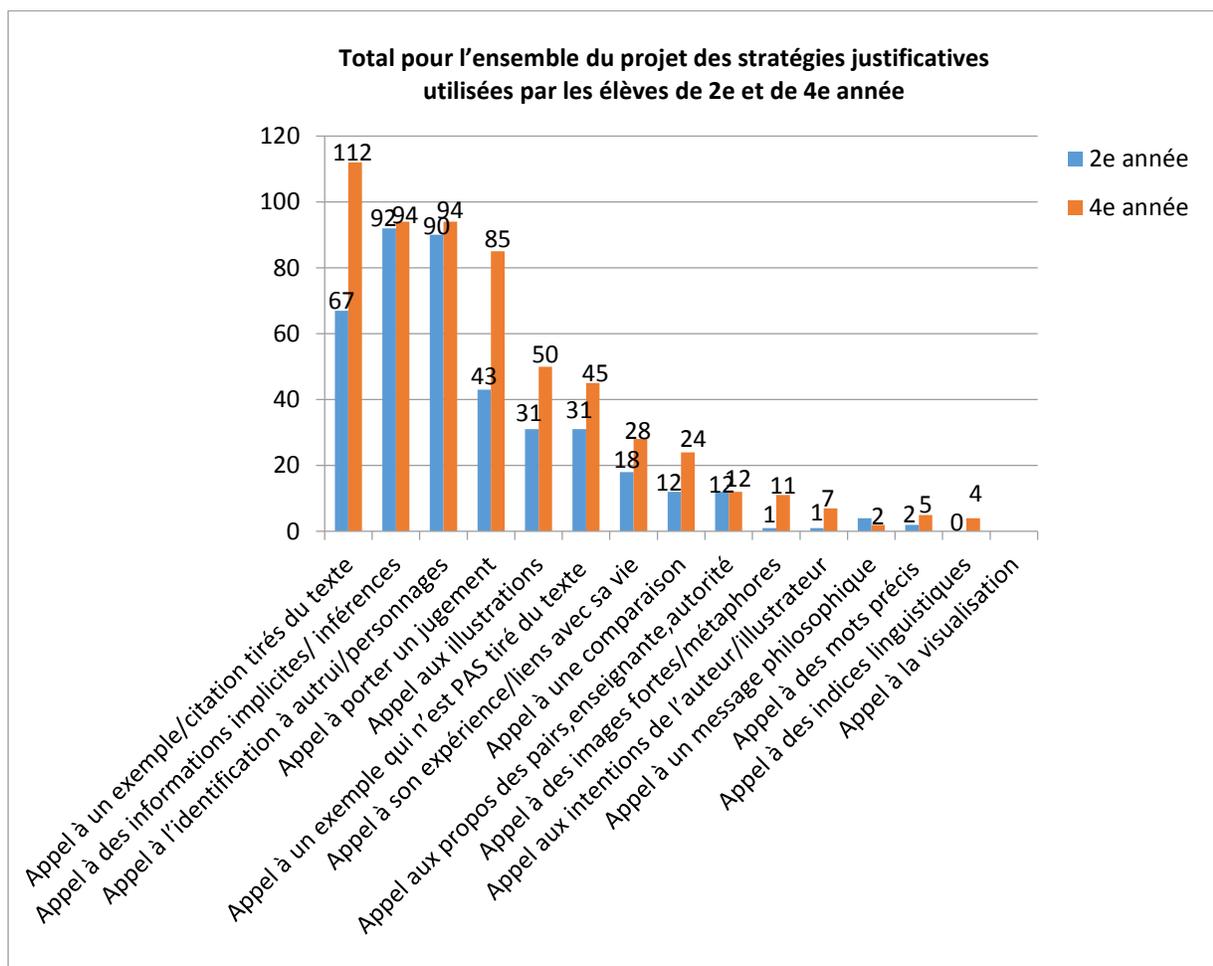
réponse d'un élève de 2^e et celle d'un élève de 4^e année. Elles ont spontanément et intuitivement déclaré que les élèves de 4^e année « parlent plus » ou « discutent plus » des livres. Notre recherche permet de mettre des mots plus justes sur ces deux termes un peu flous utilisés (discutent et parlent plus), puisque nos résultats démontrent que les élèves de 4^e année utilisent davantage de stratégies justificatives lors de l'élaboration de leurs réponses à la suite d'une lecture que les élèves de 2^e année. D'ailleurs, les élèves de 4^e année utilisent plus de stratégies pour chacune des catégories, sauf celle *Appel à un message philosophique* (il y a eu quatre occurrences en 2^e année et seulement une en 4^e année).

La figure suivante présente l'ensemble des stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année pendant le projet de recherche, à l'exception de la stratégie *Appel à utiliser le métalangage du schéma narratif pour décrire un élément du récit*, qui a été analysée de façon plus qualitative seulement (nous ne pouvons donc pas quantifier le nombre d'occurrences).

Il est important de mentionner que les enseignantes de 2^e et de 4^e année ont utilisé le même album et les mêmes questions de compréhension, d'interprétation, de réaction au texte et d'appréciation pour assurer qu'on puisse décrire les différences observées entre les justifications à l'oral des élèves de 2^e et de 4^e année. Trois albums et trois dispositifs didactiques distincts ont été sélectionnés pour la collecte de données : la lecture interactive, la lecture REP (Réfléchir seul, Échanger avec un pair et Partager en grand groupe) et le cercle de lecture. Selon nos résultats, 15 stratégies²⁵ justificatives sont utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année pour construire leurs réponses. Les résultats de la prochaine figure reprennent ces différences quant à la fréquence d'utilisation des stratégies justificatives des élèves de 2^e et de 4^e année.

²⁵ La stratégie *Appel à la visualisation* n'a pas été observée comme stratégie justificative chez les élèves de 2^e et 4^e année.

Figure 23. Le total pour l'ensemble du projet des stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année



Cette figure permet d'avoir une vue d'ensemble des stratégies utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année lors de l'élaboration de leurs réponses à la suite d'une lecture. À première vue, les stratégies justificatives les plus utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année sont *Appel à un exemple tiré du texte*, *Appel à des informations implicites*, *Appel aux intentions d'autrui ou du personnage*, *Appel à porter un jugement*, *Appel aux illustrations* et *Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte*. Ce portrait se nuance toutefois lorsqu'on analyse ces données sous l'angle de l'étayage offert (Figure 22 et tableaux synthèses 64, 65, 66). Nous y revenons un peu plus loin. **Dans l'ensemble, nous pouvons confirmer que les élèves de 4^e année utilisent davantage de stratégies justificatives, soit en fréquence, mais également en variété.** En effet, seuls les élèves de 4^e année ont fait *Appel à des indices linguistiques* afin de justifier leurs réponses. De plus,

certaines stratégies semblent en émergence chez les deux groupes, mais plus précisément pour les élèves de 4^e année : *Appel à des images fortes ou à une métaphore, Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur, Appel à des messages philosophiques* (cette dernière stratégie a été observée davantage chez les élèves de 2^e).

Ces différentes stratégies ont servi aux élèves lors de la construction de leur justification. Plusieurs de ces stratégies justificatives n'avaient pas été anticipées par les enseignantes et la chercheuse et, pourtant, elles parsèment les justifications des élèves : *Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience, Appel à des images fortes ou à une métaphore, Appel à un message à portée philosophique, Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur, Appel à des indices linguistiques.*

5.2 Les connaissances lexicales des élèves de 2^e et de 4^e année et la justification à la suite d'une lecture

L'étendue du vocabulaire d'un individu varie selon les milieux et a une incidence sur les performances scolaires, comme l'indiquaient Biemiller (2012) ainsi que Cunningham et Stanovich (1997), cités au chapitre 2. Cette différence persiste même à l'école et dans la salle de classe (Biemiller, 2005, 2007, 2012). Nous avons pu constater l'impact du vocabulaire sur l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture puisque deux stratégies justificatives sont directement liées à l'étendue du vocabulaire de l'élève : *Appel à une métaphore* et *Appel à utiliser le métalangage du schéma narratif pour décrire un élément du récit*. De plus, nous avons analysé un autre phénomène lexical qui n'avait pas été anticipé : l'utilisation de marqueurs de relation lors de la rédaction des justifications écrites des élèves. Cette prochaine section aborde l'importance de ces connaissances lexicales quant à l'élaboration d'une justification.

D'après Daviault (2011), la compréhension du langage figuré débute au primaire et se poursuit jusqu'à l'âge adulte. Elle précise que « les enfants dont l'environnement familial et scolaire accorde beaucoup d'importance à la communication développent plus tôt une connaissance du langage figuré » (p. 98). Nous avons pu observer un élève de 2^e année utiliser une métaphore

comme stratégie justificative, mais nous avons eu 11 occurrences de ce phénomène en 4^e année. De toutes les stratégies justificatives analysées, il s'agit de la seule stratégie qui n'a pas nécessité d'étayage verbal de la part des enseignantes, car les élèves l'utilisent de façon autonome dans les discussions. Nous en sommes venue à la conclusion que les élèves ont en eux le vocabulaire nécessaire pour utiliser une métaphore ou des images fortes (le « déjà-là » décrit par Forget, 2014) et qu'il est difficile pour l'enseignante d'étayer l'emploi d'une métaphore pour répondre à une question à la suite d'une lecture. C'est pourquoi les élèves qui ont ce vocabulaire l'utilisent sans l'étayage de l'enseignante ou des pairs.

L'autre stratégie justificative est celle de faire *Appel à utiliser le métalangage du schéma narratif pour décrire un élément du récit*. Cela est l'aptitude à parler à propos d'objets langagiers, ce qui est un avantage pour les élèves, car ils peuvent utiliser leurs savoirs savants pour construire leurs réponses. Le schéma narratif permet aux élèves de comprendre la structure et l'évolution d'un récit. D'ailleurs, plusieurs termes très spécifiques sont employés pour en décrire chaque composante – personnage, intrigue, début, milieu, fin, élément déclencheur, etc. Daviault (2011) mentionne que les mots nouvellement acquis au primaire relèvent souvent de la métalangue de la littérature (ex. : *lettre, son, personnage, intrigue*). Nous constatons que même si plusieurs questions utilisent cette métalangue (ex. : Quel *personnage* te ressemble le plus?) et que les élèves comprennent ces mots, force est de constater que très peu de ces mots (personnage, début, élément déclencheur) sont réutilisés dans les justifications des élèves de 4^e année, encore moins dans celles des élèves de 2^e année.

Un autre élément important de cette métalangue est lorsque les élèves doivent répondre à des questions d'appréciation. En effet, les critères sur lesquels les élèves portent leur appréciation sont inclus dans cette métalangue (ex. : caractéristique morale et physique d'un personnage, procédés utilisés par un illustrateur, etc.). **Un enseignement de ces concepts pourrait favoriser l'élaboration des justifications puisque les élèves pourraient réutiliser ces mots dans leurs réponses.**

Un autre élément à ne pas négliger qui, d'une certaine façon, aide à la clarté des justifications est l'utilisation de marqueurs de relation. Dumais et ses collaborateurs (2015) indiquent que

l'utilisation de connecteurs aide à marquer les liens logiques entre les différentes parties de la justification. Chartrand (2000) mentionne que les énoncés sont souvent coordonnés par des marqueurs de relation qui rendent manifeste la démarche suivie et que cette séquence des énoncés se termine par une conclusion (ex. : Je dis X puisque Y, *donc...*). Des marqueurs de relation tels qu'*alors, parce que, car, puisque, etc.* aident à la construction de ce type de discours. Cependant, Daviault (2011) affirme que « plusieurs de ces mots (connecteurs) ne sont pas totalement maîtrisés à la fin de la première secondaire, et ce, tant sur le plan de la compréhension que de la production » (p. 99). La compétence justificative des élèves est donc en partie tributaire de ces connaissances linguistiques.

Nous n'avons pas analysé si les exemples de justifications écrites des élèves de 2^e et de 4^e année utilisent des marqueurs de relation, mais nous croyons, pour de futures recherches, qu'il est important de se pencher sur l'utilisation de ces mots qui aident grandement à la clarté des justifications produites. Avec le recul, lors de l'évaluation par les enseignantes des justifications écrites, nous avons constaté, à plusieurs reprises, qu'elles interprétaient ou complétaient les liens entre les idées émises par les élèves. En l'absence de marqueurs de relation, les enseignantes traitaient l'omission du marqueur par l'ajout d'une inférence causale. Elles établissaient elles-mêmes les liens entre les idées des élèves. Lorsqu'elles en étaient incapables, cela jouait parfois sur la clarté des réponses données.

Pour terminer cette partie portant sur les connaissances lexicales, nous avons également observé d'autres phénomènes qui sont traités dans la partie portant sur l'évaluation tels que la nécessité d'utiliser des hyperonymes lors de l'application de la macrorègle de généralisation (Kintsch et Van Dijk, 1978) et des mots qui expriment une causalité lors de l'application de la macrorègle de construction.

Nous croyons que des études supplémentaires sont nécessaires afin de mieux comprendre l'apport du vocabulaire sur la justification en lecture. Observer les justifications orales ou écrites d'élèves du primaire ayant des capacités lexicales variées pourrait contribuer à la didactique de la lecture. Plusieurs recherches ciblent le vocabulaire nécessaire à la

compréhension (2^e sphère de la lecture), mais qu'en est-il du vocabulaire nécessaire à la production d'une réponse à la suite d'une lecture (3^e sphère de la lecture)?

5.3 Les stratégies justificatives et l'enseignement de la justification

Considérant le caractère central de l'aide aux élèves afin qu'ils puissent justifier leurs réponses, nous croyons que la liste des stratégies justificatives (Tableau 19) peut contribuer à mieux cerner le degré d'élaboration verbale mis de l'avant par Hébert (2002).

En effet, Hébert (2002) a tenté de donner des balises aux élèves afin qu'ils améliorent leur degré d'élaboration de la verbalisation. Elle a donc résumé pour les élèves les principaux éléments d'élaboration (dont certaines stratégies justificatives) afin qu'ils puissent les utiliser dans leurs réponses. Par exemple, pour s'assurer que les élèves donnent « une bonne prédiction », ils devaient *résumer ou citer, prédire et s'appuyer sur des indices ou des faits*. Elle mentionne le fait qu'il s'agit d'un étayage formel qui était offert aux élèves, mais que cette façon de faire imposait une certaine limite à la libre expression des élèves dans la rédaction de leurs réponses, puisqu'ils devaient avoir ces trois éléments pour obtenir un degré d'élaboration verbal à la hausse. Selon nos observations des réponses des élèves, de façon naturelle, les élèves varient et diversifient leurs stratégies justificatives pour répondre à une question à la suite d'une lecture (ils pourraient utiliser d'autres stratégies justificatives que celles proposées ci-haut). Ceci nous rappelle le commentaire de Brown, Pressley, Van Meter et Shuder (1996), qui affirment qu'à la suite de l'enseignement de stratégies de compréhension, les élèves développent une compréhension plus *riche et personnalisée*; nous croyons que ce commentaire décrit les stratégies justificatives utilisées par les élèves.

Il est donc important de garder cette ouverture à la diversité des réponses possibles. Nous cherchons à proposer une façon d'enseigner et d'évaluer les stratégies de justification, tout en respectant les différences et la variété des stratégies utilisées par les élèves.

La méthodologie présentée pour l'enseignement des stratégies de compréhension (Brown, Pressley, Van Meter et Schuder, 1996; Palincsar et Brown, 1984; Pressley et coll., 2002) est, selon

nous, une piste à explorer pour encourager et favoriser la diversité des stratégies de justification à enseigner. Nous faisons l'hypothèse qu'un enseignement explicite de chacune des stratégies justificatives modélisées par l'enseignant, revues en petits groupes où les élèves sont encouragés à verbaliser leurs réflexions et une pratique de ces stratégies avec leurs pairs seraient des pistes de recherches futures. Il faut que les élèves comprennent bien le but de la stratégie et qu'il y ait une combinaison de stratégies enseignées pour éviter que le lecteur acquière des habiletés isolées ou décontextualisées (Croisetière, 2011; National Reading Panel, 2018). Cela permettrait aux élèves d'apprendre un ensemble de stratégies justificatives possibles pour construire leurs réponses. Ils pourraient alors orchestrer leurs stratégies justificatives selon leurs besoins sans être obligés de les utiliser à certains moments précis. Les élèves apprendraient plutôt à réguler la production de leur réponse à la suite d'une lecture. Les stratégies seraient également réinvesties à travers les lectures en grand groupe et lors des entretiens individuels (Brown, Pressley, Van Meter et Schuder, 1996). Plusieurs pistes de recherche pourraient découler de nos travaux afin de réfléchir à une méthodologie qui permettrait de déterminer les paramètres nécessaires pour un enseignement efficace des stratégies justificatives tout en respectant le caractère pluriel et naturel des réponses émises à la suite d'une lecture. L'articulation de différents dispositifs didactiques est aussi une piste à ne pas négliger (Auriac-Peyronnet, 2001; Hébert, Guay et Lafontaine, 2015).

Cela dit, nos travaux ont mis en lumière que les deux enseignantes du projet de recherche déclarent enseigner explicitement plusieurs stratégies justificatives : *Appel à un exemple tiré du texte*, *Appel à faire des liens*, *Appel à des informations implicites*, *Appel aux illustrations*, mais que plusieurs stratégies justificatives leur étaient inconnues.

Nous constatons aussi que les enseignantes adaptent le contexte de lecture aux capacités de leurs élèves de façon intuitive, car même avec l'utilisation des mêmes albums en 2^e et en 4^e année, les deux enseignantes utilisent différentes stratégies justificatives lors de la construction de leurs propres réponses à la suite d'une lecture. En effet, l'enseignante de 2^e année utilise/modélise davantage les stratégies *Appel à un exemple tiré ou non du texte*, *Appel à faire des liens*, *Appel à des comparaisons*, *Appel à des informations implicites*, *Appel aux illustrations* et *Appel à des mots précis* que l'enseignante de 4^e année lors des trois lectures filmées. Les

élèves de 4^e année ne semblent pas avoir besoin d'autant d'étayage que les élèves de 2^e année en ce qui concerne les stratégies nommées ci-haut. À plusieurs reprises, pour un même segment de lecture, l'enseignante de 2^e année devait utiliser ces stratégies justificatives pour expliquer, modéliser, faire des retours sur la lecture ou simplement faire des liens avec la vie de ses élèves, ce qui fait en sorte qu'elle utilisait davantage ces stratégies afin d'aider ses élèves. L'enseignante de 2^e année a également ajouté 11 questions supplémentaires de compréhension de façon spontanée. Neuf d'entre elles portaient sur la compréhension du vocabulaire et deux sur la reconnaissance des personnages dans les illustrations. Pour sa part, l'enseignante de 4^e année n'a ajouté aucune question de compréhension supplémentaire à celles planifiées.

En 4^e année, l'enseignante utilise davantage, dans ses réponses, les stratégies justificatives qui permettent de se distancer du texte (*Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur, Appel à un message à portée philosophique*), à faire *Appel aux intentions d'autrui ou aux intentions des personnages*, à faire *Appel à des images fortes ou à une métaphore* et à faire *Appel à des indices linguistiques du texte* que l'enseignante de 2^e année. Nous trouvons très parlante la distinction entre les deux groupes de stratégies (le groupe de stratégies davantage utilisé par l'enseignante de 2^e année dans la construction de ses propres justifications et le groupe de stratégies le plus utilisé par l'enseignante de 4^e année dans la construction de ses justifications). Déjà, l'étayage offert aux élèves de 2^e et de 4^e année semble se distinguer.

5.4 Le contexte et l'étayage offert

Il est crucial de saisir l'importance du contexte social (Giasson, 1990) et de l'étayage offert lors de l'élaboration d'une justification, car cela peut fournir de précieuses informations quant à l'enseignement à privilégier.

Le contexte est défini comme étant « les conditions dans lesquelles se retrouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec un texte » (Giasson, 1990, p. 22). Certains contextes sont propices à l'étayage, d'autres moins. Dans notre recherche, nous avons privilégié le contexte oral avec étayage où les élèves sont amenés à interagir avec l'enseignante ou entre eux, ce qui, d'une certaine façon, favorise le soutien de l'apprenant et l'enseignement des stratégies justificatives.

Nous avons également proposé deux tâches de justifications écrites qui, par leur nature, sont qualifiées de plus difficiles puisque les élèves sont seuls devant leur feuille et doivent mettre en texte leurs idées; il s'agit donc d'une situation monogérée (Garcia-Debanc, 1994). D'ailleurs, l'écriture d'une justification est plus difficile pour les élèves qui n'ont pas automatisé les processus liés à l'orthographe et à la graphomotricité (MELS, 2011b). De plus, ils n'ont pas recours à l'étayage de leur enseignant ou de leurs pairs, car leurs réponses ont lieu en différé et à l'écrit. Forget (2014) mentionne que les élèves doivent alors combler ce manque d'étayage par certaines techniques d'automédiation afin de résoudre leurs problèmes et de réguler leur activité. Par exemple, ils doivent imaginer leur destinataire afin de s'assurer qu'ils effectuent la tâche correctement ou ils ont recours à l'autodictée, qui consiste à se dicter et à écouter leur phrase pour vérifier si elle est bien formulée.

Nous étions donc consciente que, pour certains élèves de 2^e année (et même pour certains élèves de 4^e année en difficulté), le contexte écrit sans étayage s'avérait plus difficile qu'un contexte oral sans étayage, car la tâche écrite combine deux difficultés supplémentaires : le passage à l'écrit et le manque d'étayage. Dans un contexte oral sans étayage, les élèves n'ont pas besoin de passer par l'écrit, ils peuvent s'enregistrer ou verbaliser leurs justifications sans toutefois avoir l'étayage de l'enseignant ou de leur pair.

5.4.1 Le contexte oral avec étayage

Dans cette partie de la discussion, nous revenons sur les résultats portant sur les questions, les techniques et les commentaires des enseignantes qui favorisent les stratégies de justification. Ensuite, nous discutons des résultats portant sur les trois dispositifs didactiques suivants : la lecture interactive, la lecture REP et le cercle de lecture, ce qui nuance les résultats de la section 5.1.2. Nous terminons cette section avec une synthèse et des recommandations pour développer la justification à la suite d'une lecture selon nos résultats.

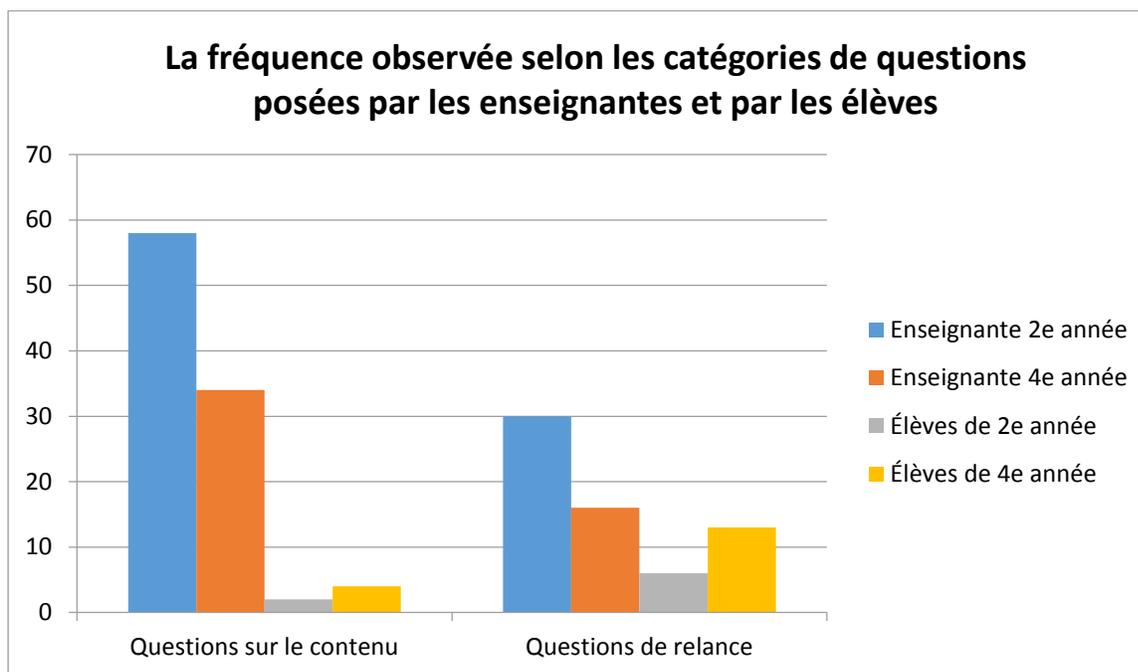
5.4.2 Les questions, les techniques et les commentaires qui favorisent le développement des stratégies de justification à la suite d'une lecture

L'étayage verbal prend souvent la forme d'une discussion entre un ou des élèves et l'enseignante (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2017), ce qui peut favoriser les stratégies justificatives des élèves. Nous avons répertorié deux catégories de questions posées par les enseignantes de 2^e et de 4^e année et par les élèves :

- les questions sur le contenu du texte qui sont majoritairement utilisées par les enseignantes pour guider les élèves et ainsi mieux cerner les quatre dimensions de la lecture : comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Ces questions dirigent la discussion et permettent aux élèves d'aborder le contenu du texte (ex. : sujets traités);
- les questions de relance où les élèves sont amenés à développer, à préciser ou à clarifier leurs réponses. Il s'agit d'un étayage important qui favorise l'utilisation de stratégies justificatives.

Cette deuxième catégorie de questions utilisées par les enseignantes ou par les pairs permet aux élèves de clarifier, de préciser ou de compléter leur justification à la suite d'une lecture. Nous avons pu observer ce que Dupin de Saint-André (2011) a indiqué dans ses résultats de recherche : les enseignantes qui ont été formées privilégient les questions ouvertes et de relance. La figure suivante montre les différences observées entre les deux catégories de questions (de contenu et de relance) utilisées par les enseignantes, mais également par les élèves de 2^e et de 4^e année.

Figure 24. La fréquence observée selon les catégories de questions posées par les enseignantes et par les élèves



Nous avons déjà décrit que l’enseignante de 2^e année utilisait davantage de stratégies justificatives dans ses réponses afin d’aider les élèves à mieux comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Nous apercevons encore une fois le même scénario se dessiner, mais cette fois avec les questions posées. L’enseignante de 2^e année guide davantage ses élèves par ses questions que l’enseignante de 4^e année. Nous posons maintenant l’hypothèse que le développement de l’autonomie des élèves de 4^e année exige moins de soutien direct de la part de l’enseignante. Dès lors, nous trouvons également intéressant de constater que les élèves de 4^e année utilisent des questions de relance principalement lors des cercles de lecture lorsqu’il y a moins d’étayage offert par l’enseignante. Il semble que les élèves de 4^e année contribuent à aider leurs pairs par l’utilisation de questions de relance. Cela s’explique peut-être par les travaux de Golder (1992), qui spécifie que la coopérativité dialogale (par exemple, le respect des tours de parole) apparaît vers l’âge de 8-9 ans, donc vers le deuxième cycle du primaire. Nos résultats indiquent que les élèves de 4^e année semblent développer cette coopérativité puisqu’il y a davantage émergence de questions de relance par les élèves du 2^e cycle.

Une autre retombée de notre recherche est d'avoir répertorié plusieurs autres techniques utilisées par les enseignantes qui favorisent la justification des réponses à la suite d'une lecture. Outre les questions sur le contenu et celles de relance (Dupin de St-André, 2011), les enseignantes : demandent un autre point de vue, encouragent l'élève à finir sa phrase, répètent la réponse de l'élève en changeant l'intonation comme si c'était une question, encouragent l'élève à poursuivre sa réponse, le félicitent, synthétisent la réponse de l'élève et l'incitent à poursuivre, rectifient ou contredisent les informations données et recentrent la discussion sur ce qui est important. Ces différentes techniques favorisent le développement de la justification.

Une autre action, effectuée cette fois-ci par l'enseignante de 4^e année, s'avère avantageuse selon plusieurs chercheurs (Brown, Pressley, Van Meter et Schuder, 1996; Irwin, 2007; Portelance et Ouellet, 2004). Il s'agit de nommer à voix haute les stratégies justificatives utilisées par les élèves et de les rendre conscients de leurs processus cognitifs : « Bien, tu te sers des images », « Il y en a qui ont des images dans leur tête », « J'aime le lien que tu fais », « J'aime le fait que tu sois capable de me le dire, de me donner un exemple du texte ». La recherche de Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996) a démontré que les enseignants formés à l'enseignement des stratégies sont nettement plus explicites, verbalisent leurs réflexions et élaborent à partir des réactions ou des réponses des élèves, ce qui développe le vocabulaire des élèves (la stratégie est nommée) et leur métacognition, ce qui leur permet également de réfléchir à leurs processus cognitifs. Le développement de la métacognition est une composante importante de l'acte d'apprendre (Portelance, 2000).

Nous constatons que les deux enseignantes soutiennent leurs élèves par différentes questions (du contenu ou de relance) et par l'utilisation de certaines techniques. Nous avons également observé que l'enseignante de 4^e année nomme certaines stratégies utilisées par ses élèves, ce qui favorise le développement de leurs processus métacognitifs. Or, pour pouvoir nommer ces stratégies et réguler la démarche de production de réponses des élèves, il apparaît primordial de connaître l'ensemble des stratégies justificatives utilisées par ceux-ci. Nous en avons répertorié 16 stratégies (Tableau 19). **La formation est donc nécessaire afin de permettre aux enseignants du Québec de mieux reconnaître les différentes stratégies justificatives dans le but de pouvoir**

identifier les stratégies, rétroagir et réguler la démarche de production d'une réponse à la suite d'une lecture.

La prochaine partie vise à décrire, à la lumière des différentes recherches présentées, trois dispositifs choisis par les enseignantes et la chercheuse. Il était important de choisir des dispositifs qui offrent un degré d'étayage verbal différent (important, modéré et faible) afin de pouvoir observer l'utilisation de ces stratégies justificatives dans différents contextes.

5.4.3 L'intérêt de trois dispositifs didactiques pour l'enseignement de la justification

La notion d'étayage est liée à la zone proximale de développement (Vygostki, 1997) qui décrit la distance (différence) entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'une personne plus habile. Lors du choix des différents dispositifs didactiques, nous avons en tête la définition de l'étayage de Bruner (1966), qui indique qu'il y a un soutien temporaire et personnalisé fourni à l'apprenant afin que celui-ci réussisse à réaliser une tâche qu'il ne pourrait faire seul autrement (justifier ses réponses). Le choix des différents dispositifs didactiques va dans ce sens puisque l'élève passe d'un soutien important de la part de son enseignante (la lecture interactive), à un soutien modéré (la lecture REP), puis à un faible soutien de la part de son enseignante (le cercle de lecture), ce qui favorise un désétayage progressif.

Pour réussir à bien cerner le soutien offert lors des différentes lectures, nous avons d'abord identifié dans les trois *verbatim* analysés les stratégies justificatives employées par les enseignantes et par leurs élèves. Par la suite, nous avons déterminé si ces stratégies justificatives ont été *modélisées, partagées, guidées par l'enseignante* ou *guidées par les pairs*.

Nous ne pouvons pas reprendre l'ensemble des résultats pour chacune des stratégies justificatives (Tableaux synthèses 64, 65, 66), par contre, **nos résultats démontrent qu'il y a plusieurs nuances en ce qui concerne les capacités justificatives des élèves selon le degré d'étayage fourni**. Prenons l'exemple de la stratégie justificative *Appel à des informations implicites ou à faire des inférences*. Nous avons répertorié pour l'ensemble du projet 94 occurrences de cette stratégie justificative pour les élèves de 4^e année et 92 occurrences pour

les élèves de 2^e année. À première vue, nous pouvons penser qu'ils ont les mêmes capacités pour cette stratégie justificative, ce qui irait à l'encontre des recherches, qui indiquent que les inférences des jeunes élèves sont moins spontanées, moins efficaces et plus rares (Barnes et coll., 1996; Dupin de St-André, 2011; Fayol, 2017). Nous nous sommes alors demandé si le contexte et l'étayage offert pouvaient avoir un impact sur l'utilisation de cette stratégie justificative.

5.4.3.1 Les capacités inférentielles des élèves de 2^e et de 4^e année selon différents dispositifs didactiques

Nous nous sommes intéressée aux capacités inférentielles des élèves selon le contexte : la lecture interactive, la lecture REP et le cercle de lecture. Nous avons aussi identifié si cette stratégie était utilisée de façon *autonome* par l'élève, *partagée* ou *guidée* par l'enseignante ou les pairs. Même si de prime abord nous pouvons penser que les élèves de 2^e et de 4^e année ont une capacité semblable, l'étayage offert semble avoir un grand impact sur les capacités des élèves à inférer. Les élèves de 4^e année utilisent davantage cette stratégie de façon autonome. Le cercle de lecture se démarque également par le peu d'occurrences observées de cette stratégie, que ce soit pour les élèves de 2^e ou de 4^e année (14 fois pour la 2^e année et 23 fois pour la 4^e année, tandis que 39 fois en lecture interactive pour les élèves de la 2^e année et 38 fois pour les élèves de la 4^e année). Le peu d'étayage est probablement la cause de ces résultats. Par contre, force est de constater que le cercle de lecture est favorable à l'approche *guidée par les élèves* où les élèves s'entraident entre eux, cependant, c'est dans ce dispositif que les élèves utilisent le moins la stratégie *Appel à des informations implicites ou à faire des inférences*.

Pour revenir sur les recherches qui indiquent que les inférences des jeunes élèves sont moins spontanées, moins efficaces et plus rares (Barnes et coll., 1996; Dupin de St-André, 2011; Fayol, 2017), **nos résultats peuvent corroborer que les jeunes élèves de 2^e année ont davantage besoin de soutien pour inférer et qu'ils le font beaucoup moins que les élèves de 4^e année de façon autonome**. De plus, moins il y a d'étayage offert, moins les élèves de 2^e année utilisent cette stratégie justificative. En revanche, pour presque l'ensemble de nos résultats, dont *Appel à*

des informations implicites ou à faire des inférences, l'approche partagée semble être une des conditions gagnantes pour favoriser l'utilisation de plusieurs stratégies justificatives.

5.4.3.2 L'approche partagée

Pourquoi *l'approche partagée* semble-t-elle propice aux apprentissages des élèves? Pour la plupart des stratégies analysées, nous constatons que l'approche partagée favorise la mise en place de stratégies justificatives. Rappelons que *l'Approche partagée* consiste pour l'enseignante à poser une question qui nécessite l'utilisation d'une stratégie, elle fait remarquer un aspect du texte sans intervenir par la suite. Elle relance la discussion de façon ouverte, sans intervenir dans la construction de la réponse.

D'après nos résultats, *l'approche partagée* favorise la mise en place de stratégies justificatives, particulièrement pour les élèves de 2^e année. Non seulement ils produisent davantage de stratégies justificatives, mais cela augmente aussi la diversité des stratégies utilisées.

Il semble que dans les deux dispositifs utilisés (lecture interactive et lecture REP), les élèves ont accès aux réflexions de l'enseignante et de leurs pairs, ce qui étaye leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et leur appréciation.

Nous voulons apporter un autre point qui, selon nous, fait que cette approche favorise les apprentissages de la justification et qui n'a pas été documenté à ce jour : l'importance de l'intention de lecture (Montésinos-Gelet, 2016).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'intention de lecture guide la réponse du lecteur et peut être désignée par le lecteur lui-même, mais peut aussi être dictée par une personne externe, soit l'enseignante. Lors de la lecture interactive ou de la lecture REP, les élèves sont guidés par les questionnements de leur enseignante, ce qui oriente leur intention de lecture ou d'écoute. Les questions posées par l'enseignante dirigent l'intention d'écoute ou de lecture des élèves et ceux-ci peuvent alors sélectionner les informations du texte à utiliser et les stratégies justificatives à mettre en place pour élaborer leurs réponses.

Les résultats portant sur la discussion libre lors du cercle de lecture nous ont fait constater la pertinence de l'approche partagée pour les élèves de 2^e année. En effet, lors du cercle de

lecture, nous avons préparé une période libre de discussion de 3 à 5 minutes et, par la suite, les élèves avaient un dé qui indiquait six questions auxquelles ils devaient répondre. En 2^e année, lors de la période libre de discussion, nous avons eu droit à de grands silences, à des commentaires sur les images et à une discussion à propos de leur propre grand-père (le grand-père était un personnage secondaire dans cette histoire). Les élèves de 2^e année ont peu discuté de l'histoire et nous croyons que cela est dû au peu d'étayage offert dans la première partie « discussion libre » de ce dispositif.

Avec le recul, nous aurions pu ajouter un moment où les élèves prennent un temps à l'écrit pour mettre leurs idées sur papier par dessins ou par mots-clefs avant d'intégrer le cercle de lecture, comme la méthodologie utilisée par Hébert et Lafontaine (2009) lors de la mise en place de cercles de lecture. Cela aurait peut-être contribué à une hausse d'utilisation de stratégies justificatives. Cependant, nous avons coconstruit la méthodologie avec les enseignantes et cette idée n'a pas été retenue. Il était important de pouvoir observer les réponses des élèves selon les quatre dimensions de la lecture et l'utilisation d'un dé avec des questions nous permettait de comparer la qualité des réponses entre les trois dispositifs didactiques. Utiliser un dé pour diriger les questionnements nous semblait une bonne alternative puisque les élèves devaient s'entraider à répondre sans l'étayage de l'enseignante.

Pour leur part, les élèves de 4^e année ont assez de connaissances littéraires pour savoir quelles pistes de discussion peuvent être abordées lorsqu'il y a désétayage. Ils ont anticipé la plupart des questions qui leur ont été destinées lors du cercle de lecture. Ils ont discuté de leur personnage préféré, des actions de celui-ci, ils ont porté des jugements et ont fait des liens entre l'histoire et leur vie.

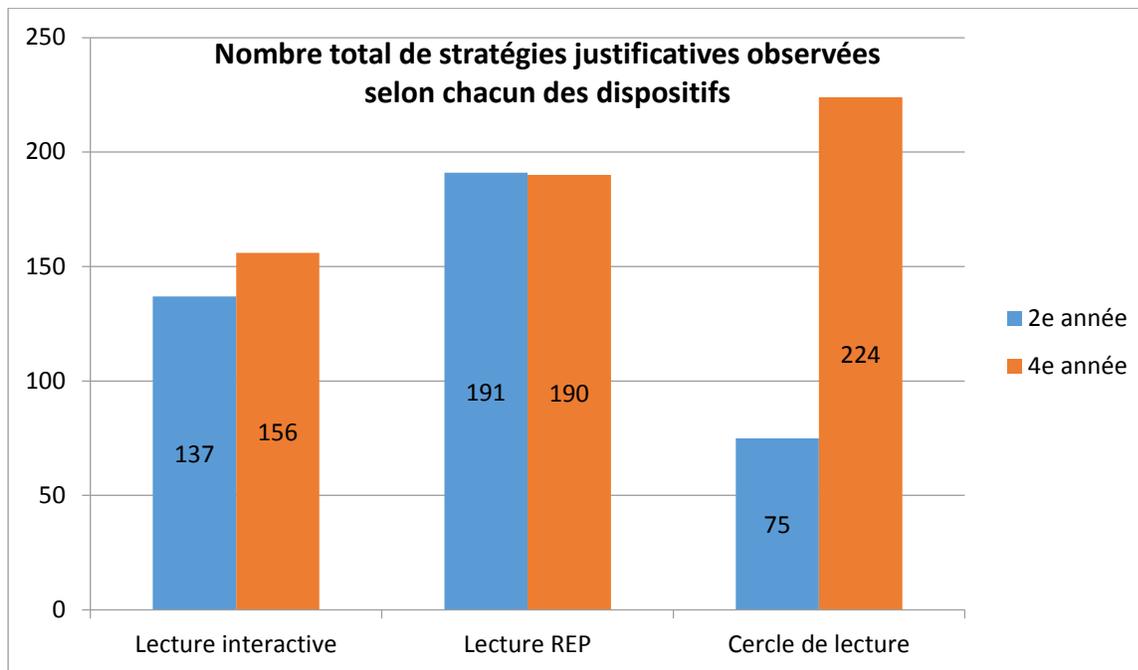
Nous pouvons donc confirmer que l'approche partagée est une caractéristique importante pour le choix d'un dispositif didactique, particulièrement pour les élèves de 2^e année, puisque cela leur permet de garder l'intention de lecture à l'esprit, ce qui les aide à discuter du texte. Ils utilisent également davantage de stratégies et de façon plus diversifiée.

Dans la section suivante, nous discutons des résultats les plus saillants pour chacun des dispositifs didactiques.

5.4.3.3 Les stratégies justificatives selon les différents dispositifs didactiques

Nous présentons d'abord une figure illustrant le nombre total de stratégies justificatives utilisées par les élèves de 2^e et de 4^e année lors de ces différents dispositifs.

Figure 25. Le nombre total de stratégies observées chez les élèves de 2^e et de 4^e année selon chacun des dispositifs



5.4.3.4 La lecture interactive

La lecture interactive consiste en une situation de lecture où l'enseignante lit le livre aux élèves et anime la discussion en posant des questions de compréhension, d'interprétation de réaction et d'appréciation. Les élèves, à tour de rôle et de façon habituellement volontaire, répondent aux questions. Lors de ce dispositif, seuls les élèves choisis ont un tour de parole, il est donc à noter que plusieurs élèves n'utiliseront pas de stratégies justificatives puisqu'ils sont en position d'écoute, ce qui peut être un désavantage si certains élèves décident de participer passivement. Nos résultats se basent donc sur les réponses d'élèves ayant participé à la lecture interactive. Ceux-ci peuvent être de compétence en lecture forte, moyenne ou faible.

Un premier constat est que l'étayage offert lors de la lecture interactive (approche *partagée* et *guidée par l'enseignant*) favorise l'utilisation de stratégies justificatives. D'ailleurs, c'est lors de la lecture interactive que les enseignantes utilisent le plus les questions de relance : 31 questions sur un total de 46 pour l'ensemble du projet.

Un deuxième constat est que ce dispositif est également très pertinent pour les élèves de 4^e année du primaire, puisqu'ils utilisent huit fois plus de stratégies de façon autonome que les élèves de 2^e année. Nous avons également remarqué la présence et l'étayage de plusieurs stratégies de haut niveau utilisées par les enseignantes, particulièrement par l'enseignante de 4^e année : *Appel à une comparaison*, *Appel à des informations implicites ou à faire des inférences*, *Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages* et *Appel à des indices linguistiques*. Par l'emploi de ces stratégies de haut niveau, ce contexte d'apprentissage devient alors plus exigeant et pousse les élèves à utiliser des stratégies qu'ils utilisent peu ou pas habituellement.

En somme, les élèves de 2^e année « apprennent à utiliser » leurs stratégies justificatives grâce aux *stratégies modélisées, partagées et guidées* et les élèves de 4^e année « développent leur autonomie » en utilisant leurs stratégies justificatives en lecture interactive de façon *autonome* et en apportant de nouveaux aspects à la discussion. Ce contexte d'apprentissage est donc bénéfique aux élèves de 2^e et de 4^e année, mais pour des raisons différentes.

5.4.3.5 La lecture REP

La lecture REP (Réfléchir-Échanger-Partager) consiste en une lecture à voix haute par l'enseignante, qui lance une question à certains moments de la lecture. Les questions sont discutées en sous-groupes de deux ou trois élèves, ce qui est un avantage considérable puisque tous les élèves participent. Ensuite, l'enseignante écoute quelques réponses d'équipes, régule au besoin les réponses et elle poursuit la lecture jusqu'à la prochaine question.

Il s'agit du dispositif didactique qui a permis de générer le plus de stratégies justificatives de la part des élèves de 2^e année : 191 stratégies justificatives au total. Grâce à la structure de la

lecture REP, plusieurs niveaux d'étayage sont possibles : l'*approche partagée* est conservée et les élèves à certains moments prennent en charge la discussion et s'entraident (*approche guidée*).

Nous constatons que par sa structure, la lecture REP est très efficace comme dispositif. Nous croyons que ce dispositif peut servir d'entraînement au cercle de lecture, car les enseignantes créent des micromoments de discussion en duo ou en trio, comme lors des cercles de lecture.

5.4.3.6 Le cercle de lecture

Rappelons d'abord la méthodologie utilisée lors du cercle de lecture dans notre recherche. L'enseignante lit l'album à voix haute et les élèves ont tous un exemplaire du livre. Elle fait la lecture complète du livre sans s'arrêter. Les élèves sont regroupés en groupes de trois. L'enseignante ne dirige pas la discussion et ne participe pas au cercle de lecture. Trois minutes sont dédiées à une discussion libre à propos de l'album. Ensuite, six questions associées à l'utilisation d'un dé ont été préparées par les enseignantes afin de s'assurer que les élèves répondent à des questions selon les quatre dimensions de la lecture. Les élèves sont laissés à eux-mêmes et gèrent leurs interactions. Tous les élèves participent.

Nos résultats illustrent deux portraits forts différents en ce qui concerne le cercle de lecture et l'utilisation de stratégies de justification lors des discussions des élèves de 2^e et de 4^e année.

Pour les élèves de 2^e année, le cercle de lecture s'avère le dispositif le moins efficace. Ils ont utilisé seulement 75 stratégies, tandis qu'ils ont utilisé 191 stratégies en lecture REP et 137 stratégies justificatives en lecture interactive. Cette baisse de stratégies est directement liée au faible niveau d'étayage offert par l'enseignante. De plus, lorsqu'on analyse les stratégies utilisées lors de l'*approche guidée*, nous constatons un écart entre la capacité des élèves de 2^e et de 4^e année à s'entraider.

En revanche, le cercle de lecture est un dispositif didactique qui présente plusieurs avantages pour les élèves de 4^e année. C'est le dispositif qui a généré le plus de stratégies justificatives (224 en cercle de lecture, 190 en lecture REP et 156 en lecture interactive). Ce dispositif didactique permet aux élèves d'aider leurs pairs (*approche guidée par les pairs*), mais également de coconstruire la discussion. Cette coconstruction, nous pouvons l'observer à travers la stratégie justificative *Appel à porter un jugement* puisque les élèves de 4^e année l'utilisent nettement

davantage que les élèves de 2^e année (43 fois en 2^e et 85 fois en 4^e année). D'ailleurs, le cercle de lecture est un dispositif très propice à l'utilisation de cette stratégie justificative pour les élèves de 4^e année (12 fois en 2^e et 53 fois en 4^e). Il semble que les élèves de 4^e année se positionnent par rapport au texte, « Il n'a pas fait de geste méchant », mais également par rapport aux propos de leurs pairs, « Ce n'est pas vrai ». Ils considèrent donc leur destinataire.

Hébert (2002) a établi des modalités qui déterminent comment les élèves interagissent entre eux. Nous avons pu les observer lors du cercle de lecture. Elle catégorise les interactions selon quatre catégories :

- coélaboration acquiesçante où un seul membre est actif et verbalise, tandis que l'autre confirme ou valide;
- coconstruction où tous collaborent de concert à la réponse et sont d'accord;
- confrontation avec désaccords où l'un des participants verbalise; l'autre contredit sans argumenter son désaccord et sans rien proposer en retour;
- confrontation contradictoire ou conflit sociocognitif où il y a confrontation de points de vue où l'un des participants tente de convaincre son partenaire en utilisant une argumentation.

Ces modalités d'interaction favorisent le processus de validation nécessaire à l'élaboration d'une justification, car les membres du groupe rétroagissent sur les réponses émises. D'ailleurs, nous avons observé presque exclusivement de la coélaboration acquiesçante et de la coconstruction en 2^e année et en 4^e année. Nous nous demandons si la nature des tâches n'est pas la raison de cette observation (les élèves discutent du même album et tentent de discuter des mêmes questions). Pour ce qui en est de la confrontation avec désaccords et de la confrontation contradictoire, nous n'avons pu l'observer qu'à quelques reprises, surtout dans le contexte où les élèves devaient rectifier une information inexacte.

Cela dit, les élèves de 4^e année se positionnent et donnent leurs opinions deux fois plus en cercle de lecture que dans tous les autres dispositifs.

Deux autres stratégies se sont démarquées lors du cercle de lecture chez les élèves de 2^e et de 4^e année. Il s'agit d'*Appel aux illustrations* et d'*Appel à faire des liens*. Nous croyons pouvoir expliquer pourquoi ces deux stratégies sont davantage utilisées dans ce contexte.

Les élèves de 2^e et de 4^e année ont utilisé dans l'ensemble davantage *Appel aux illustrations* en cercle de lecture (42 fois), que lors de la lecture interactive (29 fois) ou de la lecture REP (10 fois). Nous constatons que le peu d'étayage offert favorise l'observation des images du texte.

Lorsqu'il y a des hésitations ou des silences, nous avons observé à de nombreuses reprises les élèves se raccrocher aux illustrations, ce qui fait en sorte que les élèves viennent à construire leurs réponses autour de celles-ci.

Il en est de même pour la stratégie *Appel à faire des liens*. Nous posons l'hypothèse qu'il est plus facile pour les élèves de parler d'eux-mêmes que de parler de certains contenus du texte. L'étayage de l'enseignant étant absent, les élèves se tournent vers cette stratégie de justification. Cela dit, les élèves se sentent à l'aise en sous-groupes de discussion et utilisent la stratégie *Appel à faire des liens* davantage dans ce contexte.

5.5 Les limites de la recherche

Cette recherche vise à décrire de la façon la plus exhaustive possible les phénomènes liés à la justification à la suite d'une lecture d'un album lu par une enseignante du primaire à ses élèves. Cette recherche est un bon point de départ pour mieux comprendre les capacités justificatives des élèves de 2^e et de 4^e année, mais nous pouvons aussi énoncer plusieurs limites de cette recherche.

D'abord, le petit échantillon d'enseignantes et d'élèves ne nous permet pas de généraliser nos résultats. Nos résultats ciblent seulement l'élève moyen en classe de 2^e et de 4^e année. Il aurait été intéressant de cibler d'autres élèves avec une performance en lecture inférieure ou supérieure. Nous croyons également que de choisir des élèves ayant différentes compétences lexicales serait pertinent puisque plusieurs stratégies justificatives sont étroitement liées à la compétence lexicale de l'individu.

Deuxièmement, puisque notre recherche est exploratoire, nous n'avons pas utilisé de prétest et de posttest qui auraient permis de constater le développement des capacités justificatives chez les élèves après une séquence didactique utilisant plusieurs dispositifs. Cela pourrait être une piste de recherche future.

Troisièmement, même si nous nous sommes intéressée à la maturité cognitive, une recherche à visée développementale permettrait de réellement cerner l'évolution des capacités justificatives

des mêmes participants et non pas de deux cohortes d'élèves différentes de deux niveaux différents.

Quatrièmement, il n'y a pas eu d'enseignement systématique et explicite des stratégies justificatives, puisque nous cherchions d'abord à les découvrir (à les identifier). Nous savons que certaines stratégies ont été enseignées par les enseignantes et celles-ci encourageaient leurs élèves à les utiliser lors de l'élaboration de leurs réponses en lecture, mais nous n'avons pas analysé comment elles enseignaient ces stratégies, à l'exception de l'observation des trois dispositifs analysés. Nous faisons l'hypothèse que d'autres méthodes ont été utilisées par les enseignantes en cours d'année, mais nous n'avons pu obtenir de données sur celles-ci.

Cinquièmement, nous avons tenté de catégoriser les stratégies justificatives selon notre grille d'observation. Cette tentative nous amenait à nous questionner et certaines stratégies ont été doublement codées. À la lumière de nos résultats, il serait intéressant d'essayer d'éviter le double codage. Par exemple, nous pourrions revoir certaines stratégies justificatives qui impliquent les processus liés à l'inférence, ce qui pourrait être mieux défini pour ne pas avoir à double coder ces unités dans les *verbatim*.

Sixièmement, nous avons choisi minutieusement différents albums pour chacun des dispositifs, nous nous sommes assurée que nous pouvions poser six à huit questions par album et que les élèves pourraient inférer, faire des liens, etc. Cependant, les albums étant différents, il se peut que les élèves aient utilisé davantage de stratégies dans un album plutôt qu'un autre. Même avec une préparation rigoureuse, ce biais est présent. De plus, le choix des dispositifs a été fait en collaboration avec les enseignantes et nous avons décidé d'articuler une séquence de dispositifs didactiques qui privilégie un étayage important de la part de l'enseignant (lecture interactive) à un désétayage graduel vers les pairs (lecture REP et cercle de lecture). Nous n'avons pas choisi de dispositifs didactiques qui impliquent l'utilisation de l'écrit puisqu'il y a encore plusieurs élèves de 2^e année qui n'ont pas automatisé l'encodage de certains mots, ce qui s'avère donc une tâche plus difficile pour eux que pour les élèves de 4^e année. Dans l'avenir, d'autres dispositifs pourraient être intégrés à cette séquence (ex. : ateliers d'enseignement de l'oral/de la justification, utilisation adaptée d'un journal de bord, etc.).

Septièmement, la prise vidéo des discussions en équipe s'est bien déroulée dans l'ensemble, mais certaines réponses d'élèves étaient inaudibles, ce qui a un impact sur le nombre de stratégies recensées.

Huitièmement, les enseignantes ont participé généreusement, par contre, le manque de temps ne nous a pas permis d'approfondir chacune des étapes. D'ailleurs, nous aurions aimé étudier davantage le volet portant sur l'évaluation et l'impact des formations sur le développement professionnel des enseignantes, mais la fin de l'année scolaire ne permettait pas d'autres rencontres.

Finalement, nous avons collecté une très grande quantité de justifications écrites qui, par manque de temps, n'ont pas été analysées. Nous nous demandons si les élèves utilisent les mêmes stratégies justificatives dans un contexte à l'oral avec ou sans étayage et lors d'une justification écrite sans étayage. Une autre piste pourrait aussi être de comparer les justifications écrites des élèves de 2^e et celles de 4^e année afin de contribuer aux différents champs de recherche qui décrivent la maturité cognitive chez les élèves du primaire.

Malgré ces limites, l'étude de trois dispositifs didactiques différents et de l'étayage offert ainsi que de l'observation des capacités justificatives d'élèves de 2^e et de 4^e année nous a permis de mettre en relief plusieurs constats. Nous présentons nos réflexions à la section suivante, *Synthèse et recommandations*.

5.6 Synthèse et recommandations pour développer la justification à la suite d'une lecture

Dans cette section, nous reprenons brièvement les composantes qui, selon nous, sont des incontournables pour soutenir les pratiques justificatives des élèves de 2^e et de 4^e année du primaire. Cette synthèse s'appuie sur nos résultats de recherche et nous voulons rappeler que, dû au petit échantillon, nos résultats ne sont pas généralisables, mais peuvent être un point de départ pour de futures recherches. Nous constatons que plusieurs composantes de cette synthèse favorisent la justification des élèves de 2^e et de 4^e année, mais que certaines autres ne

s'appliquent qu'aux élèves de 2^e ou aux élèves de 4^e. Nous nuancions nos propos lorsque cela est nécessaire. Voici neuf recommandations.

1. **Ajouter la troisième sphère de la lecture²⁶ aux modèles théoriques** afin que les enseignants puissent mieux comprendre les processus impliqués dans l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture. D'autres recherches sont nécessaires afin de mieux cerner les actions cognitives impliquées. Nous croyons que la communauté scientifique doit se mobiliser autour de ce sujet de recherche afin d'avoir une meilleure connaissance des processus impliqués lors de l'élaboration d'une réponse, ce qui permettrait, par la suite, la production de matériel pédagogique et de soutien pour les enseignants et les élèves ; ce besoin a souvent été exprimé de la part des enseignants.
2. **Mieux définir le concept de réponse à la suite d'une lecture et le concept de justification.** Pour les enseignants, ces concepts restent encore flous, ce qui ne leur permet pas de cerner les processus impliqués lors de la justification à la suite d'une réponse. Nous croyons que de faire connaître les stratégies justificatives utilisées par les élèves favorise une meilleure identification, rétroaction et régulation de la démarche de production d'une réponse à la suite d'une lecture.
3. **Poursuivre l'enseignement du vocabulaire de façon prioritaire au primaire.** Nous constatons que le vocabulaire a un énorme impact sur la compréhension, mais également sur le développement d'une réponse à la suite d'une lecture, notamment en ce qui concerne l'interprétation, la réaction et le jugement critique (appréciation). Plusieurs stratégies justificatives sont étroitement liées à la compétence lexicale de l'élève. Pour n'en nommer que quelques-unes, nous avons pu observer l'importance du langage figuré, des mots liés à la métalangue du récit, d'hyperonyme (cela est décrit dans la section suivante portant sur l'évaluation), de mots de causalité tels que les marqueurs de relation. Une réflexion s'impose afin de déterminer le vocabulaire à prioriser et à enseigner pour assurer de meilleures justifications à la suite d'une lecture.
4. **Utiliser des questions de relance lors des lectures par l'enseignant.** Cette catégorie de questions est essentielle pour permettre aux élèves de clarifier, de préciser ou de compléter leur justification.

²⁶ La première sphère de la lecture est celle des processus nécessaires à l'identification des mots écrits, la deuxième sphère est celle liée aux processus de compréhension et la troisième sphère est celle liée aux processus impliqués lors de l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture.

5. **Utiliser les techniques qui favorisent la justification telles que** : demander un autre point de vue, encourager l'élève à finir sa phrase, répéter la réponse de l'élève en changeant l'intonation comme si c'était une question, encourager l'élève à poursuivre sa réponse, le féliciter, synthétiser sa réponse et l'inciter à poursuivre, rectifier ou contredire les informations données et recentrer la discussion sur ce qui est important.
6. **Développer les processus métacognitifs des élèves liés à la production d'une réponse.** L'enseignant doit pouvoir identifier les stratégies utilisées par ses élèves. Par ses explications et la modélisation, il peut aider ses élèves à mieux cerner ce qu'est une bonne justification et les aider à améliorer leurs réponses. L'enseignant doit toutefois être sensibilisé à la pluralité des réponses possibles et au respect de ces différences.
7. **S'assurer que les enseignants connaissent le degré de difficulté des contextes sociaux dans lesquels les élèves justifient leurs réponses** : à l'écrit, sans étayage; à l'oral, sans étayage; à l'oral avec étayage. Il semble que certains contextes sont plus facilitants pour émettre une justification. Connaître les caractéristiques de ces contextes peut contribuer à mieux choisir le type de dispositifs didactiques à privilégier (lors de l'enseignement et lors d'évaluation).
8. **Utiliser une variété de dispositifs didactiques, car ceux-ci n'ont pas tous les mêmes avantages/désavantages.** Il est primordial de déterminer l'intention pédagogique et les caractéristiques des apprenants afin de faire un choix éclairé.
 - **Avantages de la lecture interactive** : Elle permet d'utiliser une variété de stratégies de justification qu'un élève n'utiliserait pas dans un contexte avec moins d'étayage. Plusieurs stratégies de haut niveau sont plus présentes en lecture interactive que dans d'autres dispositifs. Une autre condition gagnante est l'approche partagée, qui permet aux élèves d'utiliser davantage leurs stratégies justificatives – cela est particulièrement vrai pour les élèves de 2^e année. De plus, les questions de relance sont très présentes dans ce contexte.
Désavantages : Par la structure de la lecture interactive, les élèves ne participent pas tous. Plusieurs sont en situation d'écoute. L'approche guidée par les pairs est inexistante.
 - **Avantages de la lecture REP** : Il s'agit de la lecture qui sollicite le plus les stratégies justificatives des élèves de 2^e année. Tous les élèves participent aux discussions puisqu'il y a des moments de microdiscussion. *L'approche guidée par les pairs* favorise l'entraide. *L'approche partagée*, si efficace, est conservée. Plusieurs stratégies de haut niveau font également leur apparition, car

l'enseignante régule l'élaboration de certaines réponses. La structure de la lecture REP peut servir de tremplin au cercle de lecture, puisque deux formes d'étayage sont offertes. Par sa structure, cette approche est nettement plus bénéfique pour les élèves de 2^e année que le cercle de lecture.

Désavantage : Pour l'instant, selon nos critères d'analyse, il n'y en a pas.

- **Avantages du cercle de lecture** : Il s'agit du dispositif didactique qui a suscité le plus de stratégies justificatives chez les élèves de 4^e année (ce qui est loin d'être le cas pour les élèves de 2^e année). Nous avons conservé l'*approche partagée* en créant un jeu de dé qui consistait, après une discussion libre à propos de l'album, de discuter de questions préétablies. L'*approche guidée par les pairs* est également solidement utilisée par les élèves de 4^e année. Ceux-ci développent leur autonomie dans ce genre de dispositif.

Désavantages : Le manque d'étayage nuit grandement à l'utilisation des stratégies justificatives chez les élèves de 2^e année. Il y a également moins de stratégies de haut niveau utilisées dans les réponses des élèves de 2^e et 4^e année que dans les deux autres dispositifs didactiques.

9. **Pour les élèves, prendre conscience des stratégies justificatives existantes.** La présentation et l'analyse avec les élèves de « bonnes » justifications, de contre-exemples et la présentation de plusieurs stratégies justificatives pourraient contribuer à l'amélioration de leurs réponses en lecture.

Pour conclure cette partie, la maturité cognitive joue un rôle important dans le développement des stratégies justificatives utilisées chez les élèves de 2^e et de 4^e année. Nos résultats corroborent les études qui décrivent des différences entre les élèves plus jeunes et les élèves plus âgés. Par contre, nous voulons également mettre en lumière que l'étayage offert à travers le choix des dispositifs didactiques et de certaines approches (modélisée, partagée, guidée) permet aux élèves de faire des inférences, d'utiliser un vocabulaire plus juste et précis et d'utiliser une variété de stratégies justificatives pour construire leurs réponses.

Voici maintenant les recommandations portant sur l'évaluation de la justification.

5.7 Synthèse et recommandations pour l'évaluation de la justification à la suite d'une lecture

Nous avons déjà discuté des résultats portant sur la recherche collaborative et l'évaluation à la section 4.3.4 de cette thèse. Plusieurs constats et recommandations en découlent. Nous reprenons les éléments centraux dans cette prochaine section.

1. **Intégrer l'évaluation en aide à l'apprentissage comme une pratique essentielle et nécessaire au processus d'un enseignement efficace de la lecture.** Lors de l'évaluation en aide à l'apprentissage, les enseignants doivent être en mesure d'identifier les stratégies utilisées par leurs élèves selon les trois sphères de la lecture²⁷. Par cette identification, ils seront en mesure de déterminer celles utilisées adéquatement, celles qui sont absentes ou utilisées inadéquatement par les élèves. Cette identification des stratégies permet à l'enseignant de planifier le soutien à offrir et les prochaines séquences d'enseignement, ce qui bénéficie aussi aux élèves lors d'évaluations pour la reconnaissance des compétences.
2. **Former les enseignants du Québec à reconnaître les différentes stratégies justificatives afin qu'ils puissent les identifier lors des évaluations à la suite d'une lecture.** La formation est nécessaire afin que les enseignants puissent identifier les stratégies justificatives utilisées par leurs élèves. Il s'agit d'un point de départ incontournable pour l'enseignement et l'évaluation de la justification. Les enseignantes de ce projet de recherche ont pu nommer, mais également découvrir plusieurs stratégies justificatives utilisées par leurs élèves lors de la construction de leurs réponses. Au début de cette recherche, certaines stratégies justificatives nous étaient totalement inconnues. Nos résultats indiquent que grâce à la formation, les enseignantes analysent différemment les stratégies justificatives de leurs élèves entre la première et la deuxième phase d'évaluation. Elles peuvent catégoriser et reconnaître davantage de stratégies justificatives.

²⁷ La première sphère de la lecture est celle des processus nécessaires à l'identification de mots écrits, la deuxième sphère est celle liée aux processus de compréhension et la troisième sphère est celle liée aux processus impliqués lors de l'élaboration d'une réponse à la suite d'une lecture.

3. **Distinguer les dispositifs didactiques qui permettent d'identifier les stratégies utilisées par les élèves de ceux qui permettent d'enseigner et de modéliser les stratégies** (Tableau 16). Le choix d'un dispositif didactique adéquat est primordial pour la réussite d'une séquence didactique. Certains enseignants trouvent exigeant la consignation de données et l'animation des discussions autour du livre, car ils utilisent un seul dispositif pour l'identification ET l'enseignement des stratégies de leurs élèves. Nous croyons que de la formation est nécessaire afin de distinguer les dispositifs qui permettent l'identification des stratégies selon les trois sphères (évaluation en aide à l'apprentissage) de ceux pour l'enseignement des stratégies selon les trois sphères.

4. **Réfléchir et mieux cerner la stratégie justificative *appel à un exemple, une citation ou un extrait tirés du texte et l'utilisation de mots qui impliquent l'application de macrorègles***. La stratégie justificative *Appel à un exemple, une citation ou un extrait tirés du texte* est très utilisée par les élèves de 2^e et de 4^e année. Les enseignantes ont tendance à la rechercher activement dans les justifications des élèves, ce qui crée un conflit cognitif puisque, parfois, certains élèves n'utilisent pas d'exemples dans la production de leur justification, mais leurs réponses « semblent bonnes ».

Les enseignantes sont déstabilisées lorsque les élèves de 4^e année appliquent des macrorègles de généralisation ou de construction dans la production de leurs justifications, car il arrive qu'un élève ne donne pas d'exemples pour soutenir sa justification. En effet, il a déjà traité, lors de l'étape de compréhension (2^e sphère de la lecture), tous les exemples du texte. L'élève utilise alors dans sa réponse un mot qui remplace (règles de généralisation ou de construction) les exemples du texte (3^e sphère de la lecture).

À certains moments, lorsque cela arrive, les enseignantes semblent déstabilisées et se demandent si l'élève ne devrait pas redire les exemples qu'il a traités lors de sa compréhension du texte (2^e sphère de la lecture). Il y a donc un conflit cognitif chez les enseignantes : devrait-on exiger qu'ils mentionnent les exemples tirés du texte, même si sa réponse implique qu'il a effectivement compris le texte? Nous croyons que davantage de réflexion est nécessaire pour répondre à cette question. Nous pouvons, par contre, affirmer que les élèves utilisent différentes façons lors de la construction de leurs justifications et que certains élèves reprennent systématiquement les exemples tirés du texte (surtout en deuxième année), tandis que d'autres utiliseront des mots qui résument ces exemples (utilisation de macrorègles).

Les enseignants du Québec gagneraient à comprendre les implications des macrorègles lors de l'élaboration de réponses à la suite d'une lecture. Nous croyons que ce phénomène est intimement lié au développement du vocabulaire.

5. **Mieux définir les critères pour l'évaluation des justifications à la suite d'une lecture. Des balises plus claires doivent être établies entre les critères utilisés lors de l'évaluation en écriture de ceux utilisés lors de l'évaluation en lecture.** Puisque les enseignantes ont peu de balises pour appuyer leur jugement de ce qu'est une « bonne » justification, nous faisons l'hypothèse que les enseignantes transposent certains critères d'évaluation utilisés en écriture lors de l'évaluation des justifications à la suite d'une lecture. Le *développement des idées* est le premier critère qu'elles transposent. Les enseignantes portent un jugement sur le nombre d'idées émises et sur leur développement. Pourtant, à quelques occasions, elles sont déstabilisées lorsque l'élève répond à la suite de sa lecture en utilisant une seule stratégie justificative de haut niveau. Nous croyons que le critère de *suffisance des idées* est plus adéquat en lecture que celui du *développement des idées* tel que décrit en écriture.

6. **Mieux définir la « qualité » d'une bonne justification.** Plusieurs critères de qualité ont été présentés au chapitre 2, mais nos observations des pratiques enseignantes en évaluation décrites au chapitre 4 nous ont permis de contribuer à cette réflexion. À la lumière de celles-ci, voici des critères qui pourraient contribuer à mieux définir ce qu'est une bonne justification.
 - **La réponse doit être pertinente.** Pour ce faire, il est important que l'élève réponde à la question et utilise des informations pertinentes afin de soutenir sa réponse. Nous avons pu constater que certains élèves utilisent des stratégies justificatives qui prennent leur source dans le texte lui-même (ex. : *Appel à un exemple tiré du texte*), mais certains élèves puisent leurs informations à l'extérieur du texte (ex. : *Appel à un exemple non tiré du texte*, *Appel à une métaphore*, *Appel à son expérience ou à faire des liens*, *Appel à un message à portée philosophique*). D'ailleurs, ces deux façons de faire peuvent être pertinentes.
 - **La réponse doit être suffisante,** ce qui veut dire que les élèves n'ont pas nécessairement à développer leurs réponses comme attendu en écriture. Certaines stratégies de haut niveau peuvent permettre à l'élève de bien répondre à une question sans nécessairement passer par l'exemplification, qui est une des stratégies souvent utilisées par les élèves de 2^e et 4^e année. Malgré tout, certaines

stratégies justificatives de haut niveau n'ont pas toujours besoin d'être accompagnées par plusieurs stratégies. Il semble qu'elles se suffisent à elles-mêmes. Nous pensons aux stratégies justificatives qui exigent une distanciation par rapport au texte, par exemple : *Appel à un message à portée philosophique* et *Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur*. Il semble que la portée de ces stratégies est considérable et que parfois, elles sont suffisantes pour justifier une réponse.

- **Le vocabulaire utilisé détermine ce que l'élève a compris**, c'est-à-dire que les mots choisis ne doivent pas être trop vagues et doivent bien représenter l'idée de l'élève (sans pour autant être nécessairement riches et variés comme en écriture). Dans certains cas, les élèves utilisent des mots qui sous-tendent une inférence ou l'utilisation des macrorègles, car ils ont synthétisé certaines idées du texte (ex. : un tyran, une leçon). Dans ces cas-là, les élèves n'ont donc pas besoin d'exemplifier à nouveau puisqu'ils ont déjà fait l'inférence pour arriver à utiliser ces termes.
- **La variété des stratégies justificatives est souvent un gage de réussite**. Nous avons remarqué que les élèves qui utilisent une combinaison de stratégies justificatives sont souvent avantagés lors de l'évaluation de leur justification. Si nous faisons le parallèle avec les stratégies de compréhension, un bon lecteur est quelqu'un qui utilise plusieurs stratégies (Croisetière, 2011; Giasson, 2003; Provencher, 2013; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Nous croyons que cela est aussi vrai pour l'utilisation des stratégies justificatives.
- **La clarté de la réponse est importante**, parfois l'évaluateur ne comprend tout simplement pas la réponse ou une partie de la réponse, ce qui pénalise les élèves. Il peut s'agir d'erreurs de syntaxe, de l'utilisation d'un vocabulaire trop vague ou d'une réponse trop incomplète pour être comprise. Pour ce critère, notons également qu'il est important que les informations retenues soient vraies et qu'il n'y ait pas de contradiction entre les informations du texte et celles utilisées dans la justification, car cela peut affecter la clarté de la réponse. Notons également que l'utilisation de marqueurs de relation aide à la clarté d'une réponse (Je dis X parce que Y, donc...). Cependant, ces mots (connecteurs) ne sont pas totalement maîtrisés avant la fin de la première secondaire (Daviault, 2011).

7. **Mieux cerner et étudier les caractéristiques d'une tâche de justification à la suite d'une lecture.** La nature de la tâche a une grande influence sur le choix et la variété des stratégies justificatives utilisées par les élèves. Nous avons été surprise par certaines réponses d'élèves, particulièrement par celle d'un élève de 2^e année qui n'avait pas terminé sa phrase et a inscrit sur sa feuille « et tatati et tatata ». Lorsque questionné par la chercheuse, il a répondu qu'il n'avait pas à tout réécrire sa réponse puisque, de toute façon, l'enseignante connaissait l'histoire. Deux questions pourraient être approfondies : est-ce que le fait que l'enseignante soit la destinataire de cette tâche de justification écrite peut affecter le nombre de stratégies justificatives utilisées par un élève? Donne-t-on autant de détails à un destinataire qui a lu le même texte qu'à un destinataire qui n'a pas lu le texte, par exemple? Il serait intéressant de revoir la nature des tâches de justification à la suite d'une lecture. Qu'arriverait-il si nous changions le destinataire de la tâche de justification écrite?

Conclusion

Pour terminer cette partie, nous voulons rappeler l'objectif général de cette recherche, qui consistait à mieux comprendre ce qu'est l'enseignement et l'évaluation de la justification à la suite d'une lecture littéraire réalisée par une enseignante de 2^e et de 4^e année à son groupe d'élèves du primaire. L'analyse des pratiques des deux enseignantes nous a fourni de précieuses informations tout au long de ce projet collaboratif et nous a permis de prendre en compte les inquiétudes et la réalité des enseignantes. Les constats ou les recommandations cités précédemment découlent de ces réflexions et, nous l'espérons, ouvrent sur plusieurs pistes de recherches futures.

En conclusion, cette thèse est notre contribution à la didactique de la lecture. Cette recherche nous a ouvert une fenêtre privilégiée sur le développement de la justification des élèves de 2^e et de 4^e année du primaire à travers trois dispositifs didactiques différents (lecture interactive, lecture REP et cercle de lecture). Nous avons pu observer les stratégies justificatives utilisées par les élèves et l'étayage offert par les enseignantes et, à la lumière de nos résultats, nous pouvons affirmer que « ce que l'enfant sait déjà faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire de façon autonome » (Vygotski, 1997, p. 355).

Nous voulons aussi réitérer l'importance de respecter la diversité des stratégies employées dans les justifications des élèves, car il est possible de construire une réponse à teneur justificative de différentes façons. Nous avons dénombré 16 stratégies de justification lors de ce projet de recherche : *Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte; Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience personnelle; Appel aux illustrations; Appel à une comparaison; Appel à des images fortes ou à des métaphores; Appel à un message à portée philosophique; Appel à son expérience personnelle ou à faire des liens avec sa vie; Appel à la visualisation; Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité; Appel à des informations implicites ou à faire des inférences; Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages; Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur; Appel à porte*

run jugement; Appel à des indices linguistiques; Appel à utiliser le métalangage du schéma narratif pour décrire un élément du récit et Appel à des mots précis pour exprimer sa justification.

Nous constatons que les élèves de 2^e et de 4^e année en utilisent une variété et, souvent, les combinent. Nous remarquons également que les élèves de 4^e année en utilisent davantage (en fréquence) et elles sont plus variées que celles utilisées par les élèves de 2^e année du primaire, ce qui indique que les capacités de justification évoluent en deux années scolaires. Il est donc crucial lors de l'enseignement, mais également lors de l'évaluation des réponses à la suite d'une lecture, de considérer ces différences.

Finalement, nous terminons cette thèse avec une citation qui nous rappelle l'importance de respecter et de prendre en compte les différences afin de s'assurer de contrer les inégalités. « La nature crée des différences, l'homme en fait des inégalités » (Ben Jelloun, 1984, p. 175-176). L'utilisation d'une variété de stratégies justificatives est possible pour exprimer sa compréhension, son interprétation, sa réaction et son jugement critique.

Références bibliographiques

- Afflerbach, P., Pearson, D., et Paris, S. G. (2008) Clarifying the differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Ainsley, L. (2006). *Les débuts de l'apprentissage de la lecture chez des enfants identifiés « à risque » et la construction du concept de mot*. Mémoire. Université Laval.
- Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 314-351.
- Anctil, D. (2017) L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire.
doi:10.18162/fp.2017.a131
- André de l'Arc, M. (2019). *Création d'un outil d'enseignement au sein d'un réseau littéraire d'auteur qui vise la réponse de l'élève au 3e cycle du primaire*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Archer, A. & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. New York, NY: The Guilford Press.
- Auriac-Peyronnet, E. (2001). The impact of oral training on argumentative texts produced by ten-and eleven year old children: Exploring the relationship between narration and argumentation. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 299-317.
- Barnes M.A., Dennis M., Haefele-Kalvaitis J. (1996). « The effect of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age », *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 216-241.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil.
- Barone, D. M. (2012). *Children's Literature in the Classroom. Engaging Lifelong Readers*. New York-London : The Guilford Press.
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50, 36-43.
- Baumeister, M.D. (1992). *Think-Pair-Share: Effect of oral language, reading comprehension and attitudes*. Unpublished doctoral thesis, University of Maryland, College Park.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text talk : Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.
- Ben Jelloun, T. (1984) « *Chaque visage est un miracle* », Magnard 3e, Mots & Merveilles, 175-176.
- Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... *In* M. Bianco, M. Coda, D.

- Gourgue, *La compréhension*. Grenoble : Éditions de la Cigale, 93-97.
- Biemiller, A. (2012). The influence of vocabulary on reading acquisition (Rev. ed.). *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. London, ON: Western University. 1-11.
- Biemiller, A. (2012). « Teaching vocabulary in the primary grades. Vocabulary instruction needed ». Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (Éds), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2^e éd., pp. 34-50). New York: The Guilford Press.
- Biemiller, A. (2007). The influence of vocabulary on reading acquisition. *Encyclopedia of language and literacy development*, 1-10. London, Ontario. Repéré à : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.627.9513&rep=rep1&type=pdf>
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. 223–242. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bilodeau, S., Gagnon, A. (2010). Évaluer la compétence à lire au secondaire : pourquoi pas une approche analytique? *Québec français*, (158), p. 42-43.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Boudreault, M.-C., Cabirol, E.-A., Trudeau, N., et Sutton, A. (2005). Développement du lexique chez les enfants franco-québécois de 8 à 30 mois. *Fréquences*, 17(2), 11-16.
- Brassart, D. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif écrit. *Revue française de pédagogie*, 90, 31-41.
- Bråten, I. & Anmarkrud, Ø. (2013), Does naturally occurring comprehension strategies instruction make a difference when students read expository text? *Journal of Research in Reading*, 36, 42–57. doi: 10.1111/j.1467-9817.2011.01489.x
- Bressoux, P. (2004). *Formalisation et modélisation dans les sciences sociales: une étude de la construction du jugement des enseignants*. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 61-74.
- Brown, A.L., et Palincsar, A.S. (1989). *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393–451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (1984). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. *Learning and comprehension of text*, 255-286.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of educational psychology*, 88(1), 18.
- Bruner, J. (1966) *Toward a theory of instruction*, Harvard University Press.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Cain, K., et Oakhill, J. (2006) Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal Of Education Psychology*, 76, 683-696.
- Calkins, L., Oxenhorne, A. et Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments*. Module 1. Textes narratifs. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Careau, M. (1994). *L'évaluation diagnostique de la compréhension en lecture au service de l'apprentissage et de l'enseignement*. Mémoire De Maîtrise, Faculté Des Sciences De L'éducation, Université Laval.
- Carss, W. D. (2007). *The effects of using think-pair-share during guided reading lessons* (Doctoral dissertation, The University of Waikato).
- Chartrand, S. G. (2000). Une pratique de la communication orale: la justification de ses dires. *Québec français*, (118), 46-47.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle – Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2013). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude Pisa de l'OCDE*, Conseil Des Ministres De l'Éducation (Canada), CMEC.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2007). *Rapport sur les stratégies de lecture et le rendement en lecture*, Conseil Des Ministres De l'Éducation (Canada), CMEC.
- Croisetière, C. (2011). *Accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture: les effets d'un enseignement explicite*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.
- Croisetière, C. (2010). Former des lecteurs stratégiques au primaire. *Québec Français*, 157, 54-55.
- Cunningham, A., et K. Stanovich. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22 (1-2), 1-8.
- Cunningham, A. E., et Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

- Cunningham, P. M., Moore, S.A., Cunningham, J. W. et Moore, D.W. (1989). *Reading in Elementary Classrooms: Strategies and Observations*. 2e édition. New York Longman Inc.
- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English*, 42(8), 895-948.
- Daniels, H. et Turgeon, E. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Davault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. et Penloup, M-C. (2000). Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs, *Paris, Puf, Collection Éducation Et Formation*, 2000.
- Demont, É., et Gombert, J. É. (2004). L'apprentissage de la lecture: Évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de production de « savoir » en recherche collaborative. Dans M. Anadon (Dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 88-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.51-76). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dignath, C. et Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition learning*, 3, 231-264.
- Dufays, J. L., Lisse, M., & Meurée, C. (2009). Théorie de la littérature : une introduction. *Academia-Bruylant*.
- Duke, N. K., et Pearson P. D., Effective Practices For Developing Reading Comprehension, dans A. E. Farstrup Et S. J. Samuels (Éditeurs), *What Research Has To Say About Reading Instruction*, 3e Édition, Newark, De *International Reading Association*, 2002, 205-243.
- Dumais, C., Bouchard, S., Tremblay, J. F., Carle, M. C., et Charest, B. (2015). Savoir justifier pour discuter. *Québec français*, (174), 95-97.
- Dumortier, J.-L. (1999). Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur. *Vie pédagogique*, 118, 51-54.

- Dupin de Saint-André, M. (2016). La lecture interactive. *Le Pollen*, 21, p. 104-120.
- Dupin de St-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*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Durand, M-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages*. Édition Marcel Didier.
- Durkin, O. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-538.
- Duke N., Pearson D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal Of Education*, 107-122.
- Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010). Repéré à : http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-en/multimedia/PB01671FR_ReussiteEpreuve2012H00F00.pdf
- Falardeau, E., Pelletier, C., Pelletier, D., & Gagné, J. C. (2014). Analyse du niveau de littératie en lecture d'élèves québécois du secondaire sous l'angle de leurs capacités métacognitives. *Language And Literacy*, 16(2), 69-89.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Fayol, M. (2017). « CHAPITRE IV – Apprendre à comprendre en lisant et à produire en écrivant. Dans : Michel Fayol éd., *L'acquisition de l'écrit* (pp. 84-118). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., (1996). À propos de la compréhension. *Regards Sur La Lecture Et Ses Apprentissages*, ONL.
- Ferrand, L., et Ayora, P. (2007). Psychologie cognitive de la lecture. *Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Ouvertures psychologiques. Bruxelles, Belgique: de Boeck*.
- Fijalkow, J., & Liva, A. (1993). *Clarté cognitive et entrée dans l'écrit*. M. Jaffre, Lecture, écriture: acquisition. Les actes de la Villette, 203-229.
- Florit, E., Roch, M. et Levorato, C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119 -138.
- Forget, M. (2017). Tactiques d'élaboration de justifications à l'écrit d'élèves du secondaire. *Recherches en didactiques*, 24(2), 41-60. doi:10.3917/rdid.024.0041.

- Forget, M. H. (2014). Apprendre à justifier. *Québec français*, (171), 103-104.
- Forget, M. H. (2014). *Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1er cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français* Thèse de Doctoral. Université de Sherbrooke.
- 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.
- Forget, M. H. (2012). Qu'est-ce que justifier. *Québec français*, 167, 61-62.
- Forget, M-H. (2012). *Apprendre à justifier ses propos au secondaire : quels savoirs, quelle progression proposer?* Dans J-L Dumontier, J. Van Beveren&D. Vrydaghs (Dir.), *Curriculum Et Progression En Français. Actes Du 11e Colloque De L'airdf*, 177-191. Namur : Presses Universitaires De Namur.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., et Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225.
- Gallego, Blanco C. (2015). *La compréhension du thème d'un texte littéraire chez des élèves à risque du premier cycle du secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/11049/>
- Garcia-Debanc, C. (1996). *Apprendre À Justifier À L'école Et Au Collège : Ruptures Ou Continuité?* Dans J. David & S. Plane (Dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 105-130). Paris: Presses universitaires de France.
- Garcia-Debanc, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques. *Pratiques*, 84, 5-40.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Gear, A. (2011). *Stratégies de lecture de textes courants*, Montréal, Modulo.
- Gear, A. (2007). *Lecteurs Engagés Cerveaux Branchés*, Montréal, Modulo.
- Guay, A. (2010). *Évaluation de réponses orales plutôt qu'écrites aux questionnaires sur la lecture de textes narratifs: un meilleur moyen pour permettre aux garçons de 5e secondaire d'exprimer leur compréhension*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.
- Giasson, J. (2011). *La Lecture — Apprentissage et difficultés*, Montréal G. Morin.
- Giasson, J. (2003). *La lecture — De la théorie à la pratique*, 2^e Édition, Montréal G. Morin.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Paris : Gaétan Morin.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal, Québec: Ville-Marie.

- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville (Québec) G. Morin.
- Gilly, M., Fraisse, J., Roux, J. P., & Roux, J. P. (1988). *Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs*.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : Université de Lyon.
- Golder, C. (1992a). Argumenter : de la justification à la négociation. *Archives de psychologie*, 60(232), 3-24.
- Golder, C., Favart, M., & Vigner, G. (2003). Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Études de linguistique appliquée*, 130, 187-209.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Golder, C. (1992b). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46(1-2), 99-112.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gouvernement du Québec, Institut De La Statistique (2015). <http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf>
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. *Handbook Of Early Childhood Literacy*, 1, 315-326.
- Hart, B., et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe: enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière Éducation.
- Hébert, M., Guay, A., & Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral: différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and Literacy*, 17(4), 28-51.
- Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture: quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir «l'action» du jeune sujet lecteur?. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 51-78.
- Hébert, M. (2010). Comment aider TOUS les élèves à mieux apprécier un roman. In Hébert, M. et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (p. 149-178). Québec : PUQ.

- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue Des Sciences De L'éducation*.
Volume 30, Numéro 3, 2004, 605-630
- Hébert, M. (2003a). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Hébert, M. (2003b). Co-élaboration du sens entre pairs en première secondaire: étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires. *Enjeux*, 58, 95-115.
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative inquiry*, 3(3), 274-294.
- Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading And Writing Quarterly*, 23, 51-75p.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- Hoyt, L. (1999). *Revisit, reflect, retell : Strategies for improving reading comprehension*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Hurley, A. (2006). *La lecture et l'écriture chez les garçons et les filles au deuxième cycle du primaire: une étude longitudinale*. Mémoire. Québec: Université Laval, 81 p.
- Institut de la Statistique (2012), *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Vol. 7, Fascicule 1, Décembre 2012.
[Http://Www.Stat.Gouv.Qc.Ca/Statistiques/Education/Prescolaire-Primaire/Reussite-Epreuve-Francais.Html](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/reussite-epreuve-francais.html)
- Irwin, W. J. (2007). *Teaching reading comprehension processes*, Third Edition, Allyn & Bacon.
- Israel, S. E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, De: International reading association.
- Ivey, G. (2003). The intermediate grades : « The teacher makes it more explainable » and other reasons to read aloud in the intermediate grades. *The Reading Teacher*, 56, 812-814.
- Juel, C. & Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 458-492.
- Kartchner, C. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture: 8 à 12 ans* (Trad. par M. Steenhoudt). Montréal: Chenelière Éducation.

- Kintsh, W., et Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363.
- Lafontaine, L., Bergeron, R., Plessis-Bélaïr, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques*. Presses De L'université Du Québec.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (2013, 4ème Édition). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.
- Langer, J. A. (1985). Levels of questioning: An alternative view. *Reading Research Quartely*, 20(5), 586-603.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, (145), 71-73.
- Le Goff, F. (2007). Écrit palimpseste et brouillon de lecture. Variations autour du commentaire de texte. *Recherches*, 46, 135-150.
- Lebrun, M. (1994). Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *Québec français*, 94, 34-36.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire: enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Lépine, M. (2011). Former une communauté: voie d'avenir pour contrer le décrochage scolaire des élèves et des enseignants. *Vivre le primaire*, 24(2), 30-32.
- Lyman, F. 1981. *The Responsive Class Discussion*. Maryland: University of Maryland.
- Macfarlane, N. et Serafini, F. (2008). *Réflexions Sur La Littératie*. Québec, Canada: Pearson Canada Inc.
- Makdissi, H. (2004). *Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âge préscolaire dans un contexte de récit fictif lu par l'adulte*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2004). *Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire*. Actes du colloque international de l'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français), 9, Québec.
<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/makdissi-boisclair.pdf>
- Martel, V., (2003). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6e année primaire suite à la lecture de textes didactiques*. Thèse de doctorat inédite. Université De Montréal.
- McGee, L. M. et Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60, 742-751.
- Mclaughlin, M. et Allen, M.B. (2010). *Enseigner la compréhension en lecture, Montréal, Chenelière Éducation*.

- McTighe, J., & Lyman, F.T. (1988). *Cueing thinking in the classroom: The promise of theory-embedded tools*. In A.L. Costa (Ed.) *Developing minds: A resource book for teaching thinking* Rev. Ed., Vol.1 (pp. 243-250). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meirieu, P. (1992). Éduquer : Un métier impossible? Ou « Éthique et pédagogie ». *Pédagogie Collégiale*. Sept. 1992, Vol. 6, Numéro 1. 32-40. [http://www.cvm.qc.ca/Aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2006%20\(92-93\)/6\(1\)/Meirieu,%20Philippe.Pdf](http://www.cvm.qc.ca/Aqpc/AQPC%201987-2007/PDF/Volume%2006%20(92-93)/6(1)/Meirieu,%20Philippe.Pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Écrire au primaire, programme de recherche sur l'écriture*. <http://www.education.gouv.qc.ca/References/Publications/Resultats-De-La-Recherche/Detail/Article/Ecrire-Au-Primaire-Programme-De-Recherche-Sur-Lecture/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Programme international pour le suivi des acquis PISA 2009*. <http://www.education.gouv.qc.ca/References/Publications/Resultats-De-La-Recherche/Detail/Article/Programme-International-Pour-Le-Suivi-Des-Acquis-Pisa-2009-La-Performance-Des-Jeunes-En-Lecture/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (primaire)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (secondaire, premier cycle)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602-03.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *La littératie au service de l'apprentissage*. Rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4^e Année à la 6^e Année. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/Document/Reports/Literacy/Panel/Literacyf.Pdf>
- Moline, S., Fortin, A. (2010). *Voir et comprendre*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Montésinos-Gelet, I. et Dupin De Saint-André, M. (Texte inédit). Des dispositifs de lecture variés.

- Montésinos-Gelet, I. (2019). *Des œuvres et des dispositifs d'exploitation*. Enjeux et perspectives dans l'enseignement-apprentissage de la lecture avec des albums de la littérature jeunesse. GRAFE-AIRDF, Genève, 12 février 2019.
- Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2018). Les différents usages des albums dans les classes de 12 enseignants du primaire formés quant à l'exploitation didactique de la littérature. Dans Montésinos-Gelet, I. (éds.), *Pleins feux sur l'album* (p. 109-124). Montréal : Éditions du Pollen.
- Montésinos-Gelet, I. (2016). Pleins feux sur... Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen*. No. 21, 134-147 p.
- Montésinos-Gelet, I. (2016). Regard sur l'enseignement, Description de dispositifs d'enseignement: le jogging d'écriture, *Le Pollen*. No. 20, 142-154 p.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin M-F. (2011). Dans *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation*. Mise en relief des savoir-faire professionnels d'une enseignante du début du primaire travaillant à partir d'œuvres de littérature jeunesse. Presses Universitaires De Namur. 179 à 208.
- Morin, V. (2008). *Le jugement scolaire de l'enseignant en lecture au primaire: analyse de cinq variables*.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49.
<https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356.
- National Reading Panel (US), National Institute Of Child Health, & Human Development (US). (2018). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- National Reading Panel (US), National Institute Of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute Of Child Health And Human Development, National Institutes Of Health.
- Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Boulevard, Austin, TX 78757-6897.

- Nippold, M. A. (1992). The nature of normal and disordered word finding in children and adolescents. *Topics in Language Disorders*, 13 (1), 1-14.
- Oakhill, J., Cain, K., et Elbro, C. (2015) *Understanding and teaching reading comprehension A Handbook*. Routledg, London And New York.
- Oakhill, J. V. et Cain, K. (2004). The Development of Comprehension Skills. In T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's Literacy* (p. 155-180). Dordrecht: Kluwer Academic.
- O'Brien, E. J., et Cook, A. E. (2015). Models of discourse comprehension. *Handbook on reading*, 217-231.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2014). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012, ce que les élèves de 15 Ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-fr.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (2013). *Could Learning Strategies Reduce The Performance Gap Between Advantaged And Disadvantaged Students*. PISA In Focus, July, 2013.
- Organisation de coopération et de développement économique (2012) *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PEICA), OCDE. <http://piaac.netedit.info/611/FAQ.html>
- Organisation de coopération et de développement économiques (2009), *Programme International Pour Le Suivi Des Acquis Des Elèves (PISA)*, Paris: OCDE.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1985). Reciprocal teaching: Activities to promote "reading with your mind." Dans T. L. Harris & E. J. Cooper (Dir.) *Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom* (pp. 147–159). New York, NY: The College Board.
- Paris, S. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Paris, S., Lindauer, B. et Cox, G. (1977). The development of inferential comprehension. *Child development*, 48, 1728-1733.
- Pearson, P.D., et Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. *Handbook of reading research*, 2(815-860).
- Pence, K. L., et Justice, L. M. (2008). Language development from theory to practice. Columbus, OH: Pearson.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)

- Pearson, P.D., et Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88(2), 151-165.
- Pearson, P.D., Johnson, D.D. (1978). Teaching reading comprehension. *New York, N.Y : Holt Rinehart and Winston*, 153-178p.
- Pichette, A. (2007). Le cercle de lecture. *Québec français*, (145), 85-90.
- Pomerleau, Cantin et Tobin. Repéré à : <https://pasetemps.com/blogue/les-niveaux-de-repr%C3%A9sentation-mentale-dun-texte-n3101>
- Portelance, L., & Ouellet, G. (2004). Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 67-99.
- Portelance, L. (2000). Soutenir le développement des compétences métacognitives. *La revue de l'AQEFLS*. 22.22-32.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Pressley, M. (2002). *Metacognition and self-regulated comprehension. What research has to say about reading instruction*, 3, 291-309 p.
- Pressley, M. (2002). Effective beginning reading instruction. *Journal of literacy research*, 34(2), 165-188.
- Pressley, M., (2000), *What should comprehension instruction be the instruction of?* In M. L. Kamill, P.B Mosenthal, P.D. Pearson et R. Barr, *Handbook of reading research*, vol. 3, 545-451 p.
- Pressley, M., Yokoi, L., Rankin, J., Wharton-McDonald, R., & Mistretta, J. (1997). A survey of the instructional practices of grade 5 teachers nominated as effective in promoting literacy. *Scientific Studies of Reading*, 1(2), 145-160.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 448-466.
- Pressley, M., et Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Provencher, J. (2013). *Les Stratégies De Compréhension Lors De Lectures À Voix Haute : Accompagnement Parental Auprès D'enfants De Cinq Ans*. Mémoire De Maîtrise. Université De Montréal.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2000). *Handbook of Action Research—Participative Practice and Enquiry*.
- Réseau Canadien de Recherche sur le Langage et l'Alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture, trousse d'intervention appuyée par la recherche*.
http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

- Reutzel, D. R. et Cooter, R. B. (2008). *Teaching children to read : The teacher makes the difference*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Ritchey, K. D., Silverman, R. D., Montanaro, E. A., Speece, D. L. & Schatschneider, C. (2012). Effects of a tier 2 supplemental reading intervention for at-risk fourth-grade students. *Exceptional Children*, 78(3), 318-334.
- Rosenblatt, L. (1995:1938). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America (5e éd.).
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into practice*, 21(4), 268-277.
- Rosenshine , B. & Meister , C. (1993). *Reciprocal teaching: A review of 19 experimental studies*. Urbana, IL: Center for the Study of Reading.
- Savoie-Zajc, L. et Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Scarborough, H. S. Neuman and D. Dickinson (2009). "Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice." Approaching difficulties in literacy development: *Assessment, pedagogy and programmes* (2009): 23-38.
- Scheepers, C. (2008). Former des enfants réflexifs. *Repères*, 38, 99-120.
- Schmitt, Norbert, Xiangying Jiang, et William Grabe (2011). "The percentage of words known in a text and reading comprehension." *The Modern Language Journal* 95.1 (2011): 26-43.
- Seidenberg, M. S., et McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological review*, 96(4), 523.
- Sénécal, M., et Young, L. (2008) The Effect of Family Literacy Interventions on Children’s Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research* December 2008, Vol. 78, No. 4, pp. 880–907
- Serafini, Frank (2009). *Lire et comprendre*, Montréal, Pearson – Erpi.
- Serravallo, J. (2018). *Le grand livre des stratégies de lecture. 256 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Sousa, D. A., & Sirois, G. (2008). *Un cerveau pour apprendre à lire: mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*. Chenelière Éducation.
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ : L. Erlbaum Associates.
- Sugiarto, D., & Sumarsono, P. (2014). The implementation of think-pair-share model to improve students’ ability in reading narrative texts. *International Journal of English and Education*, 3(3), 206-215.

- Sutton, A., & Trudeau, N. (2007). Nos bouts de choux: linguistes en herbe. *Médecine/sciences*, 23(11), 934-938.
https://www.medecinesciences.org/en/articles/medsci/full_html/2007/12/medsci20072311p934/medsci20072311p934.html
- Table de la conseillancce pédagogique au secondaire pour l'île de Montréal par le sous-comité de français de la Montérégie (2010-2011). Référentiel. *Les quatre dimensions de la lecture : Développer la compétence Lire et apprécier des textes variés au secondaire*.
<http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/spip.php?article1163>
- Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2017). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Turcotte, C., Giguère, M.H. et 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), 1–20.
- 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.
- Turcotte, C., et Cloutier, É. (2014). Le rappel stimulé pour mieux comprendre les stratégies de lecture d'élèves du primaire à risque et compétents. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 72.
- Turcotte, C. (2007). *La socioconstruction des pratiques pédagogiques exemplaires d'enseignants de la lecture au primaire*. Thèse de doctorat. Université D'ottawa.
- Turgeon, E. (2006) Apprécier des œuvres littéraires : Mission possible! *Québec français*. Numéro 143, p. 57-59. <https://id.erudit.org/iderudit/49493ac>
- Turgeon, É. & Noël-Gaudreault, M. (2014). Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser le degré de complexité des albums jeunesse. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (1), 61–81.
<https://doi.org/10.7202/1027623ar>

- Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'oeuvres québécoises propices au travail interprétatif*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., et Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, (pp. 107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van der Linden, S., & Douzou, O. (2013). *Album* [s]. Éditions De Facto/Actes Sud.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e Édition). Montréal/Bruxelles : PUM et De Boeck.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74,37-70.
- Vandendorpe, C. (1992). *Comprendre et interpréter*.
- Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S. S., & Stillman-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American educational research journal*, 48(4), 938-964.
- Viau, Carignan et Montésinos-Gelet (à paraître).
- Vygotski, L.S., (1997). Pensée et langage. *Paris, La Dispute*, 355.

Les Annexes

Annexe A Le programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)

Le programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE, 2012)

Le PEICA 2012 est une enquête effectuée auprès de vingt-quatre pays qui est dirigée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2012). Pour le Québec, la collecte de données a eu lieu entre novembre 2011 et juin 2012, sous la responsabilité de Statistique Canada. Au total, 5911 résidents canadiens âgés de 16 à 65 ans ont participé à l'étude. Cette enquête fournit des mesures comparables à l'échelle internationale sur trois compétences en traitement de l'information, à savoir la littératie, la numératie et la résolution de problèmes dans des environnements technologiques. Les résultats sont présentés sur une échelle de 500 points. Pour faciliter l'interprétation des résultats, les échelles de compétence sont divisées en niveaux de compétence définis par une fourchette de scores bien précise. Les niveaux de compétence servent à décrire un ensemble de compétences que possèdent les personnes dans une plus ou moins grande mesure.

Le tableau suivant décrit les capacités nécessaires pour atteindre chacun des niveaux de littératie. Plus un individu obtient un score élevé, plus il peut accomplir des tâches complexes lorsqu'il utilise des textes écrits.

**Le rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des
compétences des adultes (OCDE, 2012)**

Niveau (étendue des scores)	Compétences, aptitudes ou capacités	Quelques exemples de tâches que les personnes peuvent accomplir
Inférieur au niveau 1 (0-175)	Les personnes utilisent seulement un vocabulaire de base et sont capables de lire des textes courts sur des sujets familiers pour repérer une information unique de forme identique à celle d'une question ou d'une consigne donnée.	Situer dans un texte court et continu une information identique à celle donnée dans une question.
Niveau 1 (176-225)	Les personnes comprennent le vocabulaire de base et saisissent le sens des phrases. Elles ont des compétences qui leur permettent d'accomplir des tâches de complexité limitée; par exemple, lire des textes (numériques ou imprimés continus, non continus ou mixtes) relativement courts afin de trouver une information identique ou synonyme à l'information donnée dans la question ou la consigne. Les textes ne contiennent que très peu d'informations contradictoires.	Remplir des formulaires simples.
Niveau 2 (226-275)	Les personnes sont en mesure d'intégrer au moins deux informations en fonction des critères donnés, de les comparer, de les mettre en opposition ou d'engager une réflexion à leur sujet, et de faire des inférences de faible niveau. Elles sont capables de parcourir des textes numériques pour repérer les informations dans différentes parties d'un document.	Trouver sur une page Internet le numéro de téléphone de l'organisateur d'un évènement.
Niveau 3 (276-325)	Les personnes sont en mesure de comprendre des textes denses ou longs, incluant des pages de textes continus, non continus, mixtes ou multiples. Elles peuvent identifier, interpréter ou évaluer une ou plusieurs informations et réaliser des inférences correctes variées. Elles peuvent également effectuer des opérations à étapes multiples et sélectionner des données dans des énoncés contradictoires afin de trouver et de formuler les réponses.	Séparer des informations qui sont hors sujet de celles qui sont correctes pour fournir la bonne réponse.
Niveau 4 (326-375)	Les personnes sont capables d'effectuer des opérations à étapes multiples pour intégrer, interpréter ou résumer des informations tirées de textes longs et complexes, continus, non continus, mixtes ou multiples, qui comprennent des informations contradictoires. Elles sont capables de réaliser des inférences complexes et d'utiliser leurs connaissances de façon appropriée.	Interpréter et évaluer des affirmations au sein d'un discours.

Niveau (étendue des scores)	Compétences, aptitudes ou capacités	Quelques exemples de tâches que les personnes peuvent accomplir
Niveau 5 (376-500)	Les personnes sont en mesure de trouver et intégrer de l'information provenant de plusieurs textes denses, de synthétiser des idées semblables ou contraires ou d'évaluer des arguments basés sur des faits. Elles sont capables de réaliser des inférences de haut niveau ou d'utiliser leurs connaissances spécifiques. Elles peuvent appliquer et évaluer des modèles logiques et conceptuels pour accomplir des tâches.	Sélectionner des informations clés et évaluer la fiabilité des sources d'information.

Le tableau présente les aptitudes et capacités exigées pour atteindre chacun des niveaux de littératie. Selon les niveaux, il y a une complexité croissante du niveau de compréhension attendu. Au Québec, d'après les résultats de cette étude de 2012, il semble y avoir encore plusieurs Québécois qui ont des compétences jugées insuffisantes pour bien fonctionner dans la société. On retrouve environ 4,1 % de la population québécoise de 16 à 65 ans au niveau le plus faible des compétences, c'est-à-dire en dessous du niveau 1, et près de 15 %, au niveau 1. Les niveaux 2 et 3 regroupent chacun pratiquement le tiers de la population adulte (34 % et 36 % respectivement). Notons qu'environ un Québécois de 16 à 65 ans sur dix (11 %) est classé au niveau 4 ou 5, soit au niveau de compétence le plus élevé en littératie.

D'après les informations émises dans le tableau précédent, pour être compétent, il est donc évident qu'un individu doit aller au-delà du repérage d'information. En effet, il doit accroître sa capacité à repérer et à faire des liens entre les informations, mais il doit également développer son habileté à s'exprimer à propos du texte lu (ex. : comparer, résumer, évaluer, synthétiser), ce qui l'amène à justifier ses réponses à l'oral ou à l'écrit.

Annexe B Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

Selon les résultats de cette enquête (OCDE, 2014) administrée auprès de 510 000 élèves dans 65 pays et économies participants, les élèves du Canada ont obtenu un score moyen de 523, bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE, qui est de 496. Il est à noter que le format de ces épreuves consiste à répondre par écrit à certaines questions à choix multiples alors que d'autres demandent aux élèves *de formuler (par écrit) leurs propres réponses*. Les résultats démontrent que la moyenne du Québec est comparable à la moyenne du Canada. Il aurait été intéressant d'obtenir les résultats des élèves aux questions où ils doivent *formuler (par écrit) leurs propres réponses*, car nous nous demandons si les élèves québécois réussissent aussi bien ce type de questions.

Annexe C L'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ)

Les résultats des élèves du Québec aux épreuves ministérielles de lecture en 6^e année

Au Québec, l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ, 1998-2010) s'est également intéressée à la réussite en lecture des enfants du Québec. Elle a été menée par l'Institut de la statistique du Québec auprès de 2120 enfants qui ont fait l'objet d'un suivi annuel à partir de l'âge de 5 mois jusqu'à 8 ans et d'un suivi biannuel jusqu'à l'âge de 12 ans. Cette étude a dressé un portrait de la réussite de ces élèves aux épreuves ministérielles de sixième année du primaire en lecture et en écriture. De ce nombre, 1024 enfants de 12 ans ont été évalués en 2010 par le biais d'une épreuve ministérielle qui consiste à évaluer la compétence « *Lire des textes variés* » en 6^e année du primaire. Afin de minimiser les variations dues au nombre de correcteurs possibles, l'épreuve ministérielle a fait l'objet d'une correction centralisée organisée par l'Institut de la statistique du Québec. Les élèves ont lu différents textes courants et un texte littéraire sur le thème du métier de pilote maritime et celui du Saint-Laurent. Au total, 12 questions divisées en trois catégories distinctes ont été posées : 1) Extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents (75 % de la note); 2) Expression de sa propre interprétation d'un texte (8 % de la note); 3) Réactions pertinentes aux textes littéraires et courants (17 % de la note). Pour chaque question, une réponse jugée satisfaisante donnait trois points, une réponse acceptable deux points, tandis qu'une réponse insuffisante ne donnait aucun point. D'après ces résultats, 74,7 % des élèves ont réussi l'épreuve de lecture. Il est dommage que nous n'ayons pas accès au taux de réussite en fonction des trois catégories de réponses. En effet, nous aurions aimé savoir si les questions qui nécessitaient une justification de la part des élèves étaient davantage réussies que les autres. Ces données ne sont pas disponibles.

Annexe D Le formulaire de consentement pour les élèves sélectionnés

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS D'ÉLÈVES DE 2^e et 4^e ANNÉE SÉLECTIONNÉS PAR LA CHERCHEUSE ET LES ENSEIGNANTES

Titre de la recherche : Comment les élèves de 2^e et 4^e années justifient-ils leurs réponses en lecture?

Qui dirige ce projet?

Ce projet de recherche est collaboratif. Il y a moi, Julie Provencher, étudiante au doctorat au département de didactique, à la faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Ma directrice de recherche, Isabelle Montésinos-Gelet, professeure au département de didactique, faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ainsi que deux enseignantes de l'école des Bons-Vents.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Décrivez-moi ce projet?

Cette recherche vise à documenter les stratégies utilisées par les élèves de 2^e et 4^e année lorsqu'ils justifient leurs réponses en lecture. Nous voulons observer comment les élèves discutent d'un texte, comment ils construisent leurs réponses en lecture. Par exemple : ils reformulent des passages, font des liens avec l'information, etc.

2. Si mon enfant participe à ce projet, que doit-il faire?

Votre enfant sera rencontré lors d'un entretien individuel avec la chercheuse à l'école à deux reprises (durée de 30 minutes chacune) durant les heures de cours afin de décrire le développement de sa compétence en lecture. Ces deux entretiens seront enregistrés afin de pouvoir les analyser par la suite. Nous voulons vérifier quelles sont les stratégies qu'il ou elle utilise pour justifier ses réponses en lecture.

De plus, votre enfant participera également à une lecture interactive, une lecture en duo et un cercle de lecture animés par l'enseignante en salle de classe. Nous filmerons les discussions (d'environ 10-15 minutes) autour des livres pour qu'ensuite la chercheuse puisse vérifier les stratégies utilisées par les élèves.

3. Y a-t-il des risques ou des avantages pour mon enfant à participer à cette recherche?

La participation de votre enfant à cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances sur les stratégies utilisées lors de la justification en lecture. Le seul inconvénient consiste à être retiré de la classe pour les deux entretiens de 30 minutes avec la chercheuse. Les notions vues en salle de classe seront alors expliquées à votre enfant à son retour en salle de classe.

4. Est-ce que les données personnelles de mon enfant seront protégées?

Le nom de votre enfant ne sera pas divulgué. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seule la chercheuse pourra connaître son identité. Les vidéos seront conservées dans un disque dur externe sous clé situé dans un bureau fermé de l'Université de Montréal. Les données seront conservées pour une durée de sept ans et seule la chercheuse y aura accès. Les enregistrements seront retranscrits.

5. Est-ce que je peux retirer mon enfant de cette recherche en tout temps?

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Un retrait n'aura aucune influence sur le dossier académique de votre enfant ou sur sa relation avec son enseignante. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous retirez votre enfant de la recherche, les images vidéo recueillies de votre enfant seront brouillées ou détruites. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données.

6. Comment seront diffusés les résultats de cette recherche?

Les résultats de cette recherche seront diffusés dans des articles professionnels et scientifiques et lors de congrès ou de formations. La chercheuse pourra également présenter ses résultats aux écoles participantes et à la commission scolaire. Les résultats seront présentés de manière compilée afin de ne pas nuire à la confidentialité des données.

Nous aimerions également utiliser certains extraits vidéo ou images dans le cadre d'activités de formation ou de congrès pour les enseignants ou futurs enseignants. Pour ce faire, nous avons besoin de votre consentement sur la page suivante.

7. À qui puis-je parler si j'ai des questions?

Pour toute question relative à cette étude, vous pouvez communiquer avec moi, (chercheuse-étudiante), au numéro de téléphone : ou à l'adresse courriel :

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur les droits de votre enfant ou sur les responsabilités des chercheurs concernant sa participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

8. Comment puis-je donner mon accord pour que mon enfant participe à cette étude?

En signant ce formulaire de consentement et en le remettant à l'enseignante de votre enfant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

Annexe E Le formulaire de consentement pour les élèves de la classe

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 et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que je peux retirer mon enfant en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision. De plus, j'ai expliqué le projet de recherche à mon enfant et il accepte d'y participer.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que des extraits d'enregistrement vidéo ou images soient utilisés lors de publications d'articles professionnels et scientifiques ou lors de congrès ou de formations. Le nom de mon enfant ne sera pas divulgué.

	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse-étudiante: _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

Annexe F La grille pour évaluer le rappel

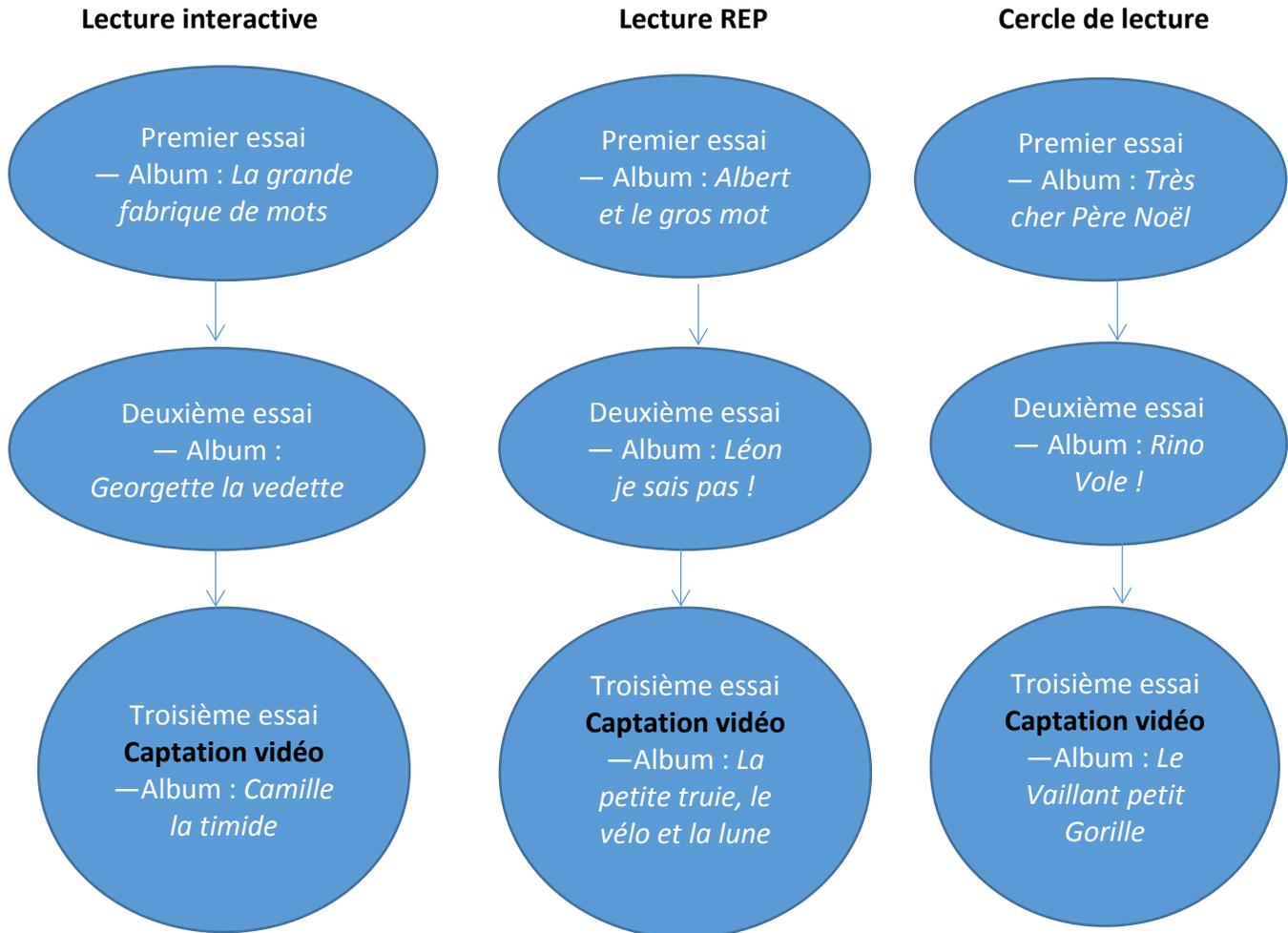
Rappel du texte (compréhension)

Nom :

Titre de l'album :

	Descripteurs	<i>Verbatim</i> de l'élève
1	L'élève ne se souvient pas du texte ou fait un rappel minimal d'un ou de deux faits du texte.	
2	L'élève se souvient d'un certain nombre de faits non liés et de niveaux d'importance variés. Il y a un rappel d'actions isolées.	
3	L'élève rapporte l'idée principale du texte ainsi que quelques idées secondaires. Il y a début de structuration du récit et la coordination d'actions.	
4	L'élève rapporte l'idée principale du texte ainsi qu'un bon nombre d'idées secondaires, bien qu'elles ne soient pas nécessairement organisées de façon logique ou séquentielle. Il y a apparition de liens successifs et de temporalité des actions. L'élève infère quelques informations.	
5	Le rappel de l'élève est un résumé complet du texte, est présenté de façon logique, comprend un bon nombre d'idées secondaires et inclut une formulation de l'idée principale. Il y a apparition de liens de causalité et d'explication. En plus d'inférer certaines informations, il peut expliquer les intentions des personnages.	

Annexe G La séquence didactique des albums utilisés lors du projet de recherche



Annexe H Le résumé des albums jeunesse

Titre : Le vaillant petit gorille

Auteur et illustrateur : Nadine Robert et Gwendal Le bec

Dispositif didactique choisi : cercle de lecture

Résumé : Vervet, Chimpanzé, Bonobo et Mandrill ont vu Petit gorille voler trois œufs au flamant, arracher une plume à l'autruche et croquer dans la queue du singe bleu ! Mais est-ce bien là la réalité? Petit gorille était allé chercher 3 œufs pour son grand-père. Sur le chemin du retour, l'autruche lui avait donné une plume pour les protéger, et le singe bleu lui avait demandé de libérer sa queue.

Moralité : Avant de traiter quelqu'un de vilain ou de voleur, assurez-vous d'avoir tout vu et tout entendu !

Source : <https://www.babelio.com/livres/Robert-Le-vaillant-petit-gorille/600837>

Le vaillant petit gorille est une fable qui traite des perceptions. Il arrive souvent que nous jugions les autres à tort, avant même d'avoir vérifié les faits. Un conte qui nous rappelle que nos sens peuvent parfois nous jouer de vilains tours et nous mener à tirer de fausses conclusions.

<https://nadinerobert.com/Le-vaillant-petit-gorille>

Titre : Léon Je-sais-pas

Auteur et illustrateur : Jean Leroy et Marie-Anne Abesdris

Dispositif didactique choisi : la lecture REP

Résumé : Léon est timide. Sa réponse automatique pour être tranquille : « Je sais pas ». Dans la cour, en classe, chez la boulangère, Léon répond toujours : « Je sais pas ». Mais une rencontre va obliger Léon à sortir de sa coquille. Des nouveaux voisins emménagent. Il y a une petite fille de son âge. Elle fait vite le premier pas et raconte très vite sa petite vie à Léon : elle s'appelle Salma, elle fait de la danse classique et joue de la guitare électrique. Quand elle pose des questions à Léon, il répond : « Je sais pas ». Le lendemain, c'est le premier jour d'école pour sa petite voisine. Tout le monde l'observe. En classe, le maître lui pose des questions et Salma est très intimidée. Elle a « perdu sa langue ». Elle aussi « ne sait pas (ne sait plus) ». Alors Léon, qui comprend si bien ce qu'elle ressent, prend la parole pour elle, très vite,

très fort... Les mots se mélangent, mais tout le monde apprécie. Léon s'autorise à répondre « Je veux bien » quand Salma lui propose de jouer avec elle après la classe. Une nouvelle vie commence...

Source : <https://www.leslibraires.fr/livre/4072508-leon-je-sais-pas-jean-leroy-marie-anne-abesdris-frimousse>

Titre : Camille est timide

Auteur et illustrateur : Baum et Dedieu

Dispositif didactique choisi : la lecture interactive

Résumé : Aujourd'hui, c'est un grand jour pour Camille : c'est la photo de classe ! La petite fille rêve que, pour une fois, ce soit elle qui soit au centre de la photo, tenant l'ardoise, entourée de ses camarades. Mais les choses ne se passent pas comme prévu, bien au contraire, et le photographe oublie Camille. Elle en a assez d'être celle qu'on ne regarde pas, celle qui ne compte pas. Elle décide de s'enfuir de l'école; une fugue qui sera pour Camille le moment de mieux se connaître et de découvrir à quel point elle existe pour les autres.

Source : <http://www.seuil.com/ouvrage/camille-est-timide-thierry-dedieu/9791023505320>

Annexe I Les questions des 4 dimensions pour les albums choisis

Voici les questions posées pour amener les élèves à justifier leurs réponses

Titre	Questions ²⁸
<p>Léon Je-sais-pas (lecture REP)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As-tu déjà vécu une situation similaire à Léon? (Raconte une situation où quelqu'un a décidé à ta place). (Réaction) • Pourquoi dit-il qu'il ne sait pas? Est-ce vrai d'après toi? (Interprétation) • Comment va réagir Léon d'après toi? (Prédiction) • Pourquoi les autres élèves sont-ils bouche bée? (Compréhension implicite) • Décris Léon au début de l'histoire (sa personnalité, ses qualités/défauts) et décris Léon à la fin. Qu'est-ce qui a changé d'après toi? (Appréciation) • Quel est le lien entre ce livre et les 4 lois des chevaliers? (Appréciation)
<p>Camille la timide (Lecture interactive)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • T'es-tu déjà senti comme Camille? (Réaction) • Que va-t-il se passer? (Prédiction) • Pourquoi pense-t-elle qu'elle n'est personne? (Interprétation) • Comment penses-tu qu'elle se sent? Tu peux expliquer ta réponse? (Compréhension implicite) • Observe l'image. Qu'est-ce que l'illustrateur a voulu nous faire comprendre? (Interprétation) • Comment décrirais-tu la Camille du début de l'histoire et celle de la fin de l'histoire? (Appréciation) • Quel est le lien entre ce livre et les 4 lois des chevaliers? (Appréciation)
<p>Le vaillant petit gorille (Cercle de lecture)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Donne des exemples de l'histoire qui prouvent que le petit gorille est vaillant. (Compréhension explicite) • Qu'est-ce que Vervet a imaginé? Nomme les événements. (Compréhension explicite) • As-tu déjà fait comme Vervet? Raconte dans tes mots cette situation. (Réaction) • Est-ce que le personnage du petit oiseau est important dans l'histoire? (oui ou non) Pourquoi? (Interprétation) • Qu'aurait dû faire Vervet pour chercher la vérité? (Appréciation) • Quel est le lien entre ce livre et les lois des chevaliers? (Appréciation)

²⁸ Tous les livres ont d'abord été présentés aux élèves en faisant un survol (titre, page couverture, quatrième de couverture et trouver l'intention de lecture).

Annexe J Les stratégies de justification anticipées et celles découvertes en cours de codage

	Nom de la stratégie
Stratégies de justification anticipées	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience personnelle
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel aux illustrations
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à une comparaison
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à son expérience personnelle ou à faire des liens avec sa vie
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à la visualisation
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à des informations implicites ou à faire des inférences
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à porter un jugement
Stratégies de justification découvertes en cours de codage	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à des images fortes ou à des métaphores
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à un message à portée philosophique
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à des indices linguistiques
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à utiliser le métalangage du schéma narratif pour décrire un élément du récit
	<ul style="list-style-type: none"> • Appel à des mots précis pour exprimer sa justification

Annexe K La tâche de justification écrite *Très cher Père Noël*

Nom : _____

Si tu penses à la première lettre de Jérémy envoyée au père Noël et à sa deuxième lettre...

Est-ce que Jérémy a changé son comportement?

Oui ou Non

Pourquoi a-t-il changé son comportement?

Annexe L La tâche de justification écrite *Rhino vole*

Encerle la ou les lois des chevaliers représentées dans ce livre :

- TES MOTS SONT COMME DES ÉPÉES
- TON BOUCLIER SERT À TE PROTÉGER
- TA QUÊTE EST CELLE DE LA VÉRITÉ
- FAIS TOUJOURS DE TON MIEUX

Explique le lien entre le livre *Rhino vole* et la loi du chevalier que tu as choisie.

Annexe M Les résultats liés aux stratégies utilisées par les élèves de 2e et de 4e année selon les quatre dimensions de la lecture

Nous avons divisé cette annexe en quatre parties :

- Les stratégies justificatives utilisées pour répondre à des questions de compréhension;
- Les stratégies justificatives utilisées pour répondre à des questions d'interprétation;
- Les stratégies justificatives utilisées pour répondre à des questions de réaction au texte;
- Les stratégies justificatives utilisées pour répondre à des questions d'appréciation.

À chacune des parties correspond un tableau synthèse qui indique la fréquence d'utilisation des stratégies justificatives selon les quatre dimensions. De plus, dans chaque tableau, nous avons inscrit un exemple de question qui a été posée par l'enseignant ou par un élève. Nous avons aussi ajouté un exemple de réponse construite à partir des différentes stratégies justificatives. Nous commentons aussi certains résultats, dont ceux portant sur les stratégies justificatives utilisées par les enseignantes.

La dimension liée à la compréhension

Rappelons-nous que la compréhension littérale s'intéresse à ce qui est présent à la surface du texte, de manière explicite, tandis que la compréhension inférentielle considère plutôt les liens implicites tissés entre les idées.

Considérons maintenant les stratégies justificatives qui semblent se démarquer lorsque les enseignantes et les élèves construisent leurs réponses à partir de questions de compréhension.

Tableau 48. La fréquence observée pour les stratégies justificatives *lors de questions de compréhension*

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
<i>Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte</i>	6	1	17	39	Qu'est-ce que Vervet a imaginé? Nomme des exemples. Carole : « Vervet a imaginé (longue réflexion)... il a imaginé qu'il avait volé les œufs du flamant rose. »	63
<i>Appel aux illustrations</i>	8	9	19	20	Qui est Vervet? Enseignante : « Mettez donc votre doigt sur Vervet, je veux juste m'assurer que vous sachiez c'est qui. C'est qui Vervet? Mettez votre doigt dessus, excellent. » (Élèves pointent l'image)	56
<i>Appel à des informations implicites ou à faire des inférences</i>	4	1	18	25	Pourquoi les élèves sont-ils bouche bée? Élève : « parce que c'est comme la première fois qu'elle (l'amie de Léon) est à l'école faque à place de laisser quelqu'un d'autre décider, il la protège et montre qu'il est son ami. »	48
<i>Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages</i>	2	4	13	25	Donne des exemples qui prouvent que le petit gorille est vaillant. Ali : « Il est vaillant parce que son grand-père lui a demandé des services parce qu'il est très vieux. » Charlène : « Ben, il est vaillant parce qu'il a aidé le grand-père pis... pis c'est tout. »	44
<i>Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience</i>	6	3	11	17	Élève : « <i>C'est quoi une fiancée?</i> » Enseignante : « <i>C'est quoi, une fiancée? Une fiancée, c'est une amoureuse que l'on va épouser, qu'on veut qu'elle devienne notre femme. C'est ça, une fiancée.</i> »	37
<i>Appel à porter un jugement</i>	0	0	10	20	Donne des exemples qui prouvent que le petit gorille est vaillant. Len : « Ben, moi je dis qu'il est vaillant parce qu'il fait attention à son alentour pis il aide beaucoup les petits et il n'a pas peur de sortir très loin de son nid comme l'autruche elle a dit. » Walter : « Ben, moi je pense qu'il est aussi respectueux, il est poli parce qu'il a demandé, ben "demandé", il n'a pas arraché les plumes de l'autruche, mais il n'a pas fait ça comme un geste méchant. »	30

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie	13	2	0	1	Pour décrire le mot Ardoise, l'enseignante de 2e année reprend le passage du livre lu, mais remplace les personnages par les amis de sa classe et elle fait référence au vécu de la classe. Enseignante : « Qu'est-ce que ça veut dire, le mot <i>ardoise</i> ? C'est comme si on prenait la photo de classe et l'ami qui est au milieu, ici, c'était Elly ou Jeanne (en pointant la photo de classe) parce que c'est vous qui étiez dans le milieu. Bien, elles auraient tenu une petite ardoise, un petit tableau. Nous, on n'avait pas d'ardoise, mais regardez, on avait un petit tableau, c'est écrit 2016-2017. »	16
Appel à des mots précis pour exprimer sa justification ²⁹	2	5	0	0	Question portant sur l'identification du personnage Camille. Antoine : « Moi, je dirais que euh, c'est euh, il est euh, il est... parce que c'est un caméléon, il est invisible parce que genre peut-être que les autres lui font de la peine , faque il a décidé d'être invisible pis personne le remarque. » Enseignante : « OK, Camille est invisible, peut-être qu' elle vit des émotions, un peu de tristesse puis il n'y a pas personne qui la remarque, donc elle est invisible. »	7
Appel à une comparaison	4	1	0	2	Question portant sur l'identification de la personnalité du personnage. Walter : « Elle est un peu timide comme euh le livre qu'on avait lu avant, là, Léon Je-sais-pas. »	7
Appel à des images fortes ou à des métaphores	0	1	0	3	Question portant sur l'identification de la personnalité du personnage. Walter : « Elle aimerait se fondre dans la masse , mais elle ne peut pas parce qu'elle est trop timide. »	4
Appel à des indices linguistiques	0	2	0	1	Question portant sur l'identification du narrateur. Walter : « C'est Camille parce qu'elle dit ça serait MON rêve d'être au milieu. »	3
Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	0	0	1	2	Décris les amis de Vervet Tommy : « Ben, moi qu'est-ce que je veux dire, c'est que c'est la même chose que toi. »	3

²⁹ Les stratégies *Appel à la visualisation* et *Appel au métalangage* ayant peu ou pas été utilisées par les élèves, nous les avons donc exclues de cette analyse.

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
<i>Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur</i>	1	1	0	0	Compréhension du mot vaillant. Enseignante : « Écoute bien parce que si tu as de la difficulté avec le mot vaillant, tu vas avoir de la difficulté avec l'histoire et ce que l'auteur veut nous dire. »	2
<i>Appel à un message à portée philosophique</i>	0	0	0	0	(Pas d'exemple)	0
Total	46	30	89	155		320

Le tableau précédent présente les résultats des stratégies qui sont davantage utilisées par les élèves et les enseignantes lors de questions de compréhension. Nous avons planifié et posé six questions de compréhension dans l'ensemble de ce projet de recherche. Cependant, les enseignantes étaient aussi invitées, si elles le jugeaient nécessaire, à ajouter certaines questions en lecture interactive ou lors de la lecture REP pour conserver le contexte naturel et évolutif des dispositifs utilisés. 11 questions de compréhension ont été ajoutées de façon spontanée par l'enseignante de 2^e année et aucune par l'enseignante de 4^e année. Neuf d'entre elles portaient sur la compréhension du vocabulaire et deux sur la reconnaissance des personnages dans les illustrations. Cela explique certains résultats liés à l'utilisation de stratégies justificatives par l'enseignante de 2^e année pour la dimension liée à la compréhension. En effet, nous pouvons remarquer qu'elle a expliqué plusieurs nouveaux mots à l'aide des stratégies justificatives suivantes : *Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte, Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte et Appel à une comparaison* (voici les mots qui ont été explicités : *timide, corridas, fiancée, une tenue passe-partout, des yeux embrumés*) tandis que sa collègue a eu peu recours à ces stratégies pour enseigner le vocabulaire, car les élèves semblent avoir acquis la plupart des mots du vocabulaire utilisé dans les albums choisis. Une autre stratégie utilisée davantage par l'enseignante de 2^e année que celle de 4^e année, est *Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie*. L'enseignante amène les élèves à faire des liens avec des situations de

leur vie pour les aider à mieux comprendre certains mots, certaines situations ou éléments du récit.

En ce qui concerne les élèves, les résultats indiquent qu'ils utilisent davantage les stratégies *Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte, Appel à un exemple qui n'est pas tiré du texte ou de son expérience, Appel aux illustrations, Appel à des informations implicites ou à faire des inférences, Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages et Appel à porter un jugement* lorsqu'ils construisent leurs réponses à partir de questions de compréhension.

La dimension liée à l'interprétation

L'interprétation n'appartient pas au domaine du consensus, contrairement à la compréhension. D'après Falardeau (2003), l'interprétation imposerait un mouvement de va-et-vient à l'intérieur duquel le lecteur retient des éléments polysémiques qu'il fait rayonner sur le texte en lui prêtant une signification extérieure. Il y a *polysémie des points de vue* d'un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte). L'interprétation serait justement la tentative d'explication de cette pluralité des mondes. En somme, *le lecteur fait appel à une multitude de références* (culturelles, connaissances antérieures, etc.) afin de fonder son interprétation.

Voici les stratégies justificatives qui ont été observées lorsque les enseignantes et les élèves construisent leurs réponses à partir de questions d'interprétation.

Tableau 49. La fréquence observée pour les stratégies justificatives lors de questions d'interprétation

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des verbatim	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel à des informations implicites ou à faire des inférences	3	8	31	36	Question portant sur l'analyse du contexte familial de Léon. Walter : « C'est que Léon, on dirait qu'il se sent mieux à la maison parce qu'à l'école, tout le monde lui pose tout le temps des questions et il est timide. »	78
Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages	4	3	30	29	Pourquoi quitte-t-elle l'école? Carole : « Moi, je pense qu'elle est partie de l'école parce que (longue réflexion) elle voulait avoir le courage pour avoir un comportement moins gêné comme lui qui avait fait la trompette. »	66
Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte	2	4	12	18	Est-ce vrai que Léon « ne sait pas »? Pourquoi répond-t-il cela? Élève : « On a dit qu'il n'avait pas confiance en lui et il ne veut pas le dire aux autres, il utilise trop son bouclier. Il parle à personne parce qu'il n'a pas confiance en lui. Même chez lui, je trouve que ses parents ne font pas attention à lui. Comme sa maman ne lui parle pas, son papa ne lui parle pas et pis vu que sa petite sœur ne sait pas encore. »	36
Appel à porter un jugement	2	1	9	20	« Est-ce vrai que Léon « ne sait pas »? Pourquoi répond-t-il cela? » Élève : « Ce n'est pas vrai qu'il ne sait pas. Euhm quand la voisine elle disait « qu'est-ce que tu joues? » il dit « je sais pas » parce qu'il est gêné. »	32
Appel aux illustrations	12	3	6	8	Pourquoi Camille est-elle transparente? (Interpréter le procédé de l'illustrateur) Walter : « Moi, je pense que l'auteur veut nous montrer qu'elle est timide, les autres sont normaux, mais elle, elle est timide et c'est pour ça qu'elle a une couleur plus pâle. »	29

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel à une comparaison	5	2	3	8	<p><i>Pourquoi Camille est-elle transparente?</i> (Interpréter le procédé de l'illustrateur)</p> <p>Maude : « Ben, moi, je trouve qu'elle ne se mêle pas aux autres, qu'elle est beaucoup de son bord. Elle ne va pas parler aux autres, tout le monde se parle sauf elle, elle ne va pas parler aux autres. »</p> <p>(L'élève essaie de comparer la personnalité de Camille, qui est transparente, avec la personnalité des autres personnages, qui sont colorés.)</p>	18
Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur	4	5	1	4	<p><i>Pourquoi Camille est-elle transparente?</i></p> <p>Enseignante : « OK, l'auteur veut peut-être mettre l'accent sur le fait qu'elle est timide. »</p>	14
Appel à des mots précis pour exprimer sa justification ³⁰	4	6	1	2	<p>Enseignante : Il y a une phrase, mais elle est très importante. Camille se pose la question : « Et si je n'étais personne? » Pourquoi pense-t-elle qu'elle n'est personne?</p> <p>Élève : « Moi, je pense qu'elle croit qu'elle n'est personne parce que personne ne la voit et personne ne fait attention à elle, on ne s'occupe pas de sa sensibilité, alors elle ne veut même plus exister. »</p>	13
Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience	0	0	4	6	<p><i>Est-ce vrai que Léon « ne sait pas »? Pourquoi répond-t-il cela?</i></p> <p>Walter : « Ouin, c'est ça et c'est pas vrai qu'il dit je sais pas, dans le fond il sait sûrement quelque chose, mais il est gêné. En plus, qu'il est gêné au naturel, ben là avec une fille en plus, il est comme *bruit d'explosion* genre. Comme dans Rio, tsé le gars il fait genre *bruit de bombe*. » (Le personnage Léon crie lorsque les enfants de la classe rient de son ami, alors, il explose.)</p>	10

30. Les stratégies *Appel à la visualisation* et *Appel au métalangage* ayant peu ou pas été utilisées par les élèves, nous les avons donc exclues de cette analyse.

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie	0	0	3	5	<p>Qu'est-ce que l'illustrateur a voulu nous faire comprendre?</p> <p>Élève : « Ben que tout le monde a un point où il peut être timide, un point ou comme où on a utilisé notre bouclier, un point ou on est timide, mais il y a des personnes qui le cachent plus que d'autres. (Par exemple), moi, au début, quand je suis venue ici après Noël, j'étais encore timide, mais là je parle plus. »</p>	8
Appel à des images fortes ou à des métaphores	0	0	0	3	<p>Pourquoi Camille est-elle transparente?</p> <p>Maude : « Ben, moi, je trouve qu'elle ne se mêle pas aux autres, moi je trouve que ça va avec le bouclier qu'elle se protège avec, mais elle l'utilise trop. »</p>	3
Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	0	0	2	1	<p>Enseignante : « Il y a une phrase, mais elle est très importante. Camille se pose la question : « Et si je n'étais personne? » Pourquoi pense-t-elle qu'elle n'est personne? »</p> <p>Laurent : « Personne ne la reconnaît. »</p> <p>Enseignante : « Élève, est-ce que tu voulais ajouter quelque chose? »</p> <p>Élève : « La même chose que Laurent. »</p>	3
Appel à un message à portée philosophique	0	0	1	1	<p>Qu'est-ce que l'illustrateur a voulu nous faire comprendre?</p> <p>Élève : « Moi, je dis que le temps nous fait comprendre que des fois, il ne faut pas être trop timide et que des fois, il faut sortir de sa timidité. »</p>	2
Appel à des indices linguistiques	0	0	0	0	(Pas d'exemple)	0
Total	36	32	103	141		312

Nous avons planifié et posé cinq questions d'interprétation dans l'ensemble de ce projet de recherche. Encore une fois, les enseignantes étaient aussi invitées à en ajouter de nouvelles au besoin. Cette fois-ci, les enseignantes de 2^e année et de 4^e année ont chacune ajouté une question d'interprétation de façon spontanée. On remarque que pour une même question

d'interprétation (voir les exemples dans le tableau précédent), les élèves répondent en utilisant différentes stratégies justificatives.

D'après les données de ce tableau, certaines stratégies sont davantage utilisées par les élèves : *Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte, Appel à des informations implicites ou à faire des inférences, Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages* et *Appel à porter un jugement* lorsqu'ils construisent leurs réponses aux questions d'interprétation. Les élèves de 4^e année utilisent également la stratégie *Appel à des images fortes ou à des métaphores* (trois fois en 4^e année et seulement une fois en 2^e année).

Lors de l'observation des situations de lecture des enseignantes, nous avons pu constater que les images des albums étaient exploitées. Cela dit, l'enseignante de 2^e année encourage nettement plus ses élèves à utiliser les images (12 fois en 2^e année et trois fois seulement en 4^e) pour les inciter à répondre aux questions d'interprétation. Lors des questions de compréhension, l'enseignante de 2^e année n'a utilisé cette stratégie qu'à huit reprises comparativement à 12 reprises pour les questions d'interprétation. Nous expliquons ce résultat par le fait que les questions d'interprétation sont plus complexes puisque les élèves doivent inférer certaines informations et combler les non-dits de l'auteur. Notre hypothèse est que l'enseignante de 2^e année (pour outiller ses élèves quant aux questions d'interprétation) les encourage à utiliser la stratégie *Appel aux illustrations*, compte tenu du fait qu'elles représentent une source importante d'information qui permet à ses élèves de « compléter » les informations du texte.

La dimension liée à la réaction au texte

Selon Bilodeau et Gagnon (2010), la réaction au texte consiste pour les élèves à « *porter un jugement affectif* sur les textes lus ou entendus et à *prendre position* à l'égard des valeurs et des idées véhiculées dans le texte en les confrontant à ses expériences, à ses comportements, à ses habitudes et à ses valeurs. » (p. 42). D'ailleurs, Giasson (2011) mentionne « *qu'il s'agit d'une réaction personnelle du lecteur* », qu'il peut établir des liens avec son expérience personnelle, vivre le texte, le comparer à son vécu ou généraliser la signification littéraire en l'appliquant à sa propre vie.

Voici les stratégies justificatives qui ont été observées lorsque les enseignantes et les élèves construisent leurs réponses à partir de questions de réaction au texte.

Tableau 50. La fréquence observée pour les stratégies justificatives lors de questions de réaction au texte

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie	4	6	17	26	<p><i>As-tu déjà vécu une situation similaire?</i></p> <p><i>Carole : « Moi, euhm, c'était comme ma sœur m'a demandé si je voulais jouer avec elle, ben moi j'ai dit je sais pas, pis elle a dit « OK, tu joues avec moi » ».</i></p> <p><i>Laurent : « Moi, mon frère m'a dit « est-ce que tu veux jouer à l'école avec moi? » moi j'ai dit "je sais pas, peut-être que je vais jouer à ma ps3 » et lui a dit « OK, tu vas jouer tout de suite avec moi » ».</i></p> <p><i>Carole : « Ben, moi, ça m'est déjà arrivé quelque chose comme toi, mais c'était avec ma sœur. C'était pas avec des jeux vidéo, c'était avec un jeu de société. »</i></p> <p><i>Laurent : « Moi, c'était des jeux vidéo. »</i></p> <p><i>Carole : « Moi, j'en ai pas chez moi. »</i></p>	53
Porter un jugement	0	1	0	26	<p><i>À quel personnage de l'histoire ressembles-tu?</i></p> <p><i>Ali : « J'ai dit Vervet parce que j'ai déjà été comme lui, moi, j'accuse le monde, je sais, je suis pas gentille. J'accuse le monde sans savoir la vérité. »</i></p>	27
Appel à un exemple qui n'est PAS tiré du texte ou de son expérience	0	1	0	8	<p><i>À qui te fait penser cette histoire?</i></p> <p><i>Élève : « Moi, je trouve que ça ressemble un peu à Liliana. »</i></p> <p><i>Enseignante : « C'est sûr que Liliana ce n'est pas facile pour elle parce qu'elle a un défi supplémentaire, dans le fond elle parle russe, mais c'est vrai que des fois... »</i></p> <p><i>Élève : « Mais là elle joue au soccer à l'école pis tout, faque ils l'ont comme acceptée, comme nous on l'a acceptée dans notre classe, on l'aide. »</i></p>	9

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel à une comparaison	0	3	1	5	À quel personnage de l'histoire ressembles-tu? Tommy : « C'est comme si le grand-père c'était ma mère parce que ma mère, sans le demander, c'est moi qui lui demande, c'est moi qui va porter le bac de recyclage dehors pis tout. Sans qu'elle me le demande. C'est comme petit gorille. » <i>(L'élève compare le personnage du grand-père avec sa mère et il compare les services rendus du petit gorille avec les services qu'il rend lui-même à sa mère.)</i>	9
Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte	1	0	1	6	À quel personnage de l'histoire ressembles-tu? Tommy : « Moi aussi, je suis aussi l'autruche parce que moi aussi j'aurais été serviable pour petit gorille et je lui aurais donné mes plumes. »	8
Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages	0	2	0	6	À qui te fait penser cette histoire? Élève : « Moi, je trouve que ça ressemble un peu à Liliana. »	8
Appel aux illustrations	3	0	0	4	À quel personnage de l'histoire ressembles-tu? Charlène : « Ces deux-là. » (l'hippopotame et le petit oiseau) Ali : « Mais pourquoi? » Charlène : « Pourquoi? Parce qu'il a ouvert la bouche et le petit oiseau est sorti. » (en pointant l'image)	7
Appel à des informations implicites ou à faire des inférences	0	1	0	4	À qui te fait penser cette histoire? <i>(en parlant d'une autre élève dans la classe)</i> Élève : « Mais là, elle joue au soccer à l'école pis tout, faque ils l'ont comme acceptée (en parlant des personnages de l'histoire), comme nous, on l'a acceptée dans notre classe (en parlant de l'élève de la classe qui ne parlait pas français), on l'aide. » Enseignante : « Mais le fait qu'elle ne parlait pas, ça faisait un petit peu que quoi? » Élève : « Qu'elle était un peu timide, qu'elle était seule. »	5

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	0	0	1	3	Walter : « Toi, tu ressemblerais à quel personnage? » Len : « Le gorille là, le petit gorille. » Walter : « Toi? » Maude : « Moi aussi. »	4
Appel à des mots précis pour exprimer sa justification ³¹	0	0	0	1	À quel personnage de l'histoire ressembles-tu? Charlène : « Moi, je suis le petit oiseau. Je suis le petit oiseau aussi parce que j'espionne des fois. » Ali : « OK, t'espionnes. » Tommy : « Tu aimes ça savoir la vérité. »	1
Appel à un message à portée philosophique	0	0	0	1	As-tu déjà vécu une situation similaire? Élève : « Oui, mais c'est pas aux autres de décider à notre place , ça va être encore pire si tu dis je sais pas ».	1
Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur	0	0	0	0	(pas d'exemple)	0
Appel à des indices linguistiques	0	0	0	0	(pas d'exemple)	0
Appel à des images fortes ou à des métaphores	0	0	0	0	(pas d'exemple)	0
Total	8	14	20	90		132

Nous avons planifié et posé trois questions de réaction au texte (une par album). Seule l'enseignante de 2^e année a ajouté une question spontanée de réaction au texte, car ses élèves ont tous crié « Yé ! » lorsque Camille, le personnage de l'histoire, a été retrouvée. L'enseignante a alors demandé à quelques élèves d'expliquer leur réaction à ce passage du texte. Même avec

31. Les stratégies *Appel à la visualisation* et *Appel au métalangage* n'ayant peu ou pas été utilisées par les élèves, nous les avons donc exclues de cette analyse.

une question supplémentaire pour les élèves de 2^e année, nous observons que les élèves de 4^e année utilisent davantage de stratégies justificatives.

La dimension liée au jugement critique, mais plus particulièrement à l'appréciation

D'après Giasson (2011), apprécier une œuvre littéraire consiste pour le lecteur à formuler des commentaires critiques et esthétiques ou à comparer ce texte à une autre œuvre. Cette appréciation repose sur la *connaissance de procédés littéraires* (qui n'est pas une fin en soi, mais plutôt un outil qui permet d'apprécier un texte). Turgeon (2006) rappelle que l'appréciation exige un certain recul par rapport à l'œuvre (distanciation). C'est à la lumière de sa compréhension, de ses interprétations et de ses réactions que le lecteur sera en mesure de porter un jugement sur l'œuvre à partir de *critères personnels et esthétiques*.

Voici les stratégies justificatives qui ont été observées lorsque les enseignantes et les élèves construisent leurs réponses à partir de questions d'appréciation.

Tableau 51. La fréquence observée pour les stratégies justificatives lors de questions d'appréciation

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte	1	0	22	28	<i>Quelles sont les différences entre la Camille du début et celle de la fin?</i> <i>Élève : « À la fin, elle s'est rendu compte qu'elle aurait dû le faire depuis longtemps et ses amis sont venus la chercher. Elle est devenue heureuse parce que ses amis se sont rendu compte qu'elle est là, qu'elle existe. Elle est en couleur, elle est devenue en couleur et elle était heureuse. »</i>	51

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel à des informations implicites ou à faire des inférences	6	4	19	17	<p><i>Quelles sont les différences entre la Camille du début et celle de la fin?</i></p> <p>Élève : « Oui, de prendre sa place. À la fin, elle s'est rendu compte qu'elle aurait dû le faire depuis longtemps et ses amis sont venus la chercher. Elle est devenue heureuse parce que ses amis se sont rendu compte qu'elle est là, qu'elle existe. Elle est en couleur, elle est devenue en couleur et elle était heureuse. »</p>	46
Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages	1	2	18	19	<p>Décris Léon au début de l'histoire (sa personnalité, ses qualités/défauts) et décris Léon à la fin. Qu'est-ce qui a changé, d'après toi?</p> <p>Walter : « OK, ben dans le fond, au début, il avait son bouclier, il était enfermé dedans, il était complètement... il avait aucune idée du monde, mais là, il a comme retrouvé son épée à cause de la fille pis il s'en est servi. Il s'est dit : « Hey, je sais pas, ça me tente pas que la fille soit comme moi, moi ça me tente que... moi je veux plus être comme ça, je veux pas que le monde rie de personne, je veux pas qu'on rie de moi, moi je veux pas être timide. » (l'élève verbalise les pensées que pourrait avoir le personnage) »</p>	40
Appel à porter un jugement	1	0	19	15	<p>Décris Léon au début de l'histoire (sa personnalité, ses qualités/défauts) et décris Léon à la fin. Qu'est-ce qui a changé d'après toi?</p> <p>Louise : « Il a changé, moi je dis qu'il a changé. »</p> <p>Xan : « Oui, il a changé. »</p>	35
Appel à une comparaison	6	2	5	8	<p><i>Quelles sont les différences entre la Camille du début et celle de la fin?</i></p> <p>Antoine : « Bien, elle est en couleur, ça veut dire que les autres la remarquent plus et... comment je pourrais dire... elle est moins gênée et les autres l'acceptent plus à cause qu'elle a fait un genre de gaffe. »</p>	21

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des verbatim	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel à des mots précis pour exprimer sa justification ³²	6	2	0	2	<p>Quelles sont les différences entre la Camille du début et celle de la fin?</p> <p>Élève : « Maintenant, elle ne se sent plus personne. »</p> <p>Enseignante : « Tu veux dire qu'elle se sent quelqu'un, elle n'est plus personne, elle sent qu'elle est quelqu'un. Elle prend sa place. »</p>	10
Appel aux illustrations	2	2	1	5	<p>Quelles sont les différences entre la Camille du début et celle de la fin?</p> <p>Élève : « Oui, de prendre sa place. À la fin, elle s'est rendu compte qu'elle aurait dû le faire depuis longtemps et ses amis sont venus la chercher. Elle est devenue heureuse parce que ses amis se sont rendu compte qu'elle est là, qu'elle existe. Elle est en couleur, elle est devenue en couleur et elle était heureuse. »</p>	10
Appel à des images fortes ou à des métaphores	1	1	1	4	<p>Décris Léon au début de l'histoire (sa personnalité, ses qualités/défauts) et décris Léon à la fin. Qu'est-ce qui a changé, d'après toi?</p> <p>Élève : « Son bouclier était comme un nuage gris, il a comme disparu. Il était moins gêné, moins timide, il parlait sûrement plus. »</p>	7
Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	0	0	2	4	<p>Quelles sont les différences entre la Camille du début et celle de la fin?</p> <p>Élève : « C'est un peu comme Antoine, Camille elle était, au début de l'histoire, elle était comme tout le temps dans sa bulle, elle utilisait beaucoup son bouclier. »</p>	6
Appel à un exemple qui n'est pas tiré du texte ou de son expérience	0	0	2	4	<p>Décris Léon au début de l'histoire (sa personnalité, ses qualités/défauts) et décris Léon à la fin. Qu'est-ce qui a changé, d'après toi?</p> <p>Élève : « Au début, il était muet, là il est comme « Ouais, je veux bien ». Pis au début, il disait toujours « je sais pas » et là il dit « je veux », il apprend à dire d'autres mots. Faque son défaut, c'est qu'il est muet, il était muet et sa qualité c'est qu'il a réussi à dire d'autres mots que « je sais pas ». C'est comme un bébé, ça dit « gaga gaga », mais comme à deux ans, il commence à dire « vache, cheval ». »</p>	6

32. Les stratégies *Appel à la visualisation* et *Appel au métalangage* ayant peu ou pas été utilisées par les élèves, nous les avons donc exclues de cette analyse.

Stratégies justificatives utilisées	Enseignantes		Élèves		Questions et exemples tirés des <i>verbatim</i>	Total
	2 ^e année	4 ^e année	2 ^e année	4 ^e année		
Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur	0	3	0	3	Comparer deux personnages Élève : « Ils les mettent comme plus évidents. » Enseignante : « On met en évidence les personnages. C'est une façon assez stratégique de l'auteur pour que tu portes ton œil, tu apportes ton attention là-dessus. » Walter : « Je sais pas si ça a rapport, mais on dirait que l'auteur a fait exprès pour mettre le personnage en bleu et la fille plus dans les teints rouges parce que la fille elle a plus, c'est comme une théorie un peu bizarre, mais la fille est comme couleur du rouge, elle est plus capable de s'exprimer tandis que, ben, le garçon en bleu est plus tout seul. »	6
Appel à un message à portée philosophique	0	0	2	0	Quelles sont les différences entre la Camille du début et celle de la fin? Carole : « Elle se sent très très cool pis c'est comme si elle avait fini au niveau des étapes. Au début, elle était transparente et après, elle avait du rouge et après ça, elle est devenue comme tout le monde. » Enseignante : « Excellent. Donc, qu'est-ce que tu comprends de ça, toi? Est-ce qu'on peut devenir pas gêné pis gêné du jour au lendemain? » Carole : « Non, il faut passer des étapes. » Enseignante : « Il faut passer des étapes, comme c'est bien dit. »	2
Appel à des indices linguistiques	0	0	0	0	(pas d'exemple)	0
Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie	0	0	0	0	(pas d'exemple)	0
Total	24	16	91	109		240

Nous avons planifié et posé quatre questions d'appréciation. L'enseignante de 4^e année a aussi ajouté une question supplémentaire de façon spontanée à la lecture REP. Les stratégies *Appel à*

un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte, Appel à des informations implicites ou à faire des inférences, Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages et Appel à porter un jugement sont les stratégies les plus utilisées par les élèves pour construire leurs réponses aux questions d'appréciation. L'enseignante de 2^e année utilise plus de stratégies justificatives que l'enseignante de 4^e année, cependant, lorsqu'on analyse les *verbatim*, plusieurs de ces stratégies permettent aux élèves de les guider lors des questions d'appréciation.

Annexe N La liste complète des résultats sur l'étayage offert selon chacune des stratégies utilisées

Tableau 52. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des informations implicites ou à faire des inférences selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Inférence	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	77	39	38	2	14	22	14	15	10	0	0
REP	72	39	33	0	2	29	27	5	2	5	2
CDL	37	14	23	0	1	2	10	0	0	12	12

Tableau 53. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à un exemple tiré ou non du texte selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Exemples (tirés du texte ou non tirés du texte)	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	49	26	23	3	9	20	9	3	5	0	0
REP	117	50	67	0	1	37	56	8	2	5	8
CDL	87	20	67	0	2	6	21	2	4	12	40

Tableau 54. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux illustrations selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Appel aux illustrations	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	28	11	17	0	10	6	6	5	1	0	0
REP	10	4	6	0	3	4	2	0	1	0	0
CDL	41	15	26	0	1	1	7	0	2	14	16

Tableau 55. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à une comparaison selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Appel à une comparaison	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	18	7	11	0	8	6	2	1	1	0	0
REP	13	5	8	1	2	2	5	0	1	2	0
CDL	5	0	5	0	0	0	1	0	1	0	3

Tableau 56. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des images fortes ou à des métaphores selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Images fortes ou métaphores	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	5	1	4	1	4	0	0	0	0	0	0
REP	7	0	7	0	6	0	0	0	1	0	0
CDL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 57. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à un message à portée philosophique selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Message philosophique	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	4	3	1	0	1	2	0	1	0	0	0
REP	2	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0
CDL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 58. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Appel à son expérience	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	16	4	11	0	8	3	3	1	0	0	0
REP	14	11	3	0	0	7	3	0	0	4	0
CDL	17	3	14	0	0	3	6	0	0	0	8

Tableau 59. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Appel aux propos des pairs	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	7	4	3	0	3	2	0	2	0	0	0
REP	9	5	4	1	0	3	4	0	0	1	0
CDL	6	2	4	0	0	1	2	0	0	1	2

Tableau 60. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	L'identification aux personnages	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	64	35	29	2	12	22	9	11	8	0	0
REP	85	48	37	1	1	32	27	10	3	5	6
CDL	38	9	29	0	1	0	12	0	1	9	15

Tableau 61. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Intentions de l'auteur ou de l'illustrateur	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	6	1	5	0	4	1	1	0	0	0	0
REP	2	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0
CDL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 62. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à porter un jugement selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Porter un jugement	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	14	4	10	0	8	4	2	0	0	0	0
REP	49	27	22	1	3	18	15	4	2	4	2
CDL	64	12	52	0	3	2	21	0	1	10	27

Tableau 63. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des indices linguistiques selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Appel à des indices linguistiques	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0
REP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CDL	2	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0

Tableau 64. L'étayage offert lors de l'utilisation de la stratégie : appel à des mots précis pour exprimer sa justification selon les contextes

Étayage		Total des stratégies		Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves	
Dispositif	Appel à des mots précis	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e
LI	4	2	2	0	1	0	1	2	0	0	0
REP	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
CDL	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1

Annexe O Le tableau synthèse portant sur l'étayage offert lors de la lecture interactive

Tableau 65. Le tableau synthèse de l'étayage observé lors de la lecture interactive

	Stratégies justificatives	Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves		Total
		2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	
LECTURE INTERACTIVE	Appel à des informations implicites ou à faire des inférences	2	14	22	14	15	10	0	0	77
	Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages	2	12	22	9	11	8	0	0	64
	Appel à un exemple tiré ou non du texte	3	9	20	9	3	5	0	0	49
	Appel aux illustrations	0	10	6	6	5	1	0	0	28
	Appel à une comparaison	0	8	6	2	1	1	0	0	18
	Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie	0	8	3	3	1	0	0	0	15
	Appel à porter un jugement	0	8	4	2	0	0	0	0	14
	Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	0	3	2	0	2	0	0	0	7
	Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur	0	4	1	1	0	0	0	0	6
	Appel à des images fortes ou à des métaphores	1	4	0	0	0	0	0	0	5
	Appel à des mots précis pour exprimer sa justification	0	1	0	1	2	0	0	0	4
	Appel à un message à portée philosophique	0	1	2	0	1	0	0	0	4
	Appel à des indices linguistiques	0	0	0	0	0	2	0	0	2
	Total des stratégies justificatives selon le niveau d'étayage 137 en 2 ^e année 156 en 4 ^e année	8	82	88	47	41	27	0	0	293

Annexe P Le tableau synthèse portant sur l'étayage offert lors de la lecture REP

Tableau 66. Le tableau synthèse de l'étayage observé lors de la lecture REP

	Stratégies justificatives	Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves		Total
		2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	
LECTURE REP	Appel à un exemple tiré ou non du texte	0	1	37	56	8	2	5	8	117
	Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages	1	1	32	27	10	3	5	6	85
	Appel à des informations implicites ou à faire des inférences	0	2	29	27	5	2	5	2	72
	Appel à porter un jugement	1	3	18	15	4	2	4	2	49
	Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie	0	0	7	3	0	0	4	0	14
	Appel à une comparaison	1	2	2	5	0	1	2	0	13
	Appel aux illustrations	0	3	4	2	0	1	0	0	10
	Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	1	0	3	4	0	0	1	0	9
	Appel à des images fortes ou à des métaphores	0	6	0	0	0	1	0	0	7
	Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	Appel à un message à portée philosophique	0	0	1	0	0	1	0	0	2
	Appel à des mots précis pour exprimer sa justification	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Appel à des indices linguistiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total des stratégies justificatives selon le niveau d'étayage 191 en 2 ^e année 190 en 4 ^e année	5	18	133	139	27	15	26	18	381

Annexe Q Le tableau synthèse portant sur l'étayage offert lors du cercle de lecture

Tableau 67. Le tableau synthèse de l'étayage observé lors du cercle de lecture

	Stratégies justificatives	Autonome		Partagée		Guidée Enseignante		Guidée Élèves		Total
		2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	2 ^e	4 ^e	
CERCLE DE LECTURE	Appel à un exemple tiré ou non du texte	0	2	6	21	2	4	12	40	87
	Appel à porter un jugement	0	3	2	21	0	1	10	27	64
	Appel aux illustrations	0	1	1	7	0	2	14	16	41
	Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages	0	1	0	12	0	1	9	15	38
	Appel à des informations implicites ou à faire des inférences	0	1	2	10	0	0	12	12	37
	Appel à son expérience ou à faire des liens avec sa vie	0	0	3	6	0	0	0	8	17
	Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité	0	0	1	2	0	0	1	2	6
	Appel à une comparaison	0	0	0	1	0	1	0	3	5
	Appel à des mots précis pour exprimer sa justification	0	0	0	1	0	0	0	1	2
	Appel à des indices linguistiques	0	0	0	1	0	1	0	0	2
	Appel aux intentions de l'auteur ou de l'illustrateur	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Appel à un message à portée philosophique	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Appel à des images fortes ou à des métaphores	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total des stratégies justificatives selon le niveau d'étayage 75 en 2 ^e année 224 en 4 ^e année	0	8	15	82	2	10	58	124	299

Annexe R Les motivations des enseignantes et de la chercheuse à participer à la recherche

ENSEIGNANTE DE 2 ^e ANNÉE	ENSEIGNANTE DE 4 ^e ANNÉE
Motivation à apprendre	
<ul style="list-style-type: none"> • J'ai déjà participé à une recherche collaborative il y a quelques années et j'avais adoré le processus de questionnement. • J'aimerais que ce projet de recherche me permette d'appliquer, de modéliser, de mieux enseigner. J'aimerais pouvoir réinvestir tout cela en classe avec mes élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est une première pour moi (la recherche collaborative), donc une belle occasion de grandir dans ce qui me passionne : l'enseignement, les enfants et la littérature jeunesse. • Je veux bonifier mes pratiques. • Je veux découvrir d'autres merveilleux livres.
Motivation à être active dans le processus d'apprentissage	
<ul style="list-style-type: none"> • Je trouve extrêmement stimulant de participer à des projets où je vais apprendre de nouvelles choses et en sortir grandie. Contrairement à une formation où on reçoit de l'information. Le projet de recherche fait que je suis directement impliquée dans le processus. • En temps normal, lors d'une année scolaire, nous n'avons pas le luxe de nous arrêter pour planifier et nous questionner. Tout va trop vite ! Pendant la recherche, j'avais l'impression de pouvoir faire une pose et me demander « Comment faire apprendre? » C'est merveilleux ! • J'ai l'impression de faire un pas en avant. 	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai vraiment aimé vivre cette expérience avec mes élèves. Il y a déjà plusieurs choses que je faisais, mais cette fois-ci c'était beaucoup plus structuré. • C'est tout un exercice de trouver les bonnes questions (pour chacun des albums) ! Je suis contente, car tout devrait bien s'intégrer à mon enseignement.

Motivation à coconstruire ses apprentissages avec d'autres professionnels en éducation

- Il y a un côté rassembleur où l'ouverture d'esprit de chacun apporte à chacun des participants.
- J'ai eu un coup de cœur professionnel lorsque j'ai rencontré la chercheuse. Nous avons la même passion pour la littérature jeunesse.
- Je veux participer puisque c'est une très belle équipe de travail. Nous avons une approche semblable : constructive, dans le respect du rythme des élèves, une passion pour la littérature jeunesse, nous aimons notre travail.
- Je suis contente de savoir que l'autre enseignante prendra les mêmes livres, je crois que nous pourrons nous aider dans tout ça.
- Oui, j'ai bénéficié du modelage entre nous. On peut discuter des difficultés rencontrées et analyser la situation ensemble

CHERCHEUSE

Motivation à apprendre

- Je veux partir des questions que les enseignantes ont pour ensuite solidifier nos réflexions.
- Faire avancer les connaissances scientifiques portant sur le sujet de la justification en lecture.

Motivation à être active dans le processus d'apprentissage

- Je veux confronter mes connaissances théoriques et les opérationnaliser dans un contexte pratique et réel en salle de classe.

Motivation à coconstruire ses apprentissages avec d'autres professionnels en éducation

- Je veux être plus près de la pratique en salle de classe et partager mes réflexions sur la justification avec d'autres enseignantes.
 - Je veux documenter les problématiques liées à l'évaluation de la justification et pour cela, les commentaires des enseignantes m'aident beaucoup.
 - Je veux couper l'isolement et réfléchir à l'application de moyens pratiques d'enseigner la justification en lecture.
-

Annexe S Les questionnements des enseignantes et les changements observés au cours de cette recherche collaborative

Ce prochain tableau recense plusieurs des questions émises ou commentaires de la part des enseignantes (tirés des joggings d'écriture) qui ont eu un impact sur notre démarche. Grâce à ces questionnements, nous avons posé des actions concrètes qui expliquent les décisions prises lors de notre recherche. Ces actions ont été mises en italique et entre parenthèses dans le tableau qui suit.

Tableau 68. Les questionnements et les changements observés au cours de la recherche collaborative chez les enseignantes de 2^e et de 4^e année

ENSEIGNANTE DE 2 ^e ANNÉE	ENSEIGNANTE DE 4 ^e ANNÉE
Les questionnements/commentaires de la part de l'enseignante qui ont eu un impact sur notre prise de décision	
<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les stratégies de compréhension? Quelles sont les stratégies de justification? <i>(Nous avons clarifié ces concepts dans les formations.)</i> • Comment allons-nous nous y prendre pour modéliser et enseigner la justification? <i>(Nous avons pris le temps d'établir ensemble notre méthodologie.)</i> • Je veux que les apprentissages soient concrets. <i>(Nous nous sommes assurée que notre méthodologie était réaliste et accessible pour les élèves de 2^e et de 4^e année.)</i> • Le choix des livres est très important. <i>(Nous avons lu plusieurs albums et rédigé les questions liées aux quatre dimensions de la lecture.)</i> • La première phase de mise à l'essai est un peu déroutante pour moi. Les différences entre la 2^e et la 4^e année étaient évidentes. Je ne m'attendais pas à un si grand écart. <i>(Nous avons pris le temps de nommer ces différences et de décrire les différences liés à l'étayage offert.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment pourrais-je avoir un regard plus juste dans les évaluations en lecture? <i>(Nous avons analysé les stratégies justificatives et nous nous sommes fixé des critères de qualité.)</i> • Réussirons-nous à créer un contexte naturel où chacun peut s'exprimer et justifier? Quelles sont les forces de chacun des dispositifs (lecture interactive, lecture REP, cercle de lecture)? <i>(Nous avons réfléchi aux avantages de différents dispositifs pour ensuite en sélectionner trois à mettre en place.)</i> • C'est important de bien choisir nos lectures. Il faut faire attention d'avoir une variété de questions <i>(Nous avons lu plusieurs albums et rédigé les questions liées aux quatre dimensions de la lecture.)</i> • Serais-je à la hauteur? <i>(Nous avons pris le temps de rassurer chaque participant et de rappeler les intentions.)</i> • J'ai été impressionnée par l'évolution des enfants entre la 2^e et la 4^e année. Ils évoluent tellement ! Leurs réflexions, leurs jugements et leurs justifications sont plus réfléchis, ils font des liens que les plus jeunes ne font pas (implicites). <i>(Nous avons pris le temps de nommer ces différences et de décrire les différences liés à l'étayage offert.)</i>

Changements de pratiques déclarés

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • C'est un long processus et il y a beaucoup de questionnements. Je crois que nous commençons à cerner ce que nous voulons faire.
<i>(Les rencontres ont clarifié la terminologie, les intentions pédagogiques et la méthodologie utilisée.)</i> • L'adaptation de nos démarches (lecture interactive et lecture REP) a aussi été déroutante. Après discussion avec la chercheuse nous nous sommes réajustées pour le cercle de lecture. L'activité et les dispositifs me semblent mieux adaptés et préparés. Je suis confiante pour la suite.
<i>(Nous avons fait trois essais pour chaque dispositif avant la captation vidéo. Les enseignantes ont pu aller s'observer en salle de classe et ensuite réguler leur démarche.)</i> • J'ai fait souvent de l'« essai — erreur ». Je crois que les résultats du projet seront très aidants.
<i>(Nous avons « essayé » et « réajusté » notre démarche en cours de projet.)</i> • Le cercle de lecture était différent de celui que je fais en salle de classe.
<i>(Les enseignantes ont essayé des démarches didactiques nouvelles qu'elles n'avaient jamais essayées.)</i> • Je crois que mes élèves ont fait un premier pas par rapport à la justification en lecture... autant de mon côté que du leur... il reste plein d'apprentissages à faire encore !
<i>(Nous avons clarifié ce qu'est la justification en lecture, mais notre équipe, même après ce projet, reste avec des questions.)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Pour le cercle de lecture, si l'enseignante n'est pas là pour guider... qu'arrivera-t-il? Puis-je faire confiance à mes élèves?
Les enfants ont besoin de modèles et de guides, mais il n'y a pas juste l'enseignant qui peut jouer ce rôle (en parlant de l'étaillage entre les pairs).
<i>(Nous avons encouragé les enseignantes à utiliser un dispositif qui favorise l'étaillage entre pairs et non l'étaillage par l'enseignant.)</i> • Il faut varier les dispositifs pour rejoindre le plus d'enfants possible. Puis, on peut aussi faire cela dans une même lecture (en parlant de la lecture REP où il y a un volet lecture interactive et un volet cercle de lecture en sous-groupes). J'ai maintenant une meilleure compréhension de chacun des dispositifs.
<i>(Les enseignantes ont réalisé la flexibilité et les avantages possibles lorsqu'on varie les dispositifs.)</i> • Ce projet a consolidé mes connaissances et mes pratiques, j'ai plus confiance en moi.
<i>(Nous avons clarifié les connaissances nécessaires quant à la justification en lecture et cela donne confiance aux enseignantes.)</i> • La justification ne peut pas être enseignée seulement en ECR.
<i>(Les enseignantes remarquent comment elles pourraient réinvestir ces enseignements dans d'autres disciplines.)</i> |
|--|--|

Annexe T La première phase d'évaluation collective

Voici, dans le tableau, les réponses des élèves à la question suivante : **Dans cette histoire, pourquoi Jérémie a-t-il changé son comportement?** Plusieurs réponses sont possibles selon les points de vue.

Pour faciliter la lecture des justifications, voici un résumé des informations importantes à propos du texte *Très cher Père Noël*. Jérémie est un petit garçon qui a tout. Il est impoli et irrespectueux. Un jour, le père Noël reçoit une lettre de cet enfant qui exige plus de cadeaux. Voyant cette lettre si impolie, le père Noël décide, le soir de Noël, de prendre tous les jouets de la chambre de Jérémie et de lui laisser seulement trois cailloux. Jérémie est d'abord choqué par cet événement, mais prend plaisir en cours d'année à trouver de nouveaux jeux à faire avec ses cailloux. Au Noël suivant, Jérémie envoie une lettre très gentille et respectueuse et ne demande pas de cadeaux pour lui-même, mais plutôt pour ses animaux de compagnie. (Les enfants ont pu voir physiquement les deux lettres et les lire puisqu'elles sont intégrées dans deux enveloppes distinctes à l'album.)

Dans le prochain tableau, nous présentons des exemples de justification tirés des corpus. Les enseignantes devaient les classer selon trois catégories : 1 = excellente justification, 2 = bonne justification, 3 = justification insuffisante ou inacceptable. Ces données qualitatives permettent de mieux décrire les critères de qualité utilisés par les enseignantes afin de mieux comprendre comment elles départagent ce qu'est une bonne justification d'une moins bonne justification. Cet exercice est exploratoire et il s'est avéré fort pertinent pour susciter de belles réflexions.

Il est très important de noter qu'à cette étape-ci du projet, les enseignantes commençaient leur réflexion à propos des stratégies justificatives. Aux fins de ce projet de recherche et pour une analyse plus approfondie, nous indiquons, dans la dernière colonne du tableau, quelles stratégies justificatives ont été utilisées par les élèves lors de cette tâche à l'écrit.

Tableau 69. La première phase d'évaluation collective par les deux enseignantes

Légende : 1=Excellente justification; 2=Bonne justification; 3=Justification insatisfaisante

Question : Dans cette histoire, pourquoi Jérémie a-t-il changé son comportement?

# de l'élève	Cote	Justification écrite par l'élève	Analyse et commentaires des enseignantes	Stratégies utilisées pour soutenir sa justification
# 1	1	Élève de 2 ^e année <i>Il a changé d'attitude et aussi il a changé ses mots. Par exemple, il a dit merci à la place de ne pas remercier le père Noël. Et les trois cadeaux que le père Noël lui a donnés a encore remercié.</i>	<i>Il donne des exemples... mais il ne dit pas la cause du changement. (Le pourquoi) C'est bon pour un élève de 2^e, c'est bon.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à une information inférentielle (changer d'attitude) – Appel à deux exemples tirés du texte (le personnage remercie)
# 2	1	Élève de 2 ^e année <i>Parce qu'il fait de son mieux et demande pas des jouets, mais il dit : « C'est pas grave si tu me donnes pas de cadeau. » Au lieu d'un cadeau, il demande des choses pour ses animaux et ils (les animaux) sont revenus.</i>	<i>... « de son mieux » ça résume bien. Il explique son changement intérieur.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à une information inférentielle (il fait de son mieux) – Appel aux intentions du personnage – Appel à deux exemples tirés du texte (il ne demande rien au père Noël et il demande un cadeau pour ses animaux)
# 3	1	Élève de 2 ^e année <i>Parce que quand il a compris que sa lettre était pas vraiment gentille, alors il a décidé de refaire une lettre plus gentille.</i>	<i>Il répond au pourquoi et il donne un exemple du changement d'attitude.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel aux intentions du personnage – Appel à une information inférentielle (sa lettre était pas gentille) – Appel à un exemple tiré du texte
# 4	1	Élève de 4 ^e année <i>Jérémie a changé son attitude parce que le Père Noël a envoyé trois roches et Jérémie y a pensé et a regretté d'être un tyran.</i>	<i>Il dit pourquoi. Il donne un exemple. « Être un tyran », ça explique tout.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à une information inférentielle (changé d'attitude, être un tyran) – Appel aux intentions du personnage – Appel à un exemple tiré du texte (envoyer trois roches)

# de l'élève	Cote	Justification écrite par l'élève	Analyse et commentaires des enseignantes	Stratégies utilisées pour soutenir sa justification
# 5	1	Élève de 4 ^e année <i>Parce qu'il a compris qu'on peut avoir beaucoup de choses, mais on peut être malheureux. Que la politesse est toujours mieux. Juste de dire merci, s'il te plaît ou bonjour, ça peut faire une grosse différence.</i>	<i>Il exprime la morale de l'histoire, le message de l'auteur. Il n'a pas donné d'exemple du texte, par contre.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à un message à portée philosophique (avoir beaucoup de chose, mais on peut être malheureux) – Appel à une information inférentielle (politesse est mieux, ça fait une différence) – Appel à un exemple non tiré du texte (dire merci)
# 6	1	Élève de 4 ^e année <i>Parce que la première lettre de Jérémy est toute grise et la deuxième lettre a des bonhommes sourire. Aussi, la première lettre n'a pas de respect, mais la deuxième a du respect. Puis, avant ses animaux étaient partis, mais ils sont revenus parce qu'il est devenu gentil.</i>	<i>Donne plusieurs exemples ! C'est détaillé.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à une comparaison (première lettre, deuxième lettre) – Appel à une information inférentielle (n'a pas de respect, a du respect) – Appel à un exemple tiré du texte (animaux partis et revenus) – Appel à un jugement/information inférentielle (devenu gentil)
# 7	1	Élève de 4 ^e année <i>Parce que la première lettre était grise, directe, pas de dessin et il était pas poli. Dans le fond, il était négatif. Et quand il a eu les deux cailloux, il était content et il a trouvé ses deux animaux. Il est devenu gentil.</i>	<i>N'a pas le message de l'auteur, mais répond en donnant des exemples.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel aux illustrations (lettre grise, pas de dessin) – Appel à des jugements/informations inférentielles (pas poli, négatif, devenu gentil) – Appel à deux exemples tirés du texte (trouvé animaux, avoir caillou)
# 8	1	Élève de 4 ^e année <i>Parce qu'il avait plein de jeux, mais il les utilisait même pas et l'important c'est pas d'avoir plein de cadeaux. Tu peux faire ce que tu veux avec ce que tu as.</i>	<i>Il exprime la morale de l'histoire, le message de l'auteur.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à un exemple tiré du texte (il avait plein de jeux/utilisait pas). – Appel à un message à portée philosophique (L'important, ce n'est pas d'avoir plein de cadeaux. Tu peux faire ce que tu veux avec ce que tu as.)

# de l'élève	Cote	Justification écrite par l'élève	Analyse et commentaires des enseignantes	Stratégies utilisées pour soutenir sa justification
# 9	1	Élève de 4e année <i>Il a changé son comportement parce que le père Noël lui a donné une bonne leçon. Il lui a donné des cailloux à la place des cadeaux. Il a fait des dessins sur sa lettre. Il dit aussi que ce n'était pas grave s'il n'avait pas de cadeaux et ses animaux sont revenus. Il demande au père Noël de la laine pour ses animaux.</i>	<i>Il dit pourquoi. Il n'explique pas la leçon, par contre.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à une information inférentielle (donner une leçon) – Appel à quatre exemples tirés du texte (donner cailloux, fait dessin, animaux revenus, demander de la laine). – Appel à un jugement (ce n'est pas grave)
# 10	2	Élève de 4e année <i>Il a appris de ses erreurs.</i>	<i>C'est vraiment bon comme réponse... il répond à la question. C'est tellement court.</i> Les enseignantes discutent à savoir si l'élève aurait dû mettre des exemples. (Elles hésitent à donner un 2 ou un 3)	<ul style="list-style-type: none"> – Appel aux intentions du personnage – Appel à un message à portée philosophique
# 11	2	Élève de 2e année <i>Il a appris à être gentil avec les personnes.</i>	<i>Il répond à la question. C'est court.</i> <i>Il n'y a pas d'exemple.</i> (Elles hésitent à donner un 2 ou un 3)	<ul style="list-style-type: none"> – Appel aux intentions du personnage – Appel à une information inférentielle
# 12	2	Élève de 2e année <i>Il a changé grâce au Père Noël. Il est plus gentil et il lui écrit gentiment.</i>	<i>Il écrit pas grand-chose... il répond peu à la question. C'est vague. C'est peu développé.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à une information inférentielle – Appel à un jugement – Appel à un exemple tiré du texte
# 13	2	Élève de 2e année <i>Il a changé son attitude et il est plus gentil parce que le père Noël lui a donné des cailloux et il a appris des choses comme jongler et tatati et tatata...</i>	<i>Donne quelques raisons. C'est pas fort.</i> <i>C'est incomplet, il ne dit pas pourquoi.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à un jugement/information inférentielle (est plus gentil) – Appel à deux exemples tirés du texte (le père Noël lui a donné des cailloux, il a appris à jongler)

# de l'élève	Cote	Justification écrite par l'élève	Analyse et commentaires des enseignantes	Stratégies utilisées pour soutenir sa justification
# 14	2	Élève de 2e année <i>Il a écrit des beaux mots comme « Cher père Noël, je t'embrasse très fort, si tu ne donnes pas de cadeaux, c'est pas grave. »</i>	<i>L'élève a donné une raison (exemple), mais ne répond pas au pourquoi.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à un jugement (Beaux mots) – Appel un exemple tiré du texte (Cher père Noël, je t'embrasse...)
# 15	2	Élève de 2e année <i>Il a pu faire avec des cailloux une maison pour Dorothee la tortue. Maintenant, car elle est revenue. Pourquoi j'aime ce livre, car les lettres ont quelque chose d'important à apprendre. La chose qui est à apprendre c'est qu'il faut jamais utiliser les mots comme une épée comme le premier message. Il n'y a pas de SVP, il dit non plus merci, mais le deuxième message est beaucoup plus différent, il contient un merci et il a écrit plus en douce.</i>	<i>Répond à la question avec le concept de la loi des chevaliers et de pourquoi il aime ce livre... un peu de tout, c'est incohérent par moment. Donne plusieurs exemples.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à des exemples tirés du texte (faire maison en cailloux, est revenue) – Appel à une comparaison (message est beaucoup différent : il n'y a pas de SVP, mais le deuxième message contient un merci.) – Appel à un jugement/informations inférentielles (message différent, plus douce) – Appel à un message à portée philosophique (ne pas utiliser les mots comme une épée)
# 16	3	Élève de 4e année <i>Avant : lettre était grise Après : Maintenant elle est jaune avec des dessins Avant : il écrivait « Je veux » Après : il écrivait « Cher Père Noël » Avant : il avait plein de cadeaux parce qu'il hurle. Après : il demande avec un SVP Avant : il traitait mal ses animaux Après : et maintenant il leur fait un abri.</i>	<i>Il ne répond pas à la question.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à des illustrations – Appel à une comparaison – Appel à des exemples tirés du texte (aucune stratégie justificative de haut niveau)
# 17	3	Élève de 4e année <i>Il a changé de comportement à cause des cailloux que le Père Noël lui avait donnés.</i>	<i>Il nomme l'événement. Il parle des cailloux, mais ne parle pas de lui, du pourquoi. Il ne répond pas vraiment à la question.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à un exemple tiré du texte – Appel à une information inférentielle (changé de comportement à cause des cailloux)

# de l'élève	Cote	Justification écrite par l'élève	Analyse et commentaires des enseignantes	Stratégies utilisées pour soutenir sa justification
# 18	3	Élève de 2e année <i>La première lettre était grise et la deuxième était blanche. Plus poli, comme il dit merci, il a une belle écriture. Il ne construisait pas une cabane pour les escargots et TOUS LES ANIMAUX</i>	<i>Il donne des exemples et compare. Ne répond pas à la question. Ce n'est pas clair.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel aux illustrations (lettre grise/blanche) – Appel à une comparaison (lettre grise au début, blanche à la fin) – Appel à un jugement/informations inférentielles (plus poli, belle écriture) – Appel à deux exemples (dit merci, ne pas construire une cabane)
# 19	3	Élève de 2e année <i>Il lui a apporté des cailloux et il a appris à jongler et son papa lui a appris à lancer les cailloux pour faire des bonds.</i>	<i>Ne répond pas à la question (pourquoi Jérémie a-t-il changé?). Nomme un événement. Donne des exemples du texte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Appel à trois exemples tirés du texte (Aucune stratégie de haut niveau)

Annexe U Le Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011, p. 5)
**pour évaluer les compétences Lire des textes variés
et Apprécier des œuvres littéraires**

Éléments favorisant la compréhension des critères	
Compréhension des éléments significatifs d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraction d'éléments d'information : <ul style="list-style-type: none"> ▪ explicites (1^{er} cycle) ▪ explicites et implicites (2^e et 3^e cycle)
Interprétation plausible d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulation d'une interprétation personnelle s'appuyant sur le texte et sur des repères culturels (3^e cycle)
Justification pertinente des réactions à un texte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justification des réactions au moyen : <ul style="list-style-type: none"> ▪ d'éléments issus du texte ou d'exemples tirés de l'expérience personnelle (1^{er}, 2^e et 3^e cycle) ▪ d'exemples tirés d'autres œuvres (3^e cycle)
Jugement critique sur des textes littéraires	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expression d'une opinion sur une œuvre à partir des premières impressions (1^{er} cycle) ▪ Appréciation : <ul style="list-style-type: none"> ▪ de certaines caractéristiques d'une œuvre (2^e cycle) ▪ de l'œuvre dans son ensemble, à l'aide d'exemples pertinents (3^e cycle)
Recours à des stratégies appropriées*	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stratégies : <ul style="list-style-type: none"> ▪ ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique ▪ adaptées aux différents types de textes et à l'intention de lecture (3^e cycle)
<p>* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.</p>	

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

Annexe V La grille d'évaluation pour la 4^e année pour l'épreuve obligatoire en écriture du ministère de l'Éducation (2020)³³

GRILLE D'ÉVALUATION – ÉPREUVE OBLIGATOIRE D'ÉCRITURE – FIN DU 2^E CYCLE DU PRIMAIRE

CRITÈRES	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
	TRÈS SATISFAISANT A (20 points)	SATISFAISANT B (16 points)	ACCEPTABLE C (12 points)	PEU SATISFAISANT D (8 points)	INSATISFAISANT E (4 points)
1. Adaptation à la situation d'écriture <p style="text-align: center;">20 %</p>	Les idées, très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture.	Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.	Les idées, peu développées, respectent les principales exigences du projet d'écriture.	Il manque un élément important pour que le projet d'écriture soit respecté. OU Plusieurs idées sont imprécises ou superflues.	Les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture.
2. Cohérence du texte <p style="text-align: center;">20 %</p>	Les idées sont présentées dans un ordre logique. Des liens appropriés sont assez souvent établis entre les phrases. Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent assez bien aux différentes parties.	En général, les idées sont présentées dans un ordre logique. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent un peu aux différentes parties.	Les idées, présentées la plupart du temps selon un ordre logique, sont à certains moments décousues. Le texte comprend un ou plusieurs paragraphes.	Les idées sont assez souvent décousues, malgré la présence d'une certaine organisation.	Les idées sont décousues.
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié <p style="text-align: center;">20 %</p>	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont corrects. À l'occasion, les termes utilisés sont précis et variés.	Les expressions et les mots sont corrects.	Les expressions et les mots sont parfois imprécis et souvent répétitifs.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou relèvent de la langue familière.
4. Construction des phrases et ponctuation appropriées <p style="text-align: center;">20 %</p>	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées, malgré la présence de maladresses dans les phrases élaborées.	Les phrases sont souvent bien structurées et bien ponctuées, malgré la présence de maladresses dans les phrases élaborées. Quelques phrases élaborées sont mal structurées ou mal ponctuées.	Les phrases simples sont bien structurées. Elles sont généralement délimitées par la majuscule et le point. Certaines phrases élaborées sont bien structurées et bien ponctuées.	Plusieurs phrases élaborées sont mal structurées et mal ponctuées.	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale <p style="text-align: center;">20 %</p>	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.	Le texte présente moins de 4 % à 7 % d'erreurs.	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs.	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.

³³ Dû à la pandémie, cette épreuve de fin d'année a été annulée. Cette grille est diffusée dans le *Document d'information* pour les épreuves obligatoires en français, langue d'enseignement, 4^e année du primaire pour l'année 2020. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI-FLE-4e-primaire-Juin-2020.pdf