

Université de Montréal

**Effets de l'enseignement réciproque sur la
compréhension en lecture d'élèves allophones
immigrants nouvellement arrivés en situation de grand
retard scolaire au secondaire**

par

Rita Saboundjian

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)
en didactique

Décembre, 2012

© Rita Saboundjian, 2012

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones
immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire

Présenté par :
Rita Saboundjian

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Rachel Berthiaume, présidente-rapporteuse
Françoise Armand, directrice de recherche
Pascale Lefrançois, membre du jury

Résumé

Le présent mémoire expose les effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture en français langue seconde d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés dans des classes d'accueil au secondaire. Deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle ont pris part à la recherche. Deux modèles d'intervention en enseignement réciproque ont été proposés aux groupes expérimentaux, soit une intervention traditionnelle ou une intervention qui favorise l'ouverture aux langues maternelles.

Un questionnaire administré en grand groupe ainsi que des entretiens individuels menés auprès de 11 élèves sous forme d'études de cas ont permis de mesurer les effets des interventions et de présenter des portraits de lecteurs. Les résultats au questionnaire valident que les interventions ont eu des effets significatifs sur la compréhension en lecture des élèves des groupes expérimentaux comparativement aux élèves du groupe contrôle. De plus, les 11 études de cas vont dans le même sens et révèlent que les élèves des groupes expérimentaux, au post-test, se sont améliorés dans la mise en place des stratégies cognitives et métacognitives. Finalement, lorsque les deux groupes expérimentaux sont comparés entre eux, les deux présentent des gains significatifs sur le plan de la compréhension en lecture. Cependant, le groupe ayant participé à des interventions avec une ouverture aux langues maternelles présente des changements de perceptions plus positifs et explicites à l'égard de la relation, en lecture, entre les langues.

Mots-clés : français langue seconde, élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire, ordre secondaire, compréhension en lecture, enseignement stratégique, enseignement réciproque, ouverture aux langues maternelles des élèves

Abstract

The present thesis explores the effects of reciprocal teaching on the reading comprehension of French as a second language learners who are recent immigrants with limited prior schooling educated in welcoming classes at the secondary school level. Two experimental groups and a control group took part in this research. In the experimental groups, two intervention models were proposed to the students, one which consisted of a traditional reciprocal teaching method and another with an intervention designed to foster openness to the first languages of the students.

A questionnaire was administered to the three groups as well as 11 individual interviews which enabled the researcher to measure the effects of the interventions and to create reading portraits of the 11 individuals through case studies. The results of the questionnaire confirm that the interventions in reciprocal teaching had significant effects on the reading comprehension of the students in the two experimental groups in comparison to the students of the control group. Moreover, while the case studies support the same conclusions as of the questionnaire, the post-test results show that the students who took part in the experimental groups improved their cognitive and metacognitive strategies. Finally, when the two experimental groups are compared, both present positive gains in reading comprehension scores. However, the group which received an intervention with the added value of fostering openness to the first languages of the students showed a more positive and explicit perception of the relationship in reading between the first and second languages.

Keywords : French as a second language, immigrant students with limited prior schooling, high school, reading comprehension, reading strategies, reciprocal teaching, openness to the first languages of the students

Table des matières

Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	ix
Liste des abréviations et sigles.....	x
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique.....	5
<i>1.1 Contexte pratique</i>	5
<i>1.2 Contexte scientifique</i>	10
<i>1.3 Question générale de recherche</i>	12
Chapitre 2 : Cadre conceptuel et recherches empiriques.....	14
<i>2.1 Compréhension en lecture</i>	14
2.1.1 Compréhension en lecture en langue maternelle.....	14
2.1.2 Compréhension en lecture en langue seconde.....	17
<i>2.2 L'enseignement explicite des stratégies</i>	19
2.2.1 Lecture stratégique en langue maternelle.....	22
2.2.2 Lecture stratégique en langue seconde.....	23
<i>2.3 L'enseignement réciproque</i>	27
2.3.1 Revue des recherches empiriques en langue maternelle.....	28
2.3.1.1 Recension des écrits, Rosenshine et Meister, 1994.....	28
Ce qu'il faut retenir... ..	31
2.3.1.2 Recherches empiriques au primaire en langue maternelle depuis 1994.....	31
Ce qu'il faut retenir... ..	44
2.3.1.3 Recherches empiriques au secondaire en langue maternelle depuis 1994... ..	45
Ce qu'il faut retenir... ..	51
2.3.2 Revue des recherches empiriques en langue seconde.....	52
Ce qu'il faut retenir... ..	59

2.3.3 Synthèse des recherches empiriques	60
2.4 Questions spécifiques de recherche	63
Chapitre 3 : Méthodologie	66
3.1 Objectifs	66
3.2 Participants	66
3.2.1 Éthique	68
3.3 Déroulement et description des séances	69
3.3.1 Pré-test : questionnaires en grand groupe et entretiens individuels	69
3.3.2 Interventions en enseignement réciproque	69
3.3.3 Groupe contrôle	72
3.3.4 Post-test : questionnaires en grand groupe et entretiens individuels	73
3.4 Matériel expérimental pour les interventions	73
3.5 Outils de collecte de données	75
3.5.1 Questionnaire administré en grand groupe	75
3.5.1.1 Description générale du questionnaire	75
3.5.1.2 Choix du niveau du questionnaire	76
3.5.1.3 Procédure du questionnaire	78
3.5.1.4 Critères de correction	79
3.5.1.5 Observations lors de la passation	79
3.5.1.5.1 Groupe A (expérimental, enseignement réciproque traditionnel)	79
3.5.1.5.2 Groupe B (expérimental, enseignement réciproque avec une ouverture aux langues maternelles)	80
3.5.1.5.3 Groupe C (contrôle)	81
3.5.2 Entretien individuel	82
3.5.2.1 Fiche personnelle de chaque élève	82
3.5.2.2 Épreuve individuelle sur la mise en place des stratégies cognitives et métacognitives	82
3.5.2.2.1 Description de l'épreuve	83

3.5.2.2.2 Procédures de l'épreuve et critères de correction	83
3.5.2.3 Appréciation des interventions.....	85
3.5.2.4 Perceptions de la lecture.....	85
3.5.2.3.1 Description de l'outil.....	86
3.5.3 Journal de bord.....	87
3.6 <i>Limites de la présente recherche</i>	87
3.7 <i>Contexte pédagogique</i>	88
3.7.1 Contexte pédagogique dans le groupe contrôle	88
3.7.2 Taux d'absentéisme.....	89
3.7.3 Clientèle selon la directrice-adjointe.....	90
Chapitre 4 : Analyse des résultats.....	92
4.1 <i>Rappel des questions de recherche</i>	92
4.2 <i>Questionnaire administré en grand groupe</i>	94
4.2.1 Procédure de correction.....	94
4.2.2 Analyse des résultats des trois groupes.....	95
4.3 <i>Entretiens individuels</i>	96
4.3.1 Stratégies cognitives et métacognitives	97
4.3.1.1 Analyse des résultats du cas A1	98
4.3.1.2 Analyse des résultats du cas A2	101
4.3.1.3 Analyse des résultats du cas A3	104
4.3.1.4 Analyse des résultats du cas A4	107
4.3.1.5 Analyse des résultats du cas B1	110
4.3.1.6 Analyse des résultats du cas B2	114
4.3.1.7 Analyse des résultats du cas B3	117
4.3.1.8 Analyse des résultats du cas C1	120
4.3.1.9 Analyse des résultats du cas C2	124
4.3.1.10 Analyse des résultats du cas C3	127
4.3.1.11 Analyse des résultats du cas C4	130

4.3.1.12 Bilan général des 11 élèves ciblés.....	133
4.3.2 Tâche et objectifs de lecture, caractéristiques d'un bon lecteur, relations L1-L2	134
4.3.2.1 Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe A	135
En résumé.....	135
4.3.2.2 Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe B.....	136
En résumé.....	136
4.3.2.3 Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe C.....	137
En résumé.....	137
4.3.2.4 Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe A.....	138
En résumé.....	139
4.3.2.5 Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe B	139
En résumé.....	140
4.3.2.6 Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe C	141
En résumé.....	141
4.3.2.7 Relations L1-L2, groupe A	142
En résumé.....	143
4.3.2.8 Relations L1-L2, groupe B.....	143
En résumé.....	144
4.3.2.9 Relations L1-L2, groupe C.....	145
En résumé.....	145
 Chapitre 5 : Interprétation des résultats	148
5.1 La compréhension en lecture	149
5.2 Les stratégies cognitives et métacognitives.....	151
5.3 Tâche et objectifs de lecture, caractéristiques d'un bon lecteur et relations L1-L2	157
Conclusion	162
Bibliographie.....	165

ANNEXES

Annexe 1 : Recherches recensées	i
<i>Tableau XIII : Recension des recherches empiriques portant sur l'approche de l'enseignement réciproque</i>	ii
Annexe 2 : Éthique.....	vii
<i>Lettre informant les parents du projet</i>	viii
<i>Lettre de consentement, destinée aux parents des groupes expérimentaux</i>	x
<i>Lettre de consentement, destinée aux parents du groupe contrôle</i>	xiv
<i>Certificats d'éthique</i>	xxvi
Annexe 3 : Interventions et échéancier général	xxviii
<i>Déroulement des deux séances d'enseignement explicite</i>	xxix
<i>Feuille distribuée aux élèves afin de garder des traces de leur travail</i>	xxxiv
<i>Tableau XIV : Échéancier général des séances d'évaluation et d'intervention</i>	xxxvi
Annexe 4 : Matériel expérimental.....	xxxvii
<i>Évaluation du matériel par une enseignante de classe sous-scolarisée de la CSDM</i>	xxxviii
<i>Titre des livres de la collection « Tour à tour »</i>	xxxix
<i>Exemple d'une page d'un livre de la collection « Tour à tour »</i>	xl
Annexe 5a: Mesures d'évaluation en grand groupe.....	xli
<i>Niveaux de lecture selon Fountas et Pinnell (2001)</i>	xlii
<i>Exemple du questionnaire de l'« Évaluation rapide de la compréhension »</i>	xliii
<i>Échelle de performance universelle de l'« Évaluation rapide de la compréhension », questionnaire administré en grand groupe</i>	xliv
<i>Grille maison et barème complet pour évaluer le questionnaire</i>	xlvi
Annexe 5b: Mesures d'évaluation en entretien individuel.....	xlviii
<i>Fiche personnelle pour les 11 études de cas</i>	xlix
<i>Grille de correction et barème de l'épreuve individuelle, entretien individuel</i>	l
<i>Retour sur les interventions en enseignement réciproque</i>	lx
<i>Outil sur la perception de la tâche et des objectifs de lecture, des caractéristiques d'un bon lecteur et de la relation L1-L2</i>	lxi

Liste des tableaux

Tableau I : Présentation des groupes.....	66
Tableau II : Données linguistiques et scolaires des 11 études de cas	68
Tableau III : Moyenne des trois groupes au questionnaire	96
Tableau IV: Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe A	135
Tableau V : Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe B.....	136
Tableau VI : Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe C	137
Tableau VII : Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe A.....	138
Tableau VIII : Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe B.....	140
Tableau IX: Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe C	141
Tableau X : Relations L1-L2, groupe A.....	142
Tableau XI : Relations L1-L2, groupe B	144
Tableau XII : Relations L1-L2, groupe C	145
Tableau XIII : Recension des recherches empiriques portant sur l'approche de l'enseignement réciproque	ii
Tableau XIV : Échéancier général des séances d'évaluation et d'intervention	xxxvi

Liste des figures

Figure 1 - Moyenne obtenue aux questionnaires au pré-test et au post-test par les trois groupes	96
Figure 2 - Résultats à l'entretien individuel du cas A1	98
Figure 3 - Résultats à l'entretien individuel du cas A2	101
Figure 4 - Résultats à l'entretien individuel du cas A3	105
Figure 5 - Résultats à l'entretien individuel du cas A4	108
Figure 6 - Résultats à l'entretien individuel du cas B1	111
Figure 7 - Résultats à l'entretien individuel du cas B2.....	114
Figure 8 - Résultats à l'entretien individuel du cas B3.....	118
Figure 9 - Résultats à l'entretien individuel du cas C1.....	121
Figure 10 - Résultats à l'entretien individuel du cas C2.....	125
Figure 11 - Résultats à l'entretien individuel du cas C3.....	128
Figure 12 - Résultats à l'entretien individuel du cas C4.....	131

Liste des abréviations et sigles

ANOVA : analyse de la variance

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSSS : les centres de santé et de services sociaux

Ex. : exemple

L1 : langue maternelle

L2 : langue seconde

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

Nb : nombre

PASAF : programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

PFEQ : programme de formation de l'école québécoise

*Aux trois personnes qui m'enseignent
les bonheurs quotidiens de la vie :
À ma mère, à mon frère et à mon amour*

*À la personne qui serait fière de moi :
À mon père*

Remerciements

Je souhaite remercier, avant toute personne, ma directrice de recherche, Françoise Armand, pour tout le soutien et l'accompagnement qu'elle m'a donnés afin de me guider et de m'épauler dans cette belle démarche de chercheuse. Un grand merci pour tous les moments de concertation, de partage et d'encouragement. Je ne pouvais pas demander un meilleur mentor et je ne pourrai jamais la remercier assez pour toute l'aide fournie. De plus, je souhaite remercier les membres de mon jury pour leur appui dans ce projet. Merci aussi à toute l'équipe de recherche avec laquelle j'ai tant appris et exploré. Merci à Tresa Murphy, à Marie-Paule Lory et à Elodie Combes pour votre soutien inconditionnel et votre indéfectible amitié. Certainement, je veux aussi remercier les enseignants et les élèves, ayant pris part à cette recherche, pour m'avoir accueillie dans leur classe et m'avoir ouvert leur porte et leur cœur. Sans vous, cette recherche n'aurait jamais vu le jour. Merci de m'avoir fait confiance et d'avoir osé mettre à l'essai de nouvelles pratiques pédagogiques.

Un merci spécial aux divers organismes et universités qui, par l'entremise de bourses, m'ont permis la réalisation de ce projet : bourse du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), bourse du Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FQRSC), bourse d'excellence FSE-FESP (faculté des sciences de l'éducation, faculté des études supérieures et postdoctorales) et bourses de recherche de l'Université de Montréal, bourses du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et bourses de l'Université McGill (*Division of Social and Transcultural Psychiatry*).

Finalement, je veux clore en remerciant toutes les personnes de ma famille, celles du passé et du présent, et plus particulièrement, ma mère, Maral, et mon frère, Robert. Merci de m'avoir enseigné l'importance de la persévérance, du dépassement de soi et de l'audace d'essayer. Pour terminer, je souhaite remercier l'homme de ma vie, Hugues, pour l'amour sincère qu'il partage avec moi.

Introduction

« Students need to have their identity and culture affirmed as a starting point for further learning. They need to see the connections between who they are, what they value, and what they are learning in school in order to make sense of the learning and integrate it into their whole being » (Government of Ontario, 2008, p.36).

Au Québec, en 2009, 49 489 immigrants sont nouvellement arrivés dans la province et un peu plus de la moitié (64%) de ces nouveaux arrivants ont mentionné avoir une connaissance du français (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2010). Avec la « loi 101 » en vigueur dans la province de Québec depuis 1977, la grande majorité des enfants de ces nouveaux arrivants ont été scolarisés dans le système scolaire francophone (Armand et De Koninck, 2009). En effet, pour l'année scolaire 2007 - 2008, l'effectif scolaire pour le secteur jeune des élèves nés à l'étranger poursuivant leurs études en français s'élevait à 68 304 élèves, comparativement à 5 959 pour ceux qui sont scolarisés en anglais (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Plus précisément sur l'île de Montréal, en 2009, toujours dans le secteur jeune, les trois commissions scolaires francophones accueillent davantage d'élèves allophones immigrants, nés à l'étranger, que les deux commissions scolaires anglophones: 31,24% des élèves de la Commission scolaire de Montréal, 27,32% des élèves de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et 24,58% des élèves de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île pour le secteur francophone et 5,31% des élèves de la Commission scolaire English-Montreal ainsi que 2,49% des élèves de la commission scolaire Lester-B.-Pearson pour le secteur anglophone (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2010).

Les élèves allophones, nouvellement arrivés, suivent le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF); leur nombre s'élevait dans les trois ordres d'enseignement du secteur jeune, soit le préscolaire, le primaire et le secondaire, à 17 486, pour l'année scolaire 2007-2008 (Carpentier, Ghislain, Santana et Aït-Said, 2009). Parmi

ces élèves, se retrouvent les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, qui sont aussi nommés dans le milieu scolaire les élèves « sous-scolarisés » (Ministère de l'Éducation, 2002).

Depuis les 20 dernières années, différents chercheurs au Québec et dans divers pays ont porté leur attention sur cette clientèle (Armand, 2005). Au Québec et aux États-Unis, on souligne pourtant un manque de recherches et de connaissances quant aux interventions à mettre en œuvre auprès de cette clientèle (MEQ, 2002; Klingner, Artiles, Mendez Barletta, 2006; Nares-Guzicki, 2008). En 2002, un document publié par le ministère de l'Éducation du Québec qui présente un état de la situation souligne : « Nombre d'enseignants et d'enseignantes, lors de rencontres réalisées au cours de cette recherche, ont exprimé le besoin de développer une expertise auprès de ces élèves, principalement au secondaire, où la formation initiale ne prépare pas à ce genre d'intervention » (MEQ, 2002, p.13).

Le présent mémoire souhaite contribuer à la réflexion sur les interventions pédagogiques à mettre en place auprès de la clientèle d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés au secondaire, en particulier dans le domaine du développement d'habiletés de compréhension de textes. Dans un premier chapitre, une présentation de la problématique en lien avec la clientèle allophone sous-scolarisée est exposée afin de mieux cerner la pertinence pratique et scientifique de la présente recherche. Puis, un deuxième chapitre présente le cadre conceptuel et les recherches empiriques permettant de mieux comprendre l'objet d'étude : l'enseignement de la compréhension en lecture en langue seconde. Le chapitre est divisé en trois volets, chacun présentant la thématique traitée en langue maternelle et en langue seconde : compréhension en lecture, lecture stratégique et enseignement réciproque. Le troisième chapitre expose la méthodologie qui encadre cette recherche. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus par l'entremise d'évaluations en grand groupe et en individuel et permet de répondre aux questions spécifiques de recherche. Finalement, dans un

cinquième chapitre, les interprétations des résultats sont révélées ainsi que les liens entre la recension des recherches et les données colligées dans le cadre du présent projet.

Chapitre 1 : Problématique

Chapitre 1 : Problématique

1.1 Contexte pratique

Plusieurs programmes-cadres, constats, portraits ou textes de réflexions générales, documentés au Canada (MEQ, 2002; MEQ, 2003; Armand, 2005, Government of Ontario, 2008), aux États-Unis (Crandall, Bernache et Prager, 1998; Crandall et Greenblatt, 1998; Mackay et Tavares, 2005; Klingner, Hoover, Baca, 2008; Nares-Guzicki, 2008; Stoughton, 2008) ou en France (Biarnès, 1997) permettent de mieux cerner la réalité des élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire. Plus précisément dans le contexte québécois, en 1998, avec La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation du Québec (1998), le ministère propose la définition qui suit pour les élèves allophones sous-scolarisés:

« À leur arrivée au Québec, certains élèves allophones accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ou qui sont tout simplement en difficulté d'apprentissage » (MEQ, 1998, p.10).

D'après cette définition, les élèves allophones sous-scolarisés présentent trois ans de retard scolaire ou plus à leur arrivée dans le système scolaire québécois. En ce qui concerne les différences sur le plan scolaire, certains élèves allophones sous-scolarisés n'ont parfois jamais eu la chance de faire des apprentissages en matière de littératie dans leur langue maternelle et n'ont jamais fréquenté une école dans leur pays d'origine, d'où le retard scolaire accumulé, et ce, pour diverses raisons: tensions dans le pays, localisation de l'école, non-valorisation de l'école (Armand, 2005).

En fait, il est important de distinguer les élèves allophones sous-scolarisés et les élèves en difficulté d'apprentissage. Les élèves en difficulté au Québec ont eu un enseignement et présentent des difficultés ou des troubles d'apprentissage. De leur côté, les élèves allophones sous-scolarisés présentent des portraits très variés tant au niveau du vécu migratoire, familial que scolaire. Plusieurs profils d'élèves en grand retard scolaire sont observables dans la pratique: 1) certains élèves ont toutes les capacités cognitives pour réussir, mais ont vécu des limites environnementales, migratoires et/ou familiales qui les ont freinés dans leur parcours scolaire; 2) d'autres élèves démontrent à la base des troubles d'apprentissage, mais qui n'ont pas été détectés dans leur pays d'origine pour diverses raisons; 3) finalement, une dernière catégorie d'élèves présente un amalgame des deux profils précédents (Armand, Rousseau, Lory et Machouf, 2011).

En 2002, le ministère de l'Éducation a publié un état de la situation sur les élèves allophones sous-scolarisés qui permet de mieux délimiter les besoins de cette clientèle, de dresser un portrait global de ces élèves ainsi que de préciser les modalités de repérage, les modèles de services, la durée de ces derniers et le cheminement scolaire des élèves allophones sous-scolarisés. Ainsi, cet état de la situation mentionne les besoins diversifiés de cette clientèle extrêmement hétérogène tant sur le plan psychologique, cognitif que sur le plan des attitudes (MEQ, 2002). Selon cette recherche, 37% des élèves allophones sous-scolarisés, scolarisés au primaire et au secondaire, proviennent de ces pays: « Haïti, Afghanistan, Pakistan, Inde, Bosnie-Herzégovine et Somalie » (MEQ, 2002, p.3). En ce qui concerne les effectifs, sept pour cent des élèves, d'ordre primaire et secondaire, présentent de grands retards scolaires par rapport au nombre total d'élèves qui suivent le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) (MEQ, 2002). C'est surtout au secondaire que ces élèves sont scolarisés. Dans l'ensemble en 2001, à Montréal et ailleurs, 223 élèves allophones sous-scolarisés (65%) fréquentaient le secondaire

comparativement à 118 (35%) pour le primaire (MEQ, 2002). Ainsi, un peu plus d'un tiers fréquente les écoles secondaires; des chiffres qui ne sont pas surprenants, car les élèves doivent présenter au moins trois ans de retard scolaire.

Dans certaines commissions scolaires, au préalable, le repérage de ces élèves se fait avec l'« Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire », qui a été créé par le MEQ (2003a) et qui permet de cibler ces élèves qui sont dorénavant cotés (cote T) au début de leur cheminement. En ce qui concerne les modèles de service proposés aux élèves allophones sous-scolarisés, l'État de la situation (2002) en mentionne plusieurs, tout dépendant des décisions prises par les commissions scolaires: classe ordinaire, classe d'accueil, classe sous-scolarisée, modèles mixtes. La durée de séjour dans le programme PASAF, en classe d'accueil, est approximativement de deux ans et plus. Il est important de noter qu'à la suite de leur cheminement dans le secteur PASAF, la majorité des élèves allophones sous-scolarisés sont orientés vers des classes spéciales : des classes de difficultés graves d'apprentissage ou de cheminement particulier (MEQ, 2002).

Différents textes officiels guident les interventions à mettre en place par les intervenants scolaires auprès de cette clientèle. En effet, ces élèves doivent suivre, au secondaire, le programme « Intégration linguistique, scolaire et sociale » du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006). Toutefois, selon des observations sur le terrain et des discussions avec des enseignants en classe d'accueil, il faut reconnaître que le programme n'est pas adapté à cette clientèle. En plus de ce programme de formation, trois programmes-cadres, soit la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998), le Plan d'action du Ministère de l'Éducation (1998a) et l'État de la situation par le MELS en 2002, préconisent une mise en place d'« une intervention adaptée, immédiate et appropriée » pour les élèves allophones sous-scolarisés ainsi que l'usage de la langue maternelle par les

élèves dans les interventions. Malgré ces bonnes intentions, l'État de la situation (2002) souligne le besoin de formation et d'expertise des enseignants sur le terrain afin de mettre en place ces interventions.

Au cours des années, plusieurs projets et recherches-actions ont été mises en place auprès de cette clientèle, et ce, tant au Québec qu'ailleurs. Dans les années 1989-1990, des recherches au secondaire ont été réalisées auprès de cette clientèle (MEQ, 1993). Ces dernières ont aussi été menées en 1993-1994 auprès des élèves du primaire. Les recherches-actions, au primaire et au secondaire, mises en place par le ministère de l'Éducation et plusieurs commissions scolaires, mettaient l'accent sur la littératie (Armand et d'Anglejan, 1996).

En outre, la Direction des services aux communautés culturelles du MELS, depuis 2001, offre des fonds supplémentaires, sur la base de concours, aux enseignants de l'accueil désirant mettre sur pied des projets destinés, entre autres, à aider à la scolarisation des élèves allophones sous-scolarisés (MELS, 2010). En 2007, un recueil de projets novateurs publiés par le MELS fait état de certains de ces projets (MELS, 2007). De plus, plusieurs projets provenant des commissions scolaires se font en collaboration entre les conseillers pédagogiques et les enseignants. À titre d'exemple, durant l'année scolaire 2009-2010, une conseillère pédagogique de la Commission scolaire de Montréal à l'accueil au secondaire et plusieurs enseignants de classes sous-scolarisées se rejoignaient afin d'adapter pour la clientèle allophone sous-scolarisée des situations d'apprentissage et d'évaluation proposées par le ministère pour le secteur de l'accueil.

Dernièrement, un projet d'atelier d'expression créatrice a été introduit auprès de la clientèle d'élèves adolescents immigrants et réfugiés (Rousseau *et al*, 2006). Une étude en cours, en collaboration avec la Direction de services aux communautés culturelles, l'Équipe de

recherche et d'intervention transculturelles (ERIT) de la CSSS de la Montagne (Parc-Extension), l'Université McGill et l'Université de Montréal, vise une fois de plus à implanter ces ateliers d'expression créatrice avec un volet de prise en compte du plurilinguisme auprès des élèves allophones sous-scolarisés afin de travailler autant le volet émotionnel et psychologique que le volet pédagogique (Rousseau et Armand, en cours; Armand, Rousseau, Lory et Machouf, 2011; Rousseau, Armand, Laurin-Lamothe, Gauthier et Saboundjian, 2012).

Différentes pratiques d'interventions sont aussi observables ailleurs dans le monde. En France, Biarnès (1997) a mis en place une innovation pédagogique axée sur la création, la communication et la découverte. Aux États-Unis, une recension des écrits, publiée en 2006, présente plusieurs recherches menées auprès de la clientèle allophone avec des besoins particuliers et permet de mieux cibler et de comparer les difficultés d'apprenants en langue seconde ayant des troubles d'apprentissage comparativement aux difficultés dues à l'apprentissage d'une nouvelle langue (Klingner, Artiles, Mendez Barletta, 2006).

Cette première recension des écrits permet de noter l'intérêt des acteurs scolaires à intervenir auprès de cette clientèle, mais met aussi en évidence le peu de recherches empiriques auprès de cette clientèle (Klingner, Artiles, Mendez Barletta, 2006; Nares-Guzicki, 2008). Comme le mentionnent Klingner, Artiles et Méndez Barletta en 2006, « (...) *researchers have rarely focused on the intersection of learning, language background, race, and disability; hence, educators cannot rely on a sound research knowledge base to address the needs of ELLs [English language learners] who struggle to learn* » (p.109). En outre, Nares-Guzicki (2008) fait référence à une citation de l'ouvrage de Baca et Cervantes (1989) qui permet de bien comprendre les besoins en recherche en intervention auprès de cette clientèle.

« The educational needs of language-minority students with disabilities is a new area of research. Although knowledge about bilingual special education practices has grown in recent years, there is still a paucity of empirical research examining the issues of bilingualism in exceptional children and effective instructional strategies. Much of the evidence is deductive, generalized from studies in special education or bilingual education » (p.115)

L'État de la situation en 2002 mentionne que la littératie, la lecture et l'écriture sont trois volets à travailler auprès de ces élèves. Une recherche descriptive réalisée par Armand (2005) souligne des difficultés des élèves allophones en situation de grand retard scolaire sur le plan de la compréhension en lecture. La méta-analyse de Klingner, Artiles et Mendez Barletta (2006) sur les recherches réalisées auprès d'apprenants de langue seconde avec des besoins particuliers démontre que la lecture est une difficulté majeure pour 56% de ces élèves. Il apparaît donc important de mettre l'accent sur la lecture auprès de ces élèves allophones en situation de grand retard scolaire et de faire le point sur les recherches empiriques en lecture afin de proposer des interventions adaptées pour ces apprenants. Le second volet de ce chapitre permettra de porter un regard plus en profondeur sur ce questionnement.

1.2 Contexte scientifique

Deux habiletés centrales sont présentes en lecture chez tous les élèves, soit la reconnaissance des mots et la compréhension en lecture (Saint-Laurent, 2002; Klingner, Vaughn et Boardman, 2007). Dans la présente recherche, l'accent est mis sur la compréhension en lecture. Cette dernière est un critère d'évaluation présent dans le programme de formation de l'école québécoise, plus précisément dans le programme « Intégration linguistique, scolaire et sociale » du MELS (2006). De plus, la recherche descriptive d'Armand (2005), évoquée préalablement, auprès d'élèves en situation de grand

retard scolaire a permis d'observer, et ce, même après 13 mois de scolarisation, les difficultés de ces élèves sur le plan de la compréhension d'un texte. Finalement, selon Stoughton (2007), la recherche en littératie démontre qu'auprès de la clientèle du secondaire, il est davantage conseillé de travailler le volet de la compréhension, soit les habiletés de haut niveau, afin de permettre aux élèves de créer du sens dans leurs lectures et ainsi de transférer ces habiletés plus rapidement dans leur quotidien, ce qui les aidera dans leur insertion sociale et professionnelle.

Les interventions à préconiser auprès des élèves ayant des difficultés en compréhension en lecture proviennent d'une « observation » des processus mis en œuvre par les lecteurs forts. Ces « observations » ont permis de relever un aspect qui différencie beaucoup ces derniers des lecteurs faibles, soit la lecture stratégique (Klingner, Vaughn et Boardman, 2007). Nous entendons par lecture stratégique la mise en place de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que de connaissances déclaratives (quoi?), procédurales (comment?), et conditionnelles ou pragmatiques (quand et pourquoi?) en lien avec ces stratégies ciblées afin d'atteindre un objectif de lecture précis (Giasson, 1990; Armand, 1996). Ainsi, afin de permettre à un élève faible de devenir un lecteur stratégique, plusieurs recherches recommandent un enseignement explicite des stratégies de lecture (Saint-Laurent, 2002; MEQ, 2003b; Trehearne, 2006). De plus, de nombreuses études sur les interventions efficaces en enseignement de la compréhension en lecture soulignent l'intérêt d'un enseignement explicite des stratégies, et ce, autant dans la recherche en langue maternelle qu'en langue seconde (Giasson, 1990; Grabe, 2009).

Plusieurs approches ont été explorées dans les recherches empiriques avec intervention afin de permettre un enseignement des stratégies selon une situation d'apprentissage souhaitée ou un objectif poursuivi. Ainsi, afin de travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant de faibles niveaux de compréhension et un bon niveau de décodage,

l'enseignement réciproque a été à maintes reprises validé en tant qu'approche efficace auprès de différentes clientèles d'élèves. Par exemple, dans la recherche de Spörer, Brunstein et Kieschke (2009), les élèves qui ont suivi une approche d'enseignement réciproque ont surpassé les élèves des groupes contrôles, et ce, après 12 semaines d'intervention. De son côté, Takala (2006) a mis en place cette approche dans des classes régulières et spéciales en Finlande et a obtenu des résultats élevés aux « épreuves maison » qui portaient sur les habiletés de décodage, de production de résumé et de questionnement.

Élaborée en 1984 par Palinscar et Brown, cette méthode d'enseignement explicite propose une combinaison de quatre stratégies – *prédire, questionner, clarifier et résumer*. L'enseignant modélise ces stratégies à l'aide d'une pratique guidée. De plus, le rôle de meneur est partagé entre l'enseignant et les élèves. Cette approche peut autant être implantée auprès d'un groupe en entier que d'un sous-groupe d'élèves (Klingner, Vaughn et Boardman, 2007; Giasson, 2003; Grabe, 2009). Toutefois, à notre connaissance, une seule recherche en anglais langue seconde par Klingner et Vaughn (1996) a observé les effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves en langue seconde ayant des difficultés d'apprentissage et aucune recherche n'a été réalisée en français langue seconde auprès d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.

1.3 Question générale de recherche

Une intervention en enseignement réciproque permettra-t-elle à des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés en classe d'accueil au secondaire, d'améliorer leur compréhension en lecture en français langue seconde?

Chapitre 2 : Cadre conceptuel et recherches empiriques

Chapitre 2 : Cadre conceptuel et recherches empiriques

2.1 Compréhension en lecture

Afin de mieux comprendre l'enseignement de la compréhension en lecture, il est important de se questionner dans un premier temps sur ce qu'est la compréhension en lecture et d'analyser les différents modèles en langue maternelle et en langue seconde.

2.1.1 Compréhension en lecture en langue maternelle

En langue maternelle, deux modèles de compréhension en lecture ont été ciblés pour cette recherche. Le premier, celui de Kintsch (1988), conçu selon une approche psycholinguistique, permet de comprendre la compréhension en lecture comme une construction de sens qui consiste en une intégration des *inputs* linguistiques ainsi que des connaissances antérieures du lecteur dans un tout cohérent tout au long de la lecture. Kintsch (1988) nomme son modèle *Construction-Integration Model*. Selon ce modèle, un réseau d'associations se crée au cours de la lecture avec une construction de propositions et de concepts à l'aide des *inputs* linguistiques présents dans le texte. Puis, des inférences s'ajoutent au réseau d'associations et élaborent des propositions supplémentaires. Finalement, des valeurs associatives sont proposées entre les éléments de ces réseaux afin d'associer plus positivement deux propositions ou concepts ou inversement de désactiver ces associations. Au courant de la lecture, un volet d'intégration est aussi présent qui permet de résumer et de restructurer les propos lus. Ainsi, ce modèle permet de mettre l'accent sur l'importance de la construction de sens lors de la lecture à l'aide des *inputs* linguistiques présents dans le texte ainsi que des connaissances antérieures avec lesquelles le lecteur aborde le texte.

Le deuxième modèle retenu, un modèle pédagogique, est présenté par Giasson (1990) qui reprend le modèle d'Irwin (1986). Cette chercheuse met en relation les trois composantes de la lecture (le lecteur, le texte et le contexte), et ce, avant, pendant et après la lecture. La première composante de la lecture, le *texte*, inclut l'intention du lecteur, la forme ainsi que le contenu du texte. Le *lecteur*, deuxième composante, aborde le texte avec ses structures affectives et cognitives ainsi que ses processus de lecture (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration et processus métacognitifs). Giasson (1990) définit les structures comme étant indépendantes de la tâche de lecture et associe aux structures cognitives les connaissances de l'apprenant sur la langue et sur le monde et aux structures affectives le volet « vouloir » de l'élève. Les processus de lecture sont expliqués comme étant les habiletés mises en place pour réaliser une tâche demandée. La chercheuse souligne que ces différents processus sont mis en place de façon simultanée et non séquentielle. Les microprocessus font référence aux habiletés nécessaires pour comprendre une phrase (microsélection, reconnaissance des mots, décodage, etc.). Les processus d'intégration permettent de comprendre les relations entre les phrases (connecteurs, inférences logiques, référents). Les macroprocessus visent une compréhension du texte dans son ensemble (idées principales, résumé, structure du texte). Les processus d'élaboration amènent le lecteur à sortir du cadre présenté par l'auteur (prédictions, imagerie mentale, liens avec les connaissances antérieures). Les processus métacognitifs, pour leur part, permettent au lecteur de gérer sa compréhension, de s'autoréguler et de s'ajuster au cours de sa lecture. Finalement, la troisième composante de la lecture, soit le *contexte*, englobe les volets psychologique, social et physique dans lesquels se retrouve le lecteur. Selon la chercheuse, une interrelation entre ces trois volets permet au lecteur une bonne compréhension du texte lu; il devient alors important de percevoir la compréhension en lecture comme un phénomène global.

En effet, une définition de la compréhension de textes proposée par Irwin (1986) permet de reprendre les éléments clés présentés par Kintsch (1988) et Giasson (1990) :

« Comprehension can be seen as the process of using one's own prior experiences and the writer's cues to infer the author's intended meaning. This process varies in ways designed to satisfy the requirements of the total situation in which it is taking place » (p.9).

En gardant en tête cette définition qui dresse un portrait de la construction de sens par un lecteur, il devient alors important de se questionner sur les moyens offerts aux élèves afin d'atteindre une telle compréhension des textes lus. Une recherche réalisée par Durkin en 1978-1979 souligne que la grande majorité des enseignants lors de l'enseignement de la lecture donnent des questions à répondre aux élèves afin de vérifier leur compréhension; Irwin (1986) arrive aux mêmes conclusions et observe que les enseignants vont souvent utiliser la répétition comme moyen pédagogique (Giasson, 1990). Depuis, les chercheurs se sont intéressés à l'enseignement de la compréhension et une fonction « explicative » a été ajoutée à la tâche de lecture durant laquelle l'enseignant explique la raison pour laquelle la tâche n'est pas réussie et comment l'élève peut arriver à une solution. Selon une approche inspirée par les travaux de Vygotsky, l'élève est perçu comme étant actif et l'enseignant a davantage un rôle de guide (Giasson, 1990). Ainsi, ces recherches ont mené les chercheurs vers l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de textes qui sera abordé plus en profondeur dans la section 2.2.

En effet, plusieurs implications pédagogiques pour les lecteurs découlent des deux modèles présentés. Il s'agit notamment de prendre en compte les connaissances antérieures des élèves, de leur fournir des textes adaptés à leurs besoins et finalement de proposer un contexte propice à l'apprentissage. Selon Fayol (1992, p.97), il faut « *inciter le lecteur à contrôler et réguler ses prises d'informations et ses activités d'intégration* ». Également, Fayol (1992) propose d'agir sur le lecteur ou le texte : modifier le texte pour aider le lecteur ou intervenir auprès de ce dernier en l'informant par un enseignement direct ou réciproque des stratégies cognitives et métacognitives à mettre en place.

2.1.2 Compréhension en lecture en langue seconde

Comparativement à la recherche en langue maternelle, Grabe (2009) mentionne qu'il y a un manque sur le plan des recherches pour décrire un modèle de lecture en langue seconde, car les contextes d'apprentissage ainsi que les apprenants sont très variés, en plus d'un faible taux de financement et de chercheurs spécialisés dans le domaine. De plus, Grabe (2009) mentionne qu'il est difficile de mettre en place des études longitudinales auprès de cette clientèle, car elle est très mouvante dans le système scolaire. Toutefois, Grabe (2009) souligne que les études ont démontré une possibilité de transférer les modèles de lecture de la langue maternelle à un contexte de lecture en langue seconde. Cela dit, il est important de porter un regard sur les divergences et les convergences en lecture dans une langue maternelle et dans une langue seconde ainsi que sur les théories de transfert entre les langues. En effet, pour la clientèle allophone sous-scolarisée détenant pour la très grande majorité une langue maternelle autre que la langue de scolarisation, les relations susceptibles d'exister entre la lecture en langue maternelle et la lecture en langue seconde sont un volet important à prendre en compte.

Hinkel (2005) ainsi que Grabe (2009) évoquent deux hypothèses de transfert entre les langues : l'hypothèse d'interdépendance entre les langues de Cummins (1991) (*Common Underlying Proficiency Hypothesis*) et l'hypothèse du seuil de Clarke (1980) (*Language Threshold Hypothesis*). Ces deux hypothèses supposent une interdépendance entre la langue maternelle et la langue seconde dans la mesure où les connaissances d'une langue sont transférables à une autre langue. L'hypothèse de *Common Underlying Proficiency* de Cummins (1991) suppose que certaines habiletés sont partagées entre les langues et que ces habiletés seront transférées lors de l'apprentissage de nouvelles langues. Selon Cummins (2000), ce sont les habiletés de littératie reliées au domaine scolaire qui seront transférées, soit les *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*, par exemple, les habiletés en lien avec la mémoire de travail, les automatisations, la conscience phonologique, entre

autres (Grabe, 2009). En ce qui concerne l'hypothèse de seuil de Clarke (1980), cette dernière soutient que les apprentissages de la langue seconde doivent être adéquatement développés afin que les habiletés de la langue maternelle puissent se transférer. Grabe (2009) souligne notamment les discussions en cours entre différents chercheurs autour de la lecture en langue seconde qui portent leur attention sur une vision où le lecteur bilingue est présenté comme un apprenant avec un « *dual-language system* ». Ainsi, le lecteur est perçu dans son ensemble, avec un certain bagage linguistique propre à lui, qui interagit avec un texte de manière dynamique tout dépendant du contexte, des buts et des intentions de lecture.

En outre, Grabe (2009) mentionne trois catégories d'éléments qui influencent la tâche de lecture pour les apprenants de langue maternelle ou de langue seconde. Dans un premier temps, il mentionne les différences linguistiques et procédurales en lecture entre la L1 et la L2: les différentes ressources linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques et pragmatiques), les connaissances implicites d'une langue, les interférences entre les langues, le décodage des mots, les processus métalinguistiques, etc. Dans un deuxième temps, Grabe (2009) met l'accent sur les différences développementales et éducatives en lecture entre la L1 et la L2. Ainsi, selon lui, le niveau de scolarité, l'exposition à l'écrit, les intentions du lecteur, le recours à différents types de textes et à des ouvrages de référence ainsi que la conscience métalinguistique sont, entre autres, des facteurs qui peuvent avoir des effets sur la lecture entre un apprenant de langue maternelle et de langue seconde. Finalement, les différences socioculturelles et institutionnelles peuvent à leur tour influencer la tâche de lecture. En effet, la société et la culture façonnent le type de texte lu, les raisons de lire et les interprétations des textes. Dans certaines cultures, le texte est omniprésent; dans d'autres, il est absent. Il peut aussi être considéré comme la « vérité » comparativement à d'autres cultures dans lesquelles le texte est plutôt perçu comme une représentation d'une vision parmi tant d'autres (Grabe, 2009).

Ces spécificités mentionnées par Grabe (2009) vont dans le même sens que l'interaction en lecture entre le *lecteur*, le *texte* et le *contexte* proposée par Giasson (1990). Comme le mentionne cette dernière, il est souhaitable que ces trois pôles soient interreliés. En effet, comme présenté précédemment, les ressources linguistiques, les capacités métalinguistiques ainsi que l'importance de l'écrit dans une société, pour n'en nommer que quelques-unes, sont toutes des variables explicatives qui influenceront grandement les processus de lecture chez un lecteur en langue seconde (Grabe, 2009). Ainsi, afin d'aider le faible lecteur en langue seconde, il est suggéré de mettre en place un enseignement explicite en lecture, de l'exposer à l'écrit et à la lecture ainsi que d'explorer des avenues afin de soutenir le lien entre la langue maternelle et la langue seconde (Grabe, 2009). Ces suggestions vont dans la même direction que les recommandations faites pour l'enseignement de la compréhension en langue maternelle, soit l'introduction d'une fonction « explicative » dans l'enseignement de la compréhension de textes.

Somme toute, ces informations sont très pertinentes et importantes à prendre en compte durant l'implantation d'interventions en compréhension en lecture auprès des élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire. Ces derniers ont connu des parcours scolaires variés et ont des niveaux de littératie en langue maternelle faibles ou peu développés. Il devient alors important de se questionner sur les interventions à mettre en place pour permettre à ces élèves de réfléchir et de faire des liens avec leur langue maternelle. Il s'agit de prendre en compte dans leur globalité les apprenants complexes qu'ils sont, et ce, malgré l'absence ou le faible niveau de littératie dans leur langue maternelle.

2.2 L'enseignement explicite des stratégies

Dans le domaine de la réflexion sur les interventions efficaces en enseignement de la compréhension de textes, comme présenté précédemment, il y a un consensus quant à l'enseignement explicite de la compréhension par l'entremise d'un enseignement des

stratégies, et ce, autant dans la recherche en langue maternelle qu'en langue seconde (Giasson, 1990; Grabe, 2009). Il est aussi important de mentionner que les termes enseignement explicite des stratégies et enseignement stratégique sont couramment utilisés dans la littérature afin de désigner sensiblement la même méthode d'enseignement et dans le cadre de ce mémoire, ces deux termes sont utilisés de manière interchangeable.

Nokes et Dole (2004) soulignent trois concepts fondamentaux dans l'enseignement stratégique: les stratégies cognitives de compréhension, la métacognition ou les stratégies métacognitives ainsi que l'enseignement explicite. Les stratégies cognitives de compréhension font référence à une mise en œuvre de différentes tactiques afin d'atteindre un but donné et non seulement la mise en place d'habiletés spécifiques. Une stratégie est mise en place consciemment et intentionnellement comparativement à une habileté qui est apprise sous forme de répétition pour des fins d'automatisation et vise plutôt des apprentissages spécifiques; ainsi, trouver l'idée principale d'un texte est davantage la mise en place d'une stratégie et omettre les données superflues est davantage une habileté (Nokes et Dole, 2004). Dans un contexte d'apprentissage, ces stratégies sont, selon Legendre (2005), mises en place par l'apprenant « dans le but de favoriser l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (p.1261). Les études en compréhension en lecture ont observé les bons lecteurs et ont tenté de cibler les stratégies efficaces mises en place par ces derniers comparativement aux faibles lecteurs (Saint-Laurent, 2002; MEQ, 2003b; Trehearne, 2006). Les bons lecteurs mettent en place des stratégies avant, pendant et après la lecture, font des liens avec leurs connaissances antérieures ainsi que des inférences, synthétisent le texte, etc.

Les stratégies se divisent en deux catégories, soit les stratégies cognitives, qui permettent, par exemple, d'organiser et de réutiliser des connaissances, et les stratégies métacognitives qui ont pour fonction de contrôler, de réguler et d'ajuster les stratégies cognitives (Cartier, 2006). Une fois de plus, lorsqu'une comparaison se fait entre le bon et le faible lecteur, une

distinction est observable: le bon lecteur sait lorsqu'il comprend et lorsqu'il est en perte de compréhension d'un texte, ce qui n'est pas le cas du faible lecteur.

Enfin, le troisième aspect pointé par Nokes et Dole (2004) est l'enseignement explicite. Roehler et Duffy (1984) ont observé, dans des classes, différentes méthodes d'enseignement mises en place par deux enseignants et noté des différences entre ces acteurs scolaires. L'enseignant qui était perçu « plus expert » par les chercheurs leur a permis de développer un modèle d'enseignement. Cet enseignant modélisait ses pensées et ses actions : il expliquait oralement ce qui se produisait dans sa tête et comment différents processus l'aidaient, il était proactif avec les élèves, il discutait des stratégies avec eux et les avertissait des différentes difficultés qu'ils pourraient avoir et leur offrait de la rétroaction. De plus, il mettait en place une pratique guidée (Nokes et Dole, 2004). Selon Giasson (1990) la pratique guidée consiste en un soutien accru de l'enseignant dans un premier temps jusqu'à l'atteinte, ultérieurement, d'une pratique plus autonome de la part de l'élève. Dans la littérature, les termes « étayage (*scaffolding*) » et « pratique guidée » sont parfois utilisés de manière interchangeable. Dans la présente recherche, la distinction ne sera pas faite et les deux termes seront utilisés afin de définir le même concept.

Les chercheurs mentionnent l'importance d'enseigner explicitement aux élèves les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ou pragmatiques en lien avec les différentes stratégies cognitives et métacognitives. Les connaissances déclaratives permettent de comprendre ce qu'est la stratégie à mettre en place. Les connaissances procédurales font davantage référence à une compréhension de l'opérationnalisation de la stratégie. Enfin, les connaissances conditionnelles ou pragmatiques, selon les auteurs, amènent l'élève à savoir les conditions dans lesquelles une stratégie doit être utilisée ainsi que les raisons pour lesquelles elle est importante et utile (Giasson, 1990; Nokes et Dole, 2004). Ainsi, dans une situation de lecture, un lecteur stratégique doit mettre en œuvre des stratégies ciblées afin d'atteindre son objectif de lecture et savoir également comment,

pourquoi et quand utiliser ces stratégies (Armand, 1996). En effet, le lecteur expert possède des connaissances déclaratives (quoi?), procédurales (comment?) et conditionnelles ou pragmatiques (quand? pourquoi?) à propos des différentes stratégies de lecture. Par exemple, afin de cibler les idées principales du texte, le lecteur expert décide de faire un résumé. Alors, il sait ce qu'est le résumé, comment il peut le faire, quand la mise en place de cette stratégie est adéquate et pourquoi cette dernière est importante. De son côté, le faible lecteur ne maîtrise pas ces différentes connaissances à propos des stratégies de lecture, il les applique de façon erronée ou ne sait pas comment ou quand les mettre en place. Un enseignement explicite des stratégies ou un enseignement stratégique vise à rendre un lecteur stratégique. Alors, ce dernier sera amené à créer du sens dans sa lecture, et ce, avec l'aide d'un enseignant qui modélise les stratégies dans le cadre d'une pratique guidée (Giasson, 1990).

2.2.1 Lecture stratégique en langue maternelle

Différents principes régissent l'enseignement stratégique en langue maternelle. En plus de ce qui a été mentionné précédemment, les chercheurs soulignent l'importance de développer des stratégies cognitives de manière consciente chez les élèves en leur demandant d'être actifs et impliqués dans leur apprentissage, comparativement à une pratique basée uniquement sur l'enseignement magistral (Giasson, 1990; Conley, 2008). Une prise en compte de la motivation des élèves lors de la lecture est aussi mentionnée par les chercheurs. Ces derniers suggèrent de mettre les élèves dans des situations signifiantes en lecture et de leur exposer l'utilité d'avoir recours à des stratégies (Giasson, 1990; Nokes et Dole, 2004; Conley, 2008). De plus, comme indiqué précédemment, un modelage et une pratique guidée sont essentiels dans l'enseignement stratégique (Nokes et Dole, 2004; Conley, 2008) ainsi qu'un enseignement d'un répertoire de stratégies (Perfetti, Landi et Oakhill, 2005; Klingner, Vaughn et Boardman, 2007). Cela dit, il n'est pas conseillé d'exposer un trop grand nombre de stratégies aux élèves afin de ne pas les surcharger et ainsi d'avoir un effet négatif sur l'utilisation efficace de ces dernières (Nokes et Dole,

2004). En outre, un enseignement stratégique avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture est proposé (Giasson, 1990). Finalement, il est recommandé d'offrir le temps nécessaire aux élèves pour s'approprier les stratégies et de voir cet enseignement comme un processus à moyen ou à long terme (Nokes et Dole, 2004).

2.2.2 Lecture stratégique en langue seconde

En plus des principes préalablement mentionnés pour l'enseignement stratégique en langue maternelle, plusieurs autres principes s'ajoutent lors de l'application de l'enseignement stratégique en langue seconde. Handsfield et Jiménez (2008) en proposent trois: situer les textes dans le contexte politique et social, tel que précisé précédemment par Grabe (2009), permettre une flexibilité dans l'utilisation des stratégies par les élèves et finalement mettre en place des interventions qui permettent aux élèves de créer du sens dans la lecture selon leur propre bagage culturel. Finalement, Klingner et Vaughn (2004) et Dagenais (2008) soulignent l'importance d'une acceptation dans les enseignements du bagage linguistique et culturel de l'élève en tant que « fonds de connaissances » (Dagenais, 2008, p.352).

Dans la même perspective que les études en langue maternelle, Jiménez, Garcia et Pearson (1995) ont souhaité connaître les stratégies cognitives et métacognitives mises en place par les bons lecteurs bilingues. Ainsi, ils ont comparé les stratégies d'une lectrice compétente bilingue avec une lectrice faible bilingue ainsi qu'une lectrice compétente unilingue. Cette recherche a amené les chercheurs à tirer des conclusions en lien avec les stratégies mises en place par des lecteurs bilingues compétents telles que le recours à des stratégies variées et une gestion de la compréhension, entre autres. D'après ces chercheurs, la lectrice bilingue compétente avait une connaissance explicite de la relation entre ses deux langues, soit l'espagnol et le français, et ainsi a mis à profit son bilinguisme afin de mieux comprendre le texte lu, par exemple en traduisant en espagnol les mots inconnus en français. Toutefois, la faible lectrice bilingue séparait les deux langues et ne lisait pas en créant des liens entre ces

dernières. De plus, elle percevait que la connaissance de ses deux langues la mélangeait dans sa compréhension.

Une autre recherche menée par Jiménez, Garcia et Pearson (1996) mentionne que les lecteurs compétents bilingues perçoivent l'acte de lecture dans la langue maternelle et dans la langue seconde de manière similaire et souligne que la différence réside plutôt au niveau du vocabulaire et des mots inconnus. Cette observation faite par les élèves bilingues est directement liée à l'hypothèse de *Common Underlying Proficiency* par Cummins (1991) précisée précédemment. De plus, les chercheurs ciblent différentes stratégies efficaces mises en place par les lecteurs bilingues: 1) la compréhension du vocabulaire avec le recours à des *congénères* (des mots qui sont similaires entre différentes langues) et à des traductions, 2) une gestion de la compréhension, 3) la mise en place de liens entre le texte et les connaissances antérieures et 4) l'acte de poser des questions lors de la lecture.

En terme d'implication pédagogique, Jiménez, Garcia et Pearson (1995) proposent un enseignement explicite des stratégies afin de permettre aux élèves de faire des liens entre leurs langues, de proposer des contextes dans lesquels les élèves ont la possibilité de mettre en pratique et de développer ces relations interlinguales, d'encourager les élèves à travailler dans cette voie et finalement de démontrer avec du modelage les avantages du bilinguisme. Dans la même idée, Garcia et Godina (2004) recommandent aux enseignants de permettre aux élèves allophones d'avoir recours aux stratégies en langue maternelle pendant les périodes de lecture en langue seconde. De plus, ces chercheurs recommandent de soutenir les stratégies bilingues mises en œuvre par les lecteurs allophones.

Dans une recension des écrits sur les méthodes d'intervention auprès des élèves bilingues, August et Shanahan (2006) soulignent que les élèves allophones qui ont reçu des instructions dans leur langue maternelle réussissaient davantage par la suite lors des

interventions fournies dans la langue seconde, et ce, auprès de clientèles avec des besoins particuliers (p. 538). Dans la même optique, une recherche empirique par Chamot et Keatly (2003) mentionnée dans Chamot (2005) a observé une mise en place de stratégies chez des élèves en langue seconde scolarisés au secondaire qui ont de faibles niveaux de littératie dans leur langue maternelle. Dans cette recherche, certains enseignants présentaient au départ la stratégie dans la langue maternelle des élèves et leur proposaient par la suite de transférer ces apprentissages en anglais langue seconde. Chamot (2005) souligne que les élèves qui avaient verbalisé les stratégies dans leur langue maternelle au départ avaient démontré une meilleure compréhension de texte en anglais langue seconde que ceux qui n'ont pas eu l'occasion de verbaliser et de décrire leurs processus dans leur langue maternelle.

En outre, en langue seconde, trois autres recherches ont été recensées dans le domaine des approches et programmes d'enseignement explicite des stratégies à mettre en place auprès de ces apprenants bilingues. Jiménez (1997) a implanté un enseignement des stratégies cognitives auprès de trois élèves allophones issus de l'immigration en difficulté ainsi qu'auprès de deux élèves bilingues immigrants à risque. Le chercheur a observé pendant quatre jours les élèves dans leur classe. De plus, il a mis en place un programme d'enseignement stratégique de huit séances échelonnées sur deux semaines durant lesquelles les élèves pouvaient avoir recours à leur langue maternelle. Le chercheur souligne le fait que les élèves ont apprécié d'utiliser et d'entendre l'espagnol. Cette utilisation de la langue maternelle les a aidés dans leur compréhension. De plus, les élèves ont mis en pratique les différentes stratégies cognitives et des améliorations ont été observées sur le plan des capacités métacognitives des élèves.

De leur côté, Macaro et Erler (2008) ont mis en place, dans le cadre d'une recherche longitudinale en Angleterre, un modèle d'enseignement stratégique auprès de jeunes apprenants de français langue étrangère. Leurs résultats démontrent une possibilité de

mettre en œuvre un enseignement stratégique en lecture dès le début de l'apprentissage d'une langue seconde. En outre, lors du post-test, les élèves des groupes contrôles avaient tendance à utiliser des stratégies qui demandent davantage un soutien de la part de l'enseignant telles que « attendre et voir si l'enseignant mentionne ce que le mot veut dire » et « attendre que l'enseignant explique » comparativement aux élèves des groupes expérimentaux qui avaient davantage recours à des stratégies plus en lien avec un engagement vis-à-vis du texte dans son ensemble telles que « trouver des mots qui sont familiers et essayer de deviner le sens du texte à partir de ces derniers » et « trouver des mots dans un dictionnaire ou dans un glossaire » (p.109). Enfin, les chercheurs ont également noté, chez les apprenants, une attitude plus positive à l'égard de l'apprentissage du français.

Finally, Olson et Land (2007) ont mené une étude longitudinale de huit ans où ils ont mis en place un programme d'enseignement de stratégies cognitives en lecture et en écriture auprès d'élèves apprenants de langue seconde en anglais, scolarisés au secondaire. Au total, 55 enseignants et environ 2000 élèves ont pris part à la recherche. En outre, 69% des élèves (*Limited English Proficient*) étaient considérés comme en difficulté. Les enseignants ont reçu une formation sur l'enseignement stratégique en lecture et en écriture qu'ils ont à leur tour proposé à leurs élèves. Les élèves des groupes contrôles ne recevaient aucun enseignement. Ils ont observé auprès des élèves expérimentaux une amélioration dans toutes les mesures qualitatives et quantitatives comparativement aux élèves des groupes contrôles. Les chercheurs soulignent l'importance d'avoir des attentes élevées par rapport aux élèves et de former les enseignants à mettre en pratique des séances d'enseignement explicite de stratégies. De plus, selon les chercheurs, il est aidant de proposer aux élèves une variété de stratégies ainsi qu'une pratique guidée. Une deuxième étude longitudinale de trois ans a permis d'observer des résultats similaires (Olson et Land, 2008).

2.3 L'enseignement réciproque

Plusieurs procédés d'enseignement stratégique ont été proposés dans la recherche en lecture afin de permettre aux élèves d'atteindre un objectif précis, comme, entre autres, la lecture stratégique collaborative durant laquelle les élèves travaillent en collaboration et la *Transactional Strategies Instruction* qui met l'accent sur les connaissances antérieures (Klingner, Vaughn et Boardman, 2007). Au Québec et plus précisément au niveau du secondaire, Hébert (2004) a mené une recherche sur les cercles littéraires auprès d'apprenants, de milieu pluriethnique, du régulier et de classes enrichies, durant laquelle ont été mis en place la lecture d'une oeuvre intégrale, l'enseignement explicite des stratégies littéraires ainsi qu'une collaboration entre les pairs. Il est possible d'implanter ces différentes approches auprès de diverses clientèles, mais il est important de porter un regard attentif sur l'objectif visé par les interventions. Dans la présente recherche, la compréhension en lecture est l'objectif poursuivi et pour travailler ce volet spécifique en lecture, Palinscar et Brown (1984) proposent l'approche d'enseignement réciproque. Cette dernière a été élaborée afin de travailler la compréhension en lecture auprès d'apprenants qui démontrent de faibles niveaux de compréhension, mais qui ont un bon niveau de décodage. Quatre stratégies (*prédire, questionner, clarifier et résumer*), modélisées par l'enseignant et proposées dans un environnement de pratique guidée sont au cœur de cette approche. Plusieurs adaptations de l'enseignement réciproque ont été observées autant dans la pratique que dans les recherches scientifiques afin d'ajuster ce procédé aux besoins de clientèles à besoins particuliers (Klingner, Vaughn et Boardman, 2007; Giasson, 2003; Grabe, 2009).

La section suivante présente une recension d'écrits qui permet de mieux comprendre l'enseignement réciproque et les différentes adaptations proposées par la recherche afin de répondre aux besoins de diverses clientèles. Ainsi, une identification des points-clés de cette approche, des propositions des chercheurs visant à améliorer l'enseignement réciproque ainsi que des suggestions de pistes à explorer avec cette approche sont

présentées. Dans le cadre de ce travail, les recherches retenues incluent une intervention réalisée auprès d'élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui fréquentent des classes du régulier, de langue seconde ou qui sont identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. De plus, une attention particulière a été portée sur les adaptations d'intervention proposées par les chercheurs.

La première partie de cette section présente une recension des écrits menée en 1994 sur l'enseignement réciproque et permet de décrire ce procédé ainsi que les résultats des recherches qui ont été réalisées avec cette approche jusqu'à cette date précise. Dans la deuxième partie, les recherches empiriques en enseignement réciproque qui se sont déroulées dans un contexte de langue maternelle au primaire et au secondaire après 1994 sont présentées. Dans la troisième partie, les recherches empiriques avec une approche d'enseignement réciproque dans un contexte de langue seconde au primaire et au secondaire sont exposées. À la fin de chacune des parties, un résumé des recherches permet de cibler les éléments clés en lien avec les interventions. Finalement, à la toute fin, une synthèse des recherches empiriques est proposée. Voir l'annexe 1, le tableau XIII, pour une présentation récapitulative des recherches recensées.

2.3.1 Revue des recherches empiriques en langue maternelle

2.3.1.1 Recension des écrits, Rosenshine et Meister, 1994

Dix ans après que le premier modèle d'enseignement réciproque a été proposé par Palinscar et Brown (1984), Rosenshine et Meister ont publié une recension des écrits à l'intérieur de laquelle ils ont fait état de 16 recherches empiriques qui proposaient des interventions selon une approche d'enseignement réciproque. Selon ces auteurs, l'enseignement réciproque, tel qu'expliqué par Palinscar et Brown en 1989, est fondé sur trois théories, soit la zone proximale de développement de Vygotsky, la mise en place d'attentes élevées pour les

élèves, le « *Proleptic teaching* », et finalement le guidage et le modelage par les experts à travers le temps.

En outre, Rosenshine et Meister (1994) soulignent des contributions de cette approche d'enseignement à l'enseignement stratégique dans le domaine de la compréhension de textes : l'introduction des termes comme l'appropriation de la compréhension par l'élève « *comprehension-fostering* » ainsi que la gestion de la compréhension « *comprehension-monitoring* », l'identification de quatre stratégies spécifiques (la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé), la contextualisation des enseignements lors de séances authentiques de classe, le concept d'étayage et finalement le travail en équipe dans des groupes de lecture. Cette approche implique un changement dans le rôle de l'enseignant qui ainsi devient un guide et permet à l'élève d'être actif dans ses apprentissages.

Dans leur recension, Rosenshine et Meister (1994) ont documenté deux approches d'enseignement réciproque. La première intègre l'enseignement explicite des stratégies lors des séances d'enseignement réciproque. La deuxième propose un moment d'enseignement explicite des stratégies avant les séances et poursuit par la suite avec les séances d'enseignement réciproque. Toutes les recherches qu'ils ont documentées avaient une méthodologie quantitative.

Rosenshine et Meister (1994) mentionnent que les résultats des recherches étaient plus significatifs lorsque des « épreuves maison » étaient administrées par les chercheurs, la taille médiane de l'effet était alors de 0.88, comparativement aux résultats obtenus lors de l'administration de tests standardisés, pour lesquels la taille médiane de l'effet était de 0.32. Selon ces auteurs, plusieurs explications permettent une meilleure compréhension de cette différence. Dans un premier temps, les auteurs déclarent que les « épreuves maison »

présentent des passages plus longs et mieux organisés avec des idées principales et secondaires. De plus, ces épreuves demandent aux élèves moins de connaissances antérieures sur le thème lu ainsi qu'une recherche moins approfondie dans le texte. Finalement, l'« épreuve maison » ressemblait, selon les auteurs, davantage à ce qui était fait lors des séances d'enseignement réciproque.

De plus, différentes variables indépendantes n'ont pas influencé les résultats des recherches selon Rosenshine et Meister (1994) : le nombre de stratégies enseignées, les différents ordres d'enseignement, le nombre de séances, la taille des groupes ainsi que la personne animant les séances (enseignant ou chercheur). En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages par les élèves, deux mesures étaient plus fréquemment utilisées par les chercheurs dans leurs évaluations : résumer un texte et répondre à des questions. Cela dit, dans cinq études sur six, les résultats des élèves des groupes contrôles et expérimentaux n'ont pas démontré de différences sur les mesures qui évaluaient la stratégie de formuler des questions: niveau des questions proposées, nombre de questions ou qualité des questions. Cependant, les élèves des groupes expérimentaux dans ces six recherches avaient des résultats plus élevés aux mesures d'évaluation globales de compréhension en lecture. Cette différence, entre les résultats obtenus à la stratégie *formuler spécifiquement des questions* en comparaison avec l'évaluation en général de la compréhension en lecture avec des « épreuves maison » ainsi que des tests standardisés, s'explique, selon Rosenshine et Meister (1994), par le fait que les apprenants n'ont pas seulement appris à formuler des questions lors des interventions, mais que ces derniers ont plutôt mis en place des processus de haut niveau et ont changé leurs pratiques en tant que lecteur. Selon ces chercheurs, il serait alors intéressant de s'intéresser, lors des évaluations, au volet de changement de processus mis en œuvre par les apprenants avant et après les séances d'intervention.

La recension réalisée par Rosenshine et Meister (1994) souligne plusieurs constats intéressants qui doivent être pris en compte dans les recherches à venir. Les auteurs

proposent d'inclure dans la présentation des résultats de recherche les verbatim produits par les élèves lors des échanges et d'évaluer davantage la qualité de ces échanges. De plus, une évaluation du changement de l'utilisation des différentes stratégies par les élèves, avec des procédés de collecte telle que les protocoles de pensée à haute voix, est conseillée. Finalement, une explicitation de toutes les étapes de la méthodologie utilisée ainsi que l'évaluation de la méthodologie est aussi fortement recommandée par les auteurs.

Ce qu'il faut retenir...

L'enseignement réciproque est une intervention pédagogique qui permet aux lecteurs de développer une meilleure compréhension de textes en étant actif dans leurs lectures, en s'appropriant les textes lus et en mettant en place une gestion de leur propre compréhension de ces derniers, et ce, de manière autonome. La recension des écrits de Rosenshine et Meister (1994) permet de comprendre les objectifs de départ de cette approche ainsi que des différentes recherches qui ont été menées. Elle soulève aussi un questionnement en ce qui concerne les modalités d'évaluation des élèves, dans la mesure où la mise en évidence d'effets positifs serait en lien avec l'utilisation d'« épreuves maison ». Cela dit, Rosenshine et Meister (1994) ne précisent pas les adaptations proposées par les recherches recensées et ne mentionnent pas si les recherches portaient sur des apprenants de langue maternelle ou de langue seconde.

2.3.1.2 Recherches empiriques au primaire en langue maternelle depuis 1994

La majorité des recherches recensées depuis 1994 dans le domaine de l'enseignement réciproque ont été réalisées auprès d'élèves du primaire en langue maternelle. Ainsi, Kelly, Moore et Tuck (1994) ont mis en place l'enseignement réciproque auprès de 12 enfants sélectionnés dans deux classes du primaire qui présentaient des retards dans leurs compétences en lecture et les ont regroupés afin de créer des groupes hétérogènes au niveau du décodage en lecture (groupe 1: nb=6; groupe 2: nb=6). Les chercheurs ont aussi formé

un groupe contrôle (nb=6). Quotidiennement, les enseignants proposaient aux enfants sélectionnés 20 minutes d'enseignement réciproque alors que les autres élèves de la classe poursuivaient avec des tâches habituelles de lecture. Chaque jour, une épreuve qui comprenait 10 questions de compréhension en lecture était administrée; après la lecture d'un texte, les élèves répondaient à quatre questions explicites et textuelles, quatre questions implicites et textuelles et deux questions implicites et fondées sur les schémas du lecteur. Ainsi, les réponses aux questions explicites et textuelles se trouvaient directement dans le texte, celles des questions implicites et textuelles se trouvaient aussi dans le texte, mais nécessitaient l'élaboration d'inférences et finalement les réponses aux questions implicites et fondées sur les schémas du lecteur faisaient davantage référence au bagage de connaissances de l'élève (Giasson, 1990). Le matériel proposé aux élèves était constitué d'articles informatifs. Une comparaison entre les groupes a été mise en place afin d'évaluer les effets des interventions sur la compréhension de texte des élèves, et ce, au moyen d'un pré-test, d'un post-test et d'un post-test différé. Des gains significatifs ont été obtenus en compréhension de textes pour les deux groupes expérimentaux comparativement aux élèves des groupes contrôles qui n'ont pas démontré de différence significative entre le pré-test et le post-test, que celui-ci soit immédiat ou différé. D'après Kelly, Moore et Tuck (1994), cette recherche montre d'abord la pertinence d'une telle intervention auprès d'élèves qui ont des retards en lecture et démontre la possibilité de mettre en place une approche d'enseignement réciproque auprès d'élèves présentant des difficultés en lecture sans entraver les interventions de l'enseignant auprès du groupe-classe.

De son côté, Johnson-Glenberg (2000) a comparé les effets d'un programme de visualisation d'images mentales qui amèneraient les élèves à faire des liens avec leur système verbal, afin d'accéder à une meilleure compréhension d'un texte, à ceux d'une approche d'enseignement réciproque. La chercheuse a mis en place 12 groupes de travail, constitués de 2 à 5 élèves par groupe, de la troisième à la cinquième année. Les élèves avaient un bon niveau de décodage et présentaient des difficultés sur le plan de la

compréhension. Ils ont suivi soit une intervention en enseignement réciproque (nb=22), soit une intervention dans un programme de visualisation (nb=23). Les interventions ont été constituées de 4 séances par semaine, d'une durée de 30 minutes, avec un total de 28 séances, étalées sur 10 semaines. Tous les élèves ont été évalués individuellement sur des mesures verbales ou visuelles en pré-test et en post-test. Les élèves des groupes contrôles ont reçu trois heures d'enseignement sur l'enseignement réciproque une fois le post-test complété.

Des gains significatifs du pré-test au post-test ont été observés chez les élèves des groupes expérimentaux en comparaison avec les groupes contrôles. Cela dit, les résultats comparant les deux groupes expérimentaux ne sont pas aussi concluants. Les groupes qui ont reçu l'enseignement réciproque ont démontré des résultats plus positifs sur les mesures de réponse à des questions ouvertes et explicites et les groupes qui ont reçu un enseignement de visualisation ont davantage réussi sur les mesures portant sur des questions ouvertes et implicites. Ainsi, Johnson-Glenberg (2000) n'est pas en mesure de répondre clairement à la question portant sur la supériorité d'une approche par rapport à l'autre: une méthode plutôt visuelle ou verbale. Elle suggère plutôt, pour de futures recherches, de prendre en compte les différences individuelles tant sur le volet verbal que visuel des élèves et de faire des comparaisons intra-individuelles afin d'observer les répercussions des différentes interventions par rapport à chaque apprenant. De plus, elle propose de mettre en place une intervention à la fois verbale et visuelle, d'offrir des séances durant plus de 16 semaines, d'inclure l'enseignant de la classe dans les interventions, d'avoir des classes hétérogènes et finalement d'évaluer plus fréquemment la compréhension en lecture.

De son côté, Lederer (2000) a mis en place des interventions d'enseignement réciproque dans des classes entières où tous les élèves des groupes-classes ont participé aux interventions. Également, les interventions ont eu lieu dans un contexte d'inclusion scolaire, les élèves ayant des troubles d'apprentissage étant intégrés dans des classes

régulières. De plus, le chercheur a voulu évaluer les effets de l'enseignement réciproque dans des classes de sciences humaines, afin de voir l'applicabilité de cette approche dans un autre domaine d'enseignement que celui pour lequel il a été créé au départ, soit les cours de français. Les interventions se sont déroulées dans des classes de niveaux 4^e, 5^e et 6^e année du primaire. Ainsi, à chaque niveau, deux classes qui suivaient un modèle d'inclusion ont participé à cette étude, soit une classe expérimentale et une classe contrôle (4^e année: groupe expérimental nb=22, groupe contrôle nb=21; 5^e année: groupe expérimental nb=22, groupe contrôle nb=22; 6^e année: groupe expérimental nb=19, groupe contrôle nb=22). Les interventions ont duré 15 jours pour les élèves de 4^e année et 17 jours pour les élèves de 5^e et de 6^e année, échelonnés sur environ un mois. C'est le chercheur qui fournissait les enseignements à tous les groupes. Les élèves utilisaient le même matériel scolaire, celui de l'école, et aucune adaptation du matériel pour les élèves présentant des troubles d'apprentissage n'a été faite.

Les interventions ont débuté avec deux jours d'enseignement explicite portant sur les quatre stratégies de l'enseignement réciproque. Après ces deux jours durant lesquels le chercheur a expliqué l'enseignement réciproque aux groupes expérimentaux et aux groupes contrôles, une première évaluation de la compréhension de textes a été administrée aux élèves. Durant toutes les évaluations, Lederer (2000) a mesuré la capacité des élèves à: *répondre à des questions, générer des questions et faire des résumés*. Par la suite, des interventions dans les groupes expérimentaux ont débuté. Les élèves de ces classes étaient regroupés en sous-groupes de 4 à 5 élèves hétérogènes. Lors des séances, un « meneur de conversation » était choisi parmi les groupes d'élèves et une feuille de route leur permettait de suivre les différentes étapes. Le chercheur a guidé les interventions durant les cinq premiers jours puis en appliquant le principe d'étayage, il a diminué sa présence et ses interventions au fur et à mesure des séances. Le chercheur n'a pas fait d'enseignement dans les classes contrôles. Ce dernier a seulement observé, pour des périodes d'environ 45 minutes par semaine, l'enseignement des sciences sociales par les enseignants. Durant ces observations, Lederer

(2000) note sans exception avoir observé une pratique pédagogique basée sur un enseignement magistral avec peu d'interactions entre les pairs. Après la première semaine d'intervention, le chercheur a administré une deuxième évaluation de la compréhension de textes. À mi-parcours pendant les interventions, le chercheur a changé les élèves de sous-groupe afin que les élèves changent de rôles. Chaque semaine, une autre évaluation avait lieu jusqu'à l'atteinte d'un total de quatre évaluations. Trente jours après les interventions, une dernière mesure d'évaluation, un post-test différé, a été administrée. Il est important de noter que ces mesures d'évaluation choisies par le chercheur étaient des « épreuves maison ».

Une analyse avec une méthode mixte de multivariance (MANOVA) tend à montrer des différences significatives entre les groupes, en fonction du niveau d'enseignement (entre les groupes) et du temps (dans le groupe) au regard des trois variables dépendantes (répondre à des questions, générer des questions et faire des résumés). Des effets significatifs ont été observés pour les groupes expérimentaux comparativement aux groupes contrôles ainsi que pour les groupes expérimentaux en fonction du temps d'administration des épreuves, et ce, sur les trois variables dépendantes. De plus, Lederer (2000) a comparé les élèves avec des troubles d'apprentissage dans les classes expérimentales et contrôles. Une mesure de 2 x 2 ANOVA a permis d'observer une différence significative, sur la variable dépendante *résumer*. Une très grande différence, mais non significative, est aussi perceptible entre les groupes, pour la variable *formuler des questions*. Cependant, aucune différence n'a été observée pour la variable dépendante *répondre à des questions*. En outre, des observations informelles en classe permettent au chercheur de mentionner que les élèves ayant des troubles d'apprentissage s'engageaient davantage dans la tâche, présentaient des idées et conversaient de plus en plus lors des séances. Enfin, le chercheur mentionne que les élèves du régulier et ceux en difficulté interagissaient davantage entre eux grâce au travail en petit groupe. Il est intéressant de noter que ces mêmes observations ont aussi été formulées par les enseignants des élèves.

En bref, Lederer (2000) mentionne qu'il est possible d'implanter l'enseignement réciproque dans des domaines d'enseignement autres que le français. De plus, il souligne que l'utilisation de cette approche permet une amélioration significative des résultats en compréhension en lecture des élèves comparativement aux élèves des groupes contrôles, et ce, même 30 jours après les interventions. Aussi, selon le chercheur, les élèves ayant des troubles d'apprentissage peuvent bénéficier de cette méthode d'enseignement. Il est important cependant de considérer l'approche pédagogique de départ de l'enseignant afin que ce dernier intègre la vision de l'enseignement réciproque, soit la participation active et autonome de l'élève, dans ses leçons. De plus, le défi relié au temps disponible afin de mettre en place cette approche est observable, notamment dans un curriculum très chargé de sciences humaines et sociales.

Poursuivant le même objectif d'intervention que la recherche précédente auprès de groupes « à risque », Le Fevre, Moore et Wilkinson (2003) ont observé les effets d'un enseignement réciproque sur la compréhension de texte des élèves, mais cette fois-ci en mettant davantage l'accent sur les interventions auprès d'élèves ayant de faibles niveaux de décodage. Ainsi, les chercheurs ont proposé aux élèves des enregistrements audio des textes afin de faciliter le décodage et ainsi leur permettre de travailler les habiletés de haut niveau. Cette recherche s'est déroulée en deux temps et présente deux études constituées uniquement de deux groupes expérimentaux : la principale différence entre les deux études était le nombre de participants. Les élèves de deux études avaient entre huit et dix ans, provenaient de milieux socio-économiques faibles et linguistiquement et culturellement divers. Toutefois, ce volet de la langue maternelle des apprenants n'est pas précisé ni traité par les chercheurs dans leur recherche et c'est pour cette raison qu'elle est classée sous cette section d'interventions en langue maternelle.

La première étude (nb=6) a été menée auprès de trois élèves bons décodeurs et de trois élèves présentant des difficultés de décodage. Les interventions, dans un premier temps, visaient la mise en place de séances avec l'approche « conventionnelle » de l'enseignement réciproque. Par la suite, LeFevre, Moore et Wilkinson (2003) ont proposé aux élèves une approche adaptée durant laquelle un enregistrement audio des textes était présenté aux élèves lors des séances d'enseignement réciproque. Ces dernières duraient 30 minutes et prenaient place quatre fois par semaine en dehors de la salle de classe, pour une durée totale de 8 semaines. Les textes présentés aux élèves étaient de leur niveau scolaire afin d'augmenter la valeur de la tâche et le sentiment de compétence de ces derniers. Les mesures d'évaluation étaient constituées autant d'« épreuves maison » que de tests standardisés. Pour les « épreuves maison », les élèves devaient répondre à dix questions après chaque séance (questions explicites et textuelles, implicites et textuelles et implicites et fondées sur les schémas du lecteur) et étaient administrées en pré-tests, en post-tests ainsi qu'en post-tests différés. Le test standardisé était le *Neale Analysis of Reading Ability* et a été proposé aux élèves en pré-test ainsi qu'en post-test différé. De plus, des entrevues dirigées, des questionnaires avec des questions ouvertes et une analyse du discours de l'enseignant ont permis d'évaluer les interventions.

Les résultats de la première étude de LeFevre, Moore et Wilkinson (2003) montrent que les élèves faibles décodeurs n'ont pas pu appliquer l'enseignement réciproque avec l'enseignement traditionnel, mais qu'ils ont réussi avec l'appui des enregistrements audio. Cependant, les apprentissages réalisés au cours des séances adaptées en enseignement réciproque en petits groupes ne se sont pas généralisés dans l'environnement de la classe pour les élèves faibles décodeurs, ce qui a été le cas pour les bons décodeurs. Malgré cela, tous les élèves ont apprécié l'enseignement réciproque et percevaient une amélioration dans leur lecture. En ce qui concerne les enseignants, ils ont déclaré que les élèves faibles décodeurs avaient plus de confiance en eux et posaient plus de questions durant les périodes de lecture en classe ainsi qu'à des moments de discussions en général. Ainsi, cette première

étude démontre l'importance à accorder lors des interventions au sentiment de compétence de l'élève vis-à-vis d'une tâche en lecture afin d'augmenter la motivation de ce dernier ainsi que l'importance d'une bonne adaptation du matériel au niveau scolaire de l'élève afin de mieux répondre à ses besoins.

Étant donné le nombre restreint de participants dans la première étude, une deuxième étude comportant trois groupes de six élèves (trois élèves étant de faibles décodeurs et trois élèves de bons décodeurs) dans le même milieu socio-économique et multiculturel a été réalisée par LeFevre, Moore et Wilkinson (2003). Les chercheurs ont cette fois seulement mis en place l'enseignement réciproque avec l'adaptation (enregistrements audio). Toutes les mesures d'évaluation sont les mêmes qu'à la première recherche, à l'exception de l'ajout d'une mesure de transfert, administrée en pré et post-test, des apprentissages durant laquelle les élèves devaient faire un rappel de deux passages narratifs. Des progrès ont été notés en compréhension de lecture, avec une analyse ANOVA, pour les bons et les faibles décodeurs entre le pré et post-test. De plus, tous les élèves ont démontré des résultats positifs pour le post-test différé, qui s'est tenu deux semaines après les interventions, comparativement aux résultats obtenus au pré-test. Finalement, la mesure de transfert lors de cette deuxième étude démontre un effet positif, car les élèves bons et faibles décodeurs ciblaient davantage d'unités d'idées présentes dans le texte.

Somme toute, Fung, Wilkinson et Moore (2003) soulignent, une fois de plus, l'importance de fournir aux élèves du matériel adéquat qui est, autant sur le plan de l'âge chronologique que sur le plan des acquis scolaires, au niveau des élèves afin d'augmenter le niveau de motivation de ces derniers. Ainsi, l'adaptation proposée dans cette recherche peut être, selon les chercheurs, utilisée dans des classes inclusives avec des groupes hétérogènes. Il serait alors intéressant selon ces chercheurs de mettre en place ces interventions dans des groupes-classes entiers et de mettre l'accent sur le volet de la motivation chez les élèves.

Dans la même lignée d'interventions auprès d'élèves en difficulté, Takala (2006) a porté un regard particulier sur l'enseignement réciproque en comparant cette approche dans des classes régulières et des classes « spéciales », dans des écoles séparées, en Finlande. Ainsi, les élèves dans les classes « spéciales » avaient des difficultés de langage et étaient dans des écoles « spéciales ». L'objectif de la recherche était de comparer les enseignements traditionnels à l'enseignement réciproque. Ainsi, de janvier jusqu'au printemps 2003, une classe régulière et une classe « spéciale » d'élèves de quatrième année et de sixième année ont pris part à cette recherche. Il y avait aussi des classes comparables à chaque niveau et dans chaque école, soit régulière ou « spéciale », qui ont été jumelées pour constituer les classes contrôles. À l'automne 2003, deux autres classes de sixième année, une régulière et une « spéciale », ont pris part à la recherche. Une fois de plus, deux classes équivalentes ont été trouvées afin de servir de groupes contrôles. Au total, quatre groupes de 4^e année ont participé en tant que groupe expérimental ou contrôle à cette étude et huit groupes de 6^e année.

La durée des interventions était de cinq semaines, avec deux séances par semaine. Les enseignants ont reçu une formation en enseignement réciproque afin de le mettre en pratique dans leur classe. Les leçons ont pris place dans les classes de sciences naturelles. La méthode d'enseignement utilisée était un enseignement explicite des quatre stratégies durant les cinq premières séances, suivi des séances d'enseignement réciproque. La chercheuse était présente une fois par semaine dans les classes et enseignait avec l'enseignant. Les élèves ont utilisé leur matériel de classe et les enseignements ont été réalisés pour la classe entière.

Un pré-test a été administré une semaine avant le début des interventions; il a été suivi de 10 à 15 séances d'interventions, selon les différents niveaux scolaires et écoles, et s'est

terminé avec un post-test à la fin des séances ainsi qu'un post-test différé après cinq semaines. Les mesures d'évaluation utilisées étaient des « épreuves maison » ainsi que des tests standardisés sur les habiletés de décodage ainsi que les habiletés à résumer et à questionner. Des questionnaires à l'intention des enseignants ont aussi été proposés à ces derniers en lien avec les interventions (motivation, nombre d'heures travaillées, effet de transfert). Les élèves aussi devaient répondre à deux questions en lien avec leurs perceptions de leurs apprentissages et de l'enseignement réciproque.

Selon Talaka (2006), des résultats plus élevés ont été obtenus avec les mesures d'« épreuves maison » auprès des élèves dans les groupes expérimentaux, des résultats qui vont dans la même lignée que ceux de Rosenshine et Meister (1994). De plus, les élèves ayant eu 15 séances ont mieux réussi que ceux qui avaient bénéficié de 10 séances. Les enseignants aussi ont souligné l'importance de fournir plus de 10 séances. De plus, ces derniers indiquent un intérêt à poursuivre l'enseignement réciproque dans leur classe. Selon eux, les élèves ont apprécié les ateliers. Ces mêmes élèves déclarent aussi avoir positivement vécu les séances.

Ayant œuvré lors de cette recherche auprès de clientèles en difficulté, Takala (2006) suggère, après observations et discussions avec les enseignants, d'inclure des adaptations des activités qui utilisent des approches d'art dramatique auprès des élèves en difficulté afin de surmonter la fatigue ressentie par les élèves lors des processus verbaux mis en place au courant de la lecture et de les aider à se concentrer, une idée qui rejoint les propos de Johnson-Glenberg (2000). Ainsi, la chercheuse propose d'utiliser des méthodes avec des éléments visuels et actifs afin de diversifier les approches pédagogiques. Par exemple, dessiner le résumé, utiliser des images pour créer le résumé ou utiliser des méthodes d'art dramatique sont des avenues intéressantes à explorer selon la chercheuse.

Une récente recherche allemande, réalisée par Spörer, Brunstein et Kieschke en 2009, compare l'enseignement réciproque avec des regroupements diversifiés et un soutien varié: en sous-groupes, en sous-groupes avec un instructeur ou en dyades. Ces chercheurs se sont questionnés sur les effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture avec 1) un enseignement réciproque traditionnel, où les élèves sont en sous-groupes, comparativement à 2) un enseignement réciproque où les élèves sont regroupés en paires ou 3) à un enseignement réciproque en sous-groupes guidés par un instructeur. Au total, 210 élèves du primaire, de la 3^e à la 6^e année, scolarisés dans deux écoles publiques ont pris part à cette recherche. Des groupes contrôles étaient aussi présents dans la recherche; les élèves de ces groupes recevaient un enseignement sur la compréhension en lecture par leur enseignant régulier d'allemand.

Les interventions ont duré sept semaines, avec deux séances de 45 minutes par semaine. Un enseignement explicite précédait les séances d'enseignement réciproque, et ce, pour les six premières séances. Durant les séances sept à 14, les différents modèles d'interventions ont été mis en place. Le matériel fourni aux élèves correspondait à leur niveau et provenait des domaines des sciences en général et des sciences sociales. En particulier durant les premières séances, les élèves recevaient des feuilles d'activités afin de s'exercer avec les différentes stratégies. Par la suite, des textes informatifs dans lesquels les idées principales étaient clairement présentées en paragraphes étaient fournis aux élèves.

Les mesures d'évaluation proviennent d'« épreuves maison » et de tests standardisés présentés lors des pré-tests, des post-tests et des post-tests différés. Ils incluent des évaluations sur un apprentissage des stratégies par les élèves ainsi que des épreuves et tests pour mesurer la compréhension de textes. Aussi, à la fin de l'intervention, les élèves étaient questionnés sur leur perception des interventions reçues et de leur efficacité. Les résultats aux mesures d'évaluation démontrent que les élèves des trois groupes expérimentaux ont surpassé les élèves des groupes contrôles au post-test et parfois même jusqu'au post-test

différé. De plus, ils utilisaient mieux les stratégies *résumer*, *questionner* et *prédire*. Les élèves ayant été dans le groupe d'enseignement réciproque traditionnel ont bénéficié à long terme des enseignements comparativement aux élèves des groupes expérimentaux guidés par un instructeur et de ceux des groupes contrôles. Les résultats démontrent aussi que la stratégie *résumer* était l'unique stratégie qui représentait des gains significatifs en compréhension en lecture du pré-test au post-test différé. La majorité des élèves ont apprécié les interventions et selon 65% d'entre eux un apprentissage sur le plan des stratégies a été réalisé. Finalement, Spörer, Brunstein et Kieschke (2009), comme Le Fevre, Moore et Wilkinson (2003), proposent de porter un regard sur le volet de la motivation des élèves, car, selon eux, une combinaison d'un soutien motivationnel aux élèves en plus d'un enseignement stratégique a des effets bénéfiques sur la compréhension en lecture chez les élèves, comparativement à une approche uniquement axée sur l'enseignement stratégique.

Avant de clore cette section sur l'enseignement réciproque en langue maternelle au primaire, une dernière recherche empirique qui a davantage porté un regard sur les enseignants et l'implantation de ce procédé dans leur classe semble importante à intégrer. Deux chercheurs, Hacker et Tenent (2002), se sont intéressés à l'implantation de l'enseignement réciproque dans les classes par des enseignants du primaire de deux écoles. Pendant trois années scolaires, le chercheur Douglas J. Hacker a suivi ces enseignants afin de dresser un portrait de la mise en œuvre de ce procédé d'enseignement stratégique (année 1 : 2 enseignants; année 2 : 7 enseignants et année 3 : 17 enseignants). Ainsi, ce chercheur a porté un regard particulier sur l'implantation et l'enseignement des quatre stratégies en enseignement réciproque (*prédire*, *questionner*, *clarifier* et *résumer*), sur le dialogue entre les élèves et sur l'étayage lors des interventions. Pendant les trois années, des observations dans la salle de classe, des rétroactions orales et écrites par le chercheur aux enseignants, un carnet de bord du chercheur, un questionnaire aux enseignants, aux élèves et aux parents, ainsi que des pré-tests, des post-tests avec des « épreuves maison » sur le vocabulaire et la

compréhension en lecture et des tests standardisés ont fait partie des divers outils de collecte de données utilisés.

Pour chaque année d'implantation, Hacker et Tenent (2002) ont relevé divers obstacles vécus par les enseignants. Dans un premier temps, l'utilisation des stratégies était problématique pour les enseignants, car la routine d'utilisation était parfois monotone. Ainsi, certaines stratégies étaient davantage utilisées, comme le questionnement qui était toujours présent lors des interventions. La stratégie *résumer* était aussi très présente, suivie de la stratégie *prédire* et finalement en dernier la stratégie *clarifier*, qui était souvent omise. Dans un deuxième temps, la mise en place des dialogues entre les élèves était perçue comme un défi par les enseignants. Ces moments de partage étaient difficiles, car les élèves n'étaient pas habitués à travailler en équipe et à collaborer. Certains élèves prenaient des rôles passifs. Les élèves n'avaient pas d'expérience de travail en sous-groupe et ne savaient pas comment s'y prendre. Le troisième défi vécu par les enseignants est en lien avec l'étayage. La durée de la pratique guidée par les enseignants a parfois atteint une durée de cinq mois. En effet, lorsque les enseignants n'étaient pas convaincus de la bonne mise en place des ateliers par les élèves, ils fournissaient plus de guidance et devenaient alors plus directifs. Finalement, le dernier obstacle observé par les chercheurs est la difficulté à évaluer la compréhension de textes par les élèves. De plus, les enseignants n'étaient pas certains du degré de maîtrise des stratégies par les élèves.

Ces différents obstacles permettent de mieux comprendre les défis reliés à la mise en place de l'enseignement réciproque dans une classe. Hacker et Tenent (2002) proposent alors dans un premier temps de former les élèves à travailler en équipe afin d'augmenter les chances de succès de l'implantation de l'enseignement réciproque dans la classe. De plus, ils remettent en question le temps requis afin d'atteindre une certaine intériorisation des stratégies cognitives et métacognitives par les élèves et soulignent qu'une pratique prolongée est importante. Finalement, ils se questionnent sur des méthodologies

d'évaluation qui proposeraient une méthode de rétroaction personnalisée pour chaque élève et qui seraient plus constructives pour l'élève.

Les données de cette recherche ont aussi permis aux chercheurs de distinguer trois profils d'enseignement réciproque et de décrire les modalités de sa mise en place par les enseignantes : 1) l'enseignement réciproque traditionnel en sous-groupe, 2) l'enseignement réciproque en sous-groupe avec parfois des enseignements en grand groupe et 3) l'enseignement réciproque seulement en grand groupe. En outre, les évaluations aux « épreuves maison » et les tests standardisés sur le vocabulaire et la compréhension de textes démontrent une amélioration de la lecture des élèves après les séances d'enseignement réciproque. Ainsi, à une « épreuve maison », 86% des élèves ont eu des gains de six mois et plus en lecture et 73% ont atteint ou même surpassé en une année scolaire les attentes en lecture. De plus, la majorité des élèves, des parents et des enseignants ont apprécié le programme. Finalement, il est important de noter que cette recherche propose, en annexe, un compte-rendu des étapes à suivre lors de l'implantation de l'enseignement réciproque.

Ce qu'il faut retenir...

Les recherches en enseignement réciproque au primaire réalisées depuis 1994 démontrent une fois de plus les effets positifs de ce procédé d'enseignement stratégique. Comparativement à la recension de Rosenshine et Meister (1994), les recherches recensées au primaire depuis 1994 en langue maternelle proposent beaucoup d'adaptations afin de répondre à des besoins de clientèles diverses autant auprès des élèves du régulier que des élèves présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : enregistrement audio, programme de visualisation, travail en dyade ou en sous-groupes, etc. Tel que mentionné par Johnson-Glenberg (2000) et Takala (2006), l'adaptation doit tenir compte des forces de ces élèves et proposer une variété d'approches pédagogiques : visuelle, verbale,

kinesthésique, etc. En outre, il est conseillé d'outiller les élèves à travailler en équipe et de leur faire connaître les principes du travail de coopération (Hacker et Tenent, 2002). Ainsi, les recherches soulignent, et ce, à maintes reprises, l'importance de bien adapter les interventions, de fournir un matériel adéquat correspondant au niveau des élèves et finalement de ne pas omettre le volet de la motivation. De plus, il est parfois proposé de garder une hétérogénéité dans les groupes et ainsi d'intervenir auprès de classes entières (Johnson-Glenberg, 2000). En ce qui concerne la durée des interventions, Takala (2006) mentionne que 15 séances sont nécessaires afin de percevoir des effets bénéfiques et Johnson-Glenberg (2000) propose un nombre sensiblement similaire: un minimum de 16 séances. En ce qui concerne les évaluations, des mesures sur l'évolution des apprentissages stratégiques de l'élève ainsi que des évaluations fréquentes permettront de mieux suivre le cheminement des apprenants à travers les séances d'intervention. Finalement, il est conseillé d'inclure l'enseignant dans les interventions et de permettre à celui-ci de bien saisir les objectifs et les lignes directrices de l'enseignement réciproque tels que l'importance de la pratique guidée et du rôle partagé avec les élèves afin d'optimiser les effets des interventions sur la compréhension en lecture (Johnson-Glenberg, 2000; Hacker et Tenent, 2002).

2.3.1.3 Recherches empiriques au secondaire en langue maternelle depuis 1994

Cette section présente en ordre chronologique trois recherches réalisées au secondaire qui ont été recensées depuis 1994 et qui présentent différentes approches en lien avec l'enseignement réciproque.

Lovett, Borden, Warren-Chaplin, Lacerenza, DeLuca et Giovinazzo (1996) ont comparé deux programmes d'intervention : l'un portait sur le contenu d'un texte et sa structure (*text content and structure program*) et l'autre sur l'enseignement réciproque. Un volet d'enseignement d'habiletés scolaires et sociales a été présenté au groupe contrôle. Les

élèves (nb = 46) qui ont participé à cette recherche étaient âgés de 13 ans, avaient l'anglais comme langue maternelle et présentaient des difficultés en lecture.

Un premier groupe expérimental (nb= 16), qui a suivi le programme « Le contenu d'un texte et sa structure », a reçu un enseignement direct des stratégies afin de trouver des informations nouvelles, de faire des liens ainsi que d'analyser et d'organiser des idées dans un texte. Le deuxième groupe expérimental (nb=16) a suivi un programme d'enseignement réciproque. Le groupe contrôle (nb=14), pour sa part, a suivi un programme qui visait davantage les attitudes à adopter à l'école, l'organisation du travail, les stratégies d'études, la résolution de problèmes scolaires ainsi que des techniques d'aide. Ces programmes se nommaient « *Classroom survival skills program* » et « *Skills for school success* ».

Dans les trois groupes, au cours des 25 séances d'une durée d'une heure, les enseignants présentaient aux élèves des textes informatifs sur la science, la nature et l'histoire. Les interventions étaient réalisées par des enseignants d'adaptation scolaire qui enseignaient à des dyades du même niveau scolaire, à raison de quatre fois par semaine.

Le programme du premier groupe expérimental qui portait sur la structure du texte et du contenu était constitué de quatre leçons d'introduction. Par la suite, 21 leçons qui mettaient l'accent sur quatre objectifs de travail leur étaient proposées: activation des connaissances antérieures, élaboration des idées et connaissances en lien avec le texte lu, schématisation des idées principales et analyse de la structure du texte lu. Pour le deuxième groupe expérimental qui recevait un enseignement réciproque, une fois de plus, quatre leçons d'introduction ont été proposées durant lesquelles les quatre stratégies d'enseignement réciproque étaient détaillées et modélisées. Puis, lors des 21 séances suivantes, les élèves mettaient en pratique les stratégies enseignées. Un élève jouait le rôle de meneur de groupe durant les lectures. L'enseignant lisait à voix haute le texte afin de s'assurer que tous les

élèves décodaient bien ce dernier et ainsi pouvaient se centrer sur les processus de haut niveau et la création de sens. Le groupe contrôle a reçu le même nombre de séances; cependant, les activités ne visaient pas les mêmes objectifs scolaires, tels que décrits précédemment.

Des « épreuves maison » et des tests standardisés ont été administrés avant et après les interventions. Une comparaison intersujet a permis d'observer que les élèves qui ont suivi des interventions soit dans le premier ou le deuxième groupe expérimental ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des sujets du groupe contrôle. De plus, Lovett *et al.* (1996) soulignent qu'avec les élèves ayant des troubles d'apprentissage, le fait de cibler précisément les stratégies et les habiletés cognitives et métacognitives en compréhension ainsi que de travailler avec eux de manière spécifique ces dernières permet le transfert des apprentissages et ainsi l'obtention de résultats positifs en compréhension en lecture.

Dans la même optique d'interventions auprès d'élèves en difficulté, Alfassi (1998) a proposé à des élèves du secondaire présentant deux années de retard sur le plan de la compréhension en lecture un programme d'enseignement réciproque. La chercheuse a mis sur pied des séances d'intervention auprès de deux écoles, dans cinq classes intactes. Trois groupes contrôles étaient aussi présents lors de cette recherche et ces derniers recevaient un enseignement traditionnel. Les groupes expérimentaux regroupaient au total 53 élèves et les groupes contrôles, 22 élèves.

Dans un premier temps, la chercheuse a évalué avec des « épreuves maison » et des tests standardisés le niveau des élèves. Par la suite, durant cinq jours consécutifs, un enseignement explicite a été fourni aux élèves des groupes expérimentaux, suivi de périodes de 45 minutes d'enseignement réciproque pendant 15 jours. Lors des séances, une

explication des objectifs de l'enseignement réciproque était fournie aux élèves et ces derniers étaient encouragés à utiliser les stratégies apprises dans les autres cours. À chaque séance, 35 minutes d'entraînement avec des textes informatifs et 10 minutes d'évaluation étaient à l'horaire. Lors de ces évaluations quotidiennes, dix questions étaient présentées aux élèves : 4 questions explicites et textuelles, 4 implicites et textuelles et 2 implicites et fondées sur les schémas du lecteur. Ces évaluations sous forme de tableaux étaient retournées aux élèves afin qu'ils soient au courant de leurs progrès.

Les groupes contrôles recevaient un enseignement traditionnel de la lecture ainsi qu'un enseignement des habiletés de base (identifier les idées principales, résumer, faire des inférences, etc.) pendant des périodes de 45 minutes et pour une durée de 20 jours consécutifs. Des activités de vocabulaire et des activités papier avec des exercices répétitifs étaient présentées aux élèves. De plus, les élèves avaient l'occasion de travailler sur l'organisation d'un travail écrit et l'écriture de questions et de résumés. Cependant, aucun enseignement stratégique n'a été donné.

À la fin des séances, une post-intervention d'une durée de deux jours a été mise en place durant laquelle les élèves devaient lire et répondre à des questions en lien avec cinq sections de textes. Finalement, après 8 semaines, un post-test différé présentant un test standardisé (*Gates-MacGinitie Reading Tests*¹) a été proposé aux élèves.

Les résultats aux « épreuves maison » ont démontré une amélioration significative en fonction du temps, soit entre le pré-test et le post-test, des groupes recevant l'enseignement réciproque comparativement aux groupes contrôles. Ces résultats ont continué à se manifester lors du post-test différé, mais ne sont toutefois pas significatifs. En ce qui

¹ Ce test standardisé qui s'administre en groupe-classe est très couramment utilisé dans les recherches empiriques recensées afin d'évaluer la compréhension en lecture.

concerne les tests standardisés, aucun effet d'interaction entre les groupes et en fonction du temps n'a été significatif. Ces résultats vont dans la même lignée que ceux présentés dans la recension de Rosenshine et Meister (1994) sur les résultats aux « épreuves maison » comparativement aux tests standardisés.

Néanmoins, ces résultats démontrent une possibilité d'amélioration en compréhension de textes des élèves du secondaire qui reçoivent des enseignements avec l'approche d'enseignement réciproque dans des classes intactes et nombreuses. Alfassi (1998) explique la divergence des résultats obtenus entre les tests standardisés et les « épreuves maison » par le type de texte proposé dans les mesures d'évaluation aux élèves. Selon elle, le texte narratif et le texte informatif n'ont pas les mêmes objectifs de lecture et ne supposent pas le même travail cognitif de la part des élèves. En effet, les tests standardisés présentent davantage des textes narratifs et les interventions ainsi que les « épreuves maison » ont, pour leur part, été réalisées avec des textes informatifs.

Dans la même lignée que la précédente étude, Alfassi (2004) porte cette fois-ci un regard sur la combinaison de l'approche d'explication directe des stratégies et de l'enseignement réciproque au secondaire. Une classe intacte de 29 élèves formant le groupe expérimental et une classe intacte de 20 élèves constituant le groupe contrôle ont participé à cette étude. Les élèves du groupe expérimental ont participé à des séances portant sur la combinaison d'enseignement explicite et d'enseignement réciproque et les élèves du groupe contrôle ont reçu un enseignement traditionnel. À la fin de la recherche, les élèves du groupe contrôle ont aussi reçu un enseignement avec l'approche d'enseignement réciproque par leur enseignant.

Au départ, tous les enseignants ont bénéficié de six heures de formation. Durant la phase 1, des pré-tests avec quatre « épreuves maison » et un test standardisé, le *Gates-MacGinitie*

Reading Comprehension Test, étaient administrés aux élèves. L'« épreuve maison » consistait à répondre à dix questions (4 questions explicites et textuelles, 4 implicites et textuelles et 2 implicites et fondées sur les schémas du lecteur). Les textes utilisés comprenaient entre 400 et 600 mots.

Durant la phase 2, les interventions ont débuté autour de la lecture intensive de textes narratifs et informatifs inscrits dans le curriculum de la classe en plus de plusieurs tâches d'écriture. Les enseignants présentaient aussi aux élèves des listes de vocabulaire à apprendre et à intégrer dans leurs travaux de lecture et d'écriture. Pour le groupe expérimental, chaque session était d'une durée de 90 minutes, pour une durée de 20 jours consécutifs, durant laquelle il y avait 20 minutes d'enseignement et 60 minutes de modelage de stratégie. À la fin de chaque séance, les élèves devaient répondre à dix questions de compréhension. Tous les élèves devaient lire environ 50 pages par semaine. La phase d'intervention, en général, était séparée en trois parties. Dans la première partie, un enseignement explicite des stratégies était proposé aux élèves, et ce, durant deux jours consécutifs, au moyen des protocoles de pensée à voix haute. Dans la deuxième partie, les élèves prenaient graduellement le rôle de l'enseignant et ce dernier modélisait avec une pratique guidée. Finalement, lors de la troisième partie, un enseignement réciproque en sous-groupe était mis en place. Durant la phase 3, une fois les interventions terminées, des évaluations constituées de quatre « épreuves maison » et du test standardisé étaient administrées, similaires à ceux de la phase 1.

Une différence significative, du pré-test au post-test, a été observée entre les deux groupes sur les « épreuves maison » et les tests standardisés. De plus, la chercheuse souligne des progrès significatifs en compréhension de textes au secondaire, dans une classe de langues, avec l'utilisation d'une approche combinatoire d'explication directe et d'enseignement réciproque et ainsi souligne l'importance d'un enseignement stratégique comparativement à l'enseignement traditionnel. Comparativement à la recherche précédente présentée par

Alfassi (1998), lors de cette recherche, Alfassi (2004) a misé sur le curriculum scolaire de la classe et a obtenu une mixité des textes informatifs et narratifs lors des interventions. Une telle utilisation combinatoire des textes a permis aux élèves, selon la chercheuse, de mieux comprendre les stratégies et de mieux réussir les « épreuves maison » et les tests standardisés comparativement aux résultats des autres recherches. En outre, la chercheuse mentionne qu'une innovation de cette recherche a été de travailler auprès de la clientèle du secondaire, qui est un ordre d'enseignement présentant un manque de recherches empiriques.

Ce qu'il faut retenir...

Cette section sur les recherches empiriques au secondaire indique que, à notre connaissance, peu de recherches en intervention au secondaire en enseignement réciproque ont été réalisées. De plus, la complexité et la diversité des apprenants de ce niveau demandent aussi des adaptations, telles que présentées dans les recherches du primaire, qui pourraient aussi être potentiellement intéressantes à inclure dans ce niveau d'enseignement. Cela dit, les trois recherches recensées auprès de clientèles en difficulté permettent de mettre l'accent sur l'importance de bien cibler les stratégies, d'être explicite lors de l'enseignement stratégique et de fournir à la fois des textes narratifs et des textes informatifs qui sont inscrits dans le curriculum scolaire des élèves. De plus, les auteurs soulignent l'importance de porter un regard très attentif au choix des types de textes présentés lors des interventions en lien avec ceux inclus dans les « épreuves maison » et dans les tests standardisés; il est souhaitable qu'il y ait une certaine concordance des types de textes afin d'évaluer les mêmes objectifs pédagogiques et de faire appel aux mêmes exigences de traitement cognitif de la part des élèves.

2.3.2 Revue des recherches empiriques en langue seconde

L'approche d'enseignement réciproque a aussi été implantée en recherche auprès de la clientèle en langue seconde, quoique cette implantation soit beaucoup plus rare. À notre connaissance, trois recherches, soit deux au primaire et une au secondaire ont été réalisées en langue seconde. Klingner et Vaughn (1996) ont travaillé auprès d'apprenants d'anglais langue seconde, majoritairement hispanophones, et présentant des difficultés ou troubles d'apprentissage. Les chercheuses ont souhaité observer les effets de deux types d'intervention en enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves du primaire (nb=26). Ainsi, tous les élèves ont, lors de la phase 1, bénéficié d'une intervention de 15 jours en enseignement réciproque pendant 40 minutes par jour. Les élèves lisaient un passage en sciences humaines et mettaient en place six stratégies (*prédire, faire un remue-ménages, clarifier, souligner les idées principales, résumer, questionner*). Par la suite, pendant 12 jours, ils ont été assignés, de manière randomisée, à un enseignement par tutorat ou à un enseignement coopératif, toujours en lien avec l'enseignement réciproque. Les élèves placés dans le groupe de tutorat ont présenté l'enseignement réciproque à des élèves plus jeunes qu'eux durant des séances de 35 à 40 minutes par jour; ils avaient préalablement reçu une formation sur le tutorat. Les élèves qui ont été, lors de la phase 2 dans le groupe d'enseignement coopératif, ont pour leur part suivi le même type d'intervention que lors de la phase 1, mais cette fois-ci, le chercheur ne jouait aucun rôle. Il est important de noter que les chercheuses ont permis aux élèves de discuter dans leur langue maternelle lors des séances.

Les mesures d'évaluation étaient autant quantitatives que qualitatives: des tests standardisés et des « épreuves maison », des journaux de bord de l'élève et du chercheur ainsi que des entrevues recueillies lors des focus groups avec les élèves qui ont eu lieu pendant et après les interventions. La comparaison des résultats obtenus lors des pré-tests, des post-tests ainsi que des post-tests différés entre les deux groupes expérimentaux ne montre pas de différences entre ces derniers, mais les résultats comparatifs entre les pré-tests et les post-

tests indiquent que le niveau général de compréhension en lecture des élèves s'est significativement amélioré, et ce, dans les deux groupes expérimentaux. Les résultats démontrent aussi que le niveau d'amélioration des élèves des deux groupes en compréhension en lecture était similaire avec une augmentation plus importante lors de la phase 1. De plus, le niveau de compréhension des élèves s'est maintenu un mois après les interventions. Klingner et Vaughn (1996) soulignent que les habiletés initiales en lecture ainsi que les compétences linguistiques à l'oral des élèves permettaient de prédire leur progrès lors des interventions. En effet, les chercheuses mentionnent qu'une prise en compte de ces deux facteurs est importante, car ils sont reliés au succès des interventions auprès des élèves. En outre, les élèves qui ont le plus progressé étaient ceux qui avaient une bonne base en décodage, mais qui présentaient des difficultés sur le plan de la compréhension en lecture.

Cela dit, selon Klingner et Vaughn (1996), les interventions ont permis des améliorations sur le plan de la compréhension en lecture pour un large éventail d'élèves, autant ceux qui ont de faibles ou de bons niveaux de décodage. Ainsi, les chercheuses soulignent les implications d'un tel résultat qui permet de soutenir les avantages d'un enseignement réciproque auprès des élèves faibles décodeurs et des élèves qui n'ont pas des habiletés langagières élevées dans la langue de scolarisation. De plus, les chercheuses déclarent que les élèves ont réalisé des progrès même lorsque le chercheur était absent. Selon elles, ces progrès étaient observables parce que 1) les élèves étaient engagés dans la tâche, 2) ils étaient face à des situations où ils pouvaient être actifs en négociant et en appliquant des stratégies ainsi qu'en aidant des élèves et 3) finalement les élèves étaient autorisés à parler dans leur langue maternelle. En effet, lors des séances de tutorat ou d'apprentissage coopératif, les élèves discutaient en espagnol afin de clarifier ou d'expliquer des passages importants. Finalement, les chercheuses confirment dans leur recherche qu'une intervention en enseignement réciproque est possible dans une classe multi-âges, mais qu'il faut tenir

compte du niveau de scolarité des élèves et fournir du matériel scolaire adapté au niveau des élèves.

Myers (2005) a aussi implanté l'enseignement réciproque en salle de classe, mais cette fois-ci au préscolaire. Cette recherche-action a duré trois mois auprès d'une classe entière de maternelle, 5 ans. Toutefois, uniquement les résultats de quatre élèves préalablement choisis ont été retenus (deux élèves en langue seconde, un élève ayant des difficultés d'apprentissage et un élève du régulier). L'enseignante jouant aussi le rôle de chercheuse a préalablement lu à voix haute les textes aux élèves. Afin de leur permettre de bien comprendre les stratégies, elle a personnifié chacune des quatre stratégies proposées par l'enseignement réciproque à l'aide de marionnettes. Ainsi, une marionnette de princesse avait comme rôle, par exemple, de faire visualiser comme un scénarimage l'histoire lue et demandait aux élèves de synthétiser les idées du texte. Le personnage de *Clara Clarifier* demandait aux élèves d'inventer des questions qui n'étaient pas dans le texte. Le personnage de *Quincy Questioner* amenait les élèves à poser des questions. Finalement, le dernier personnage, *Wizard*, demandait aux élèves de prédire avant, pendant et après la lecture. L'enseignant modélisait beaucoup lors des interventions. Quatre élèves venaient en avant de la classe et chacun prenait un rôle avec une marionnette, les autres élèves pouvaient les aider.

Des entrevues avant et après les interventions avec les élèves préalablement choisis en *focus group* ainsi que des notes de terrain ont permis d'observer une amélioration des quatre stratégies chez les quatre élèves. Ces derniers géraient davantage leur compréhension, ont été heureux de se faire lire des histoires, faisaient des rappels et des prédictions et posaient des questions. Ainsi, les élèves pouvaient mentionner lorsqu'ils ne comprenaient pas un passage. Il est important de noter que les deux élèves apprenants de langue seconde et l'élève en difficulté ont présenté des améliorations.

Dans le même ordre d'idées, soit de modifier les interventions en enseignement réciproque afin de mieux répondre aux besoins des élèves allophones apprenant une langue seconde, Fung, Wilkinson et Moore (2003) ont proposé une adaptation de l'enseignement réciproque avec un enseignement dans la langue maternelle et seconde des élèves. Les chercheurs mentionnent dans leur cadre théorique que les élèves allophones auraient besoin de 4 à 10 ans pour atteindre un niveau de compétences scolaires équivalent dans la langue seconde. Cependant, les élèves du secondaire ne disposent pas de ce temps lors de leur parcours scolaire pour faire ces apprentissages et ont besoin de méthodes d'apprentissage qui leur permettront de réussir et de surmonter cette difficulté. Au cours du projet pilote réalisé lors de cette recherche, Fung (1999) a observé que des élèves rencontraient des difficultés dans les interactions avec les autres élèves et l'enseignant lors des séances d'enseignement réciproque lorsque seulement l'anglais langue seconde était utilisé. De plus, les chercheurs mentionnent que l'enseignement réciproque peut être un échec parce que les élèves en langue seconde doivent faire des efforts cognitifs pour mettre en place autant des habiletés langagières de haut niveau que des stratégies de haut niveau pour arriver à une compréhension d'un texte. Ainsi, lorsque l'enseignement se fait seulement dans la langue seconde, les chercheurs mentionnent une surcharge cognitive pour le lecteur. Ils soulignent que certaines recherches mentionnent l'intérêt d'une utilisation de la langue maternelle dans les enseignements, afin de réduire la charge cognitive chez les élèves, mais que peu de recherches ont été réalisées sur le sujet. Donc, les chercheurs se sont demandé si un enseignement dans la langue maternelle des élèves pouvait alléger les difficultés des élèves et leur permettre, tel que mentionné dans les théories de transfert entre les langues, une meilleure compréhension des stratégies et ainsi une meilleure réussite en compréhension en lecture.

Au total, douze élèves âgés de 11 à 13 ans et scolarisés dans trois écoles ont pris part à la recherche. Ces derniers étaient de nouveaux immigrants à Taiwan, avaient comme langue

maternelle le mandarin et avaient un bon niveau de littératie dans leur langue maternelle. Toutefois, ils présentaient de quatre à six ans de retard en anglais langue seconde comparativement à leur âge chronologique. La recherche avait comme objectif de fournir un enseignement réciproque dans la langue maternelle et dans la langue seconde des élèves afin d'observer des effets sur la compréhension en lecture chez les élèves.

Avant le début des interventions, au pré-test, une évaluation de la compréhension de textes a été administrée aux élèves. Ces derniers devaient lire un passage et répondre, sans regarder le texte, à 10 questions (4 questions explicites et textuelles, 4 implicites et textuelles et 2 implicites et fondées sur les schémas du lecteur). Ces évaluations ont duré cinq jours, à raison de 25 minutes par séance et ont permis aux chercheurs de connaître le niveau de départ des élèves. Ces derniers recevaient le lendemain leurs résultats aux évaluations.

La durée des interventions était de 20 jours pour deux écoles et de 15 jours pour la troisième école. Durant ces séances, Fung prenait le rôle d'un enseignant. Il rencontrait 4 fois par semaine pour une durée d'une heure tous les élèves dans un local séparé. Les lectures proposées aux élèves étaient des textes informatifs. De plus, le chercheur alternait les journées d'enseignement en langue maternelle, le mandarin, et en langue seconde, l'anglais. Pendant les 12 premiers jours, le chercheur faisait de l'enseignement explicite des stratégies. À chaque séance, les élèves recevaient au début 15 minutes d'enseignement explicite, suivies de 20 minutes d'enseignement réciproque. Ainsi, les élèves ont reçu six journées d'enseignement explicite en mandarin et six journées d'enseignement explicite en anglais. Puis, après la douzième séance, les chercheurs ne proposaient plus de moment d'enseignement explicite. Quatre textes en anglais ainsi que huit textes en mandarin ont été présentés aux élèves lors des interventions. Lors de la journée d'intervention en langue maternelle, soit le mandarin, les stratégies étaient modélisées et les élèves prenaient le rôle du chercheur et mettaient en pratique les stratégies apprises. Le jour suivant, lors de

l'intervention en anglais, les élèves étaient amenés à lire silencieusement le passage, à trouver les mots non compris afin d'en discuter avec le chercheur ou bien de trouver les définitions dans le dictionnaire afin de passer à une lecture de haut niveau lors des dialogues en groupe. À la fin de chaque séance, un test individuel de compréhension de textes, le même que celui présenté au pré-test, a été administré aux élèves.

Les mesures d'évaluation (épreuves, tests standardisés, protocoles de pensée à haute voix, test de transfert) en pré et post-test ont permis de mieux cerner les améliorations des élèves. Le test standardisé de *Neale Analysis of Reading Ability* a permis à Fung, Wilkinson et Moore (2003) d'évaluer le niveau de compréhension en lecture de textes narratifs ainsi que le niveau de décodage chez les élèves. Les « épreuves maison » avaient pour objectif de connaître les acquis des élèves à plusieurs moments dans la recherche en lien avec des textes informatifs. Les protocoles de pensée à haute voix ont davantage permis d'observer les processus des élèves et étaient séparés en trois sections: l'évaluation des connaissances antérieures, les protocoles de pensée à haute voix menés par le chercheur (*prompted think-aloud*) ainsi que le rappel. Il est important de mentionner que les élèves pouvaient utiliser leur langue maternelle lors des protocoles de pensée à haute voix. Finalement, le test de transfert avait comme objectif d'observer la gestion de la compréhension par les élèves lors de lecture de textes où parfois certaines incohérences étaient présentées (ex.: les fourmis n'ont pas de nez).

Les résultats montrent que les dialogues entre les élèves étaient plus collaboratifs et fructueux lors des échanges durant lesquels les élèves utilisaient leur langue maternelle que lors des échanges en langue seconde. Au début, lors des séances en langue seconde, la majorité du temps alloué consistait à comprendre le vocabulaire, le rythme des dialogues était lent et seulement une petite partie de l'article proposé était vue. Cependant, la qualité des échanges entre les élèves s'est améliorée vers la fin des interventions dans la L2. En ce qui concerne les « épreuves maison » administrées au pré-test, lors des interventions et au

post-test, les résultats démontrent une amélioration chez les élèves en compréhension de textes, une tendance qui s'est maintenue lors des post-tests différés administrés 3 à 4 semaines après les interventions. Les résultats obtenus aux tests standardisés démontrent un progrès moyen de 12 mois de lecture chez les élèves.

L'analyse des protocoles de pensée à voix haute met en évidence, selon Fung, Wilkinson et Moore (2003), des progrès intéressants chez les élèves : amélioration de la compréhension de haut niveau en L1 et en L2, mise en place d'un plus large répertoire de stratégies inférentielles en L1 et en L2, utilisation des connaissances antérieures, participation active lors de la création du sens en L1 et en L2, ainsi qu'une reconnaissance et une mise en place de stratégies adéquates lors de la perte de compréhension. Finalement, le test de transfert, durant lequel l'élève devait lire des textes avec des incohérences, démontre que les élèves trouvaient au pré-test davantage d'erreurs reliées à un niveau plus superficiel du texte (ponctuation, longueur du texte, etc.) comparativement au post-test où les élèves mentionnaient davantage des erreurs portant sur la structure logique et les propositions du texte.

Bref, les données qualitatives et quantitatives de Fung, Wilkinson et Moore (2003) démontrent que l'enseignement réciproque réalisé au moyen du recours à la langue maternelle peut s'avérer une pratique très aidante pour les élèves afin de diminuer la surcharge cognitive lors de la lecture et de l'apprentissage de stratégies dans une langue seconde. Ainsi, dans cette recherche, les élèves réalisaient des apprentissages dans leur langue maternelle et par la suite ils transféraient leurs connaissances et habiletés dans la langue seconde. De plus, les chercheurs mentionnent qu'une telle intervention est possible auprès d'apprenants qui n'ont pas atteint une maîtrise élevée en décodage. Finalement, ils soulignent qu'il est important de faire un enseignement explicite des stratégies avant une application des interventions afin d'éveiller les connaissances antérieures des élèves et de les familiariser avec le procédé d'enseignement réciproque.

Ce qu'il faut retenir...

De la même façon que les recherches réalisées en langue maternelle, les recherches empiriques en langue seconde démontrent une fois de plus l'importance d'adapter les enseignements et le matériel afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves. De plus, il apparaît pertinent de faire référence au bagage linguistique et culturel des élèves afin de leur permettre de transférer leurs connaissances d'une langue à une autre et de créer des liens dans leur « *Dual-language system* », par exemple en leur permettant de discuter des stratégies dans leur langue maternelle ou en fournissant des enseignements dans la langue maternelle des élèves (Klingner et Vaughn, 1996; Fung, Wilkinson et Moore, 2003). Ces conclusions vont de pair avec les recherches en langue seconde qui préconisent la mise en place d'un « bilinguisme additif » tel que précisé par Lambert (1975) où les différentes langues sont perçues de manière complémentaire et non concurrentielle. En outre, une prise en compte des langues des élèves promeut leur « capital linguistique » ainsi que leurs « fonds de connaissances » (Klingner et Vaughn, 2004; Dagenais, 2008). Les recherches démontrent aussi l'importance de fournir un enseignement explicite des stratégies avant l'application de l'enseignement réciproque dans la classe. Les trois recherches tendent à confirmer la validité de cette approche d'enseignement stratégique en langue seconde dans les trois ordres d'enseignement: préscolaire, primaire et secondaire. Toutefois, davantage de recherches sont nécessaires, et ce, auprès de clientèles diverses en langue seconde. Enfin, ces recherches ont proposé des adaptations, mais il serait très pertinent de s'inspirer aussi des adaptations suggérées dans les recherches en langue maternelle, avec des modifications pour le domaine des langues secondes, afin de valider leur applicabilité dans ce domaine d'enseignement.

2.3.3 Synthèse des recherches empiriques

Les recherches empiriques présentées dans le cadre de cette recension permettent de mieux comprendre le procédé d'enseignement réciproque autant auprès d'apprenants de langue maternelle et seconde que d'élèves présentant des besoins particuliers. Voici une synthèse des conclusions de ces recherches:

- Des résultats positifs ont été observés avec le procédé d'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture auprès de la clientèle en langue maternelle scolarisée au primaire et au secondaire. Toutefois, davantage de recherches en enseignement réciproque sont nécessaires au niveau du secondaire, en contexte de langue seconde et auprès d'élèves en difficulté ou présentant des besoins particuliers.

Adaptations de l'intervention:

- Une adaptation des interventions aux besoins des élèves est recommandée afin d'augmenter la valeur de la tâche et le sentiment de compétence de ces derniers et d'enrayer le cycle de l'échec. Auprès des élèves en difficulté, il ne faut pas seulement fournir des enseignements de base, car ils seront limités à ce niveau d'apprentissage et ne pratiqueront pas assez la lecture et les habiletés de haut niveau, créant ainsi un « effet Matthieu ». Le défi de l'enseignement devient alors d'arrêter ce cycle d'échec et d'augmenter la motivation des élèves (Le Fevre, Wilkinson et Moore, 2003; Spörer, Brunstein et Kieschke, 2009).

Adaptations en contexte de langue seconde:

- Il est proposé de tenir compte du bagage linguistique et culturel des élèves en langue seconde et de faire des liens avec leur langue maternelle. Ainsi, il est recommandé d'adapter les enseignements et de fournir des interventions où l'on propose une ouverture aux langues maternelles des élèves (Klingner et Vaughn, 1996; Fung, Wilkinson et Moore, 2003).

Modèle d'intervention:

- Il est conseillé de mettre en place un enseignement explicite avant les séances d'enseignement réciproque permettant ainsi aux élèves de mieux comprendre le procédé stratégique (Fung, Wilkinson et Moore, 2003).

Matériel utilisé durant les interventions:

- Il est important de fournir des adaptations du matériel pédagogique proposé qui sont au niveau des élèves (Klingner et Vaughn, 1996; Takala, 2006).

Regroupement:

- Il est souhaitable de former les élèves à travailler en équipe et selon des approches collaboratives (Hacker et Tenent, 2002).
- Il est intéressant d'utiliser ce procédé d'enseignement stratégique auprès de classes intactes et hétérogènes (Johnson-Glenberg, 2000; Le Fevre, Wilkinson et Moore, 2003).

Durée des séances:

- Il est proposé de fournir au moins 15 ou 16 séances d'intervention aux élèves (Johnson-Glenberg, 2000; Takala, 2006).

Évaluations:

- Il est recommandé d'évaluer souvent lors des séances. Il est intéressant aussi de mesurer l'évolution des élèves sur le plan des processus cognitifs et de l'appropriation et l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives avec des mesures de collecte telles que les protocoles de pensée à voix haute (Rosenshine et Meister, 1994; Johnson-Glenberg, 2000).
- Lors des épreuves ou des tests, il est proposé d'évaluer avec le même type de textes que ceux présentés aux élèves lors des interventions (Alfassi, 2004).
- Il y a un intérêt à évaluer avec des tests standardisés aussi bien qu'avec des « épreuves maison » (Rosenshine et Meister, 1994).

En guise de conclusion, cette recension des écrits sur l'enseignement réciproque permet de mieux comprendre ce procédé d'enseignement stratégique, ses effets sur les différentes clientèles d'élèves scolarisées dans divers ordres d'enseignement ainsi que les adaptations et modifications proposées par les chercheurs. Toutefois, le manque de recherche dans ce domaine auprès d'élèves du secondaire, d'apprenants de langue seconde et surtout auprès d'élèves en difficulté en langue seconde est très perceptible. Ainsi, en lien avec le questionnement de départ sur les interventions à préconiser en compréhension en lecture auprès des élèves allophones en situation de grand retard scolaire, une seule recherche en anglais langue seconde, celle de Klingner et Vaughn (1996), a porté un regard sur cette clientèle en lien avec ce type d'intervention et a observé des effets positifs de l'enseignement réciproque sur les groupes expérimentaux.

Par ailleurs, d'autres recherches recensées dans le domaine des langues secondes, telle que Fung, Wilkinson et Moore (2003), permettent de remarquer l'importance d'accorder une place aux langues maternelles des élèves lors des enseignements. Ainsi, dans un contexte de langue seconde, les recommandations ainsi que les adaptations documentées dans les recherches en plus des nouvelles pistes de travail basées sur les théories d'acquisition des langues secondes amènent un questionnement autour de la mise à l'essai d'un modèle d'intervention adapté aux besoins de la clientèle en langue seconde.

Ainsi, dans la présente recherche, deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle permettent d'observer les effets des interventions en enseignement réciproque sur les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Le premier groupe expérimental est exposé à une intervention traditionnelle, tandis que le deuxième groupe expérimental bénéficie d'une intervention qui favorise l'ouverture aux langues maternelles.

2.4 Questions spécifiques de recherche

La présente étude souhaite répondre à ces trois questions spécifiques de recherche :

- 1) Une intervention en enseignement réciproque permet-elle à des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés en classe d'accueil au secondaire, d'améliorer leur compréhension en lecture en français langue seconde, telle que mesurée par un questionnaire de compréhension en lecture administré en grand groupe? Une différence est-elle observable entre le groupe d'intervention en enseignement réciproque traditionnelle et le groupe d'intervention en enseignement réciproque qui favorise l'ouverture aux langues maternelles des élèves?
- 2) Une intervention en enseignement réciproque permet-elle à des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés en classe d'accueil au secondaire, d'améliorer leurs stratégies cognitives et métacognitives en lecture en français langue seconde, telles qu'observées dans le cadre d'entretiens individuels (études de cas)? Une différence est-elle observable entre le groupe d'intervention en enseignement réciproque traditionnelle et le groupe d'intervention en enseignement réciproque qui favorise l'ouverture aux langues maternelles des élèves?
- 3) À titre exploratoire, une intervention en enseignement réciproque suscite-t-elle, chez des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés en classe d'accueil au secondaire, des modifications dans leurs perceptions: de la tâche et des objectifs de lecture, des caractéristiques d'un bon lecteur et des relations entre la langue maternelle et la langue seconde, telles qu'observées dans le cadre d'entretiens individuels

(études de cas)? Une différence est-elle observable entre le groupe d'intervention en enseignement réciproque traditionnelle et le groupe d'intervention en enseignement réciproque qui favorise l'ouverture aux langues maternelles des élèves ?

Chapitre 3 : Méthodologie

Chapitre 3 : Méthodologie

3.1 Objectifs

Cette recherche évaluative à visée quasi expérimentale propose la mise en place de deux types d'intervention afin d'observer les effets d'une approche traditionnelle en enseignement réciproque et d'une approche qui favorise l'ouverture aux langues maternelles des élèves, dans le cadre d'interventions en enseignement réciproque, sur la compréhension en lecture des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés au secondaire dans des classes d'accueil. Deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle forment les sujets de cette recherche. De plus, afin de contrôler l'extrême hétérogénéité entre les groupes et les élèves d'une même classe et de mieux répondre aux questions spécifiques de recherche, des analyses de cas de 11 sujets représentant autant de bons, de moyens et de faibles élèves, dans les classes expérimentales et la classe contrôle sont proposées.

Tableau I : Présentation des groupes

	Nombre d'élèves	Ratio filles - garçons
Groupe expérimental A Enseignement réciproque traditionnel	10	5 - 5
Groupe expérimental B Enseignement réciproque qui favorise une ouverture aux LM	9	6 - 3
Groupe contrôle C	13	5 - 8

3.2 Participants

Les élèves de toutes les classes de cette étude proviennent des classes d'accueil sous-scolarisées, 2e année de service, de la Commission scolaire de Montréal dans lesquelles sont regroupés environ 14 élèves par classe. Ils présentent des parcours migratoires et scolaires variés. Ils ont aussi des niveaux très hétérogènes en lecture. Malgré toute notre

volonté de réaliser notre recherche auprès de groupes sensiblement équivalents, il est important de comprendre la réalité des classes sous-scolarisées dans lesquelles existe, comme nous l'avons présenté dans la problématique, une extrême hétérogénéité dans un même groupe donné, ce qui représente une limite importante de la recherche.

De plus, il est important de mentionner que divers groupes ethniques sont davantage présents dans certaines écoles secondaires de Montréal que d'autres. Ainsi, afin de surmonter ce défi et de connaître plus en profondeur les effets des interventions d'enseignement réciproque sur la mise en place des stratégies cognitives et métacognitives ainsi que sur les perceptions de la lecture en langue maternelle ou seconde et des liens créés entre elles, des analyses de cas d'élèves forts, moyens et faibles par groupe, expérimental ou contrôle, soit de 11 élèves au total, sont explorées. Quatre élèves proviennent de la classe expérimentale où un enseignement réciproque traditionnel est mis en place, trois élèves, de la classe d'enseignement réciproque avec une ouverture aux langues maternelles des élèves et quatre élèves, du groupe contrôle. Ces élèves ont été ciblés à l'aide des discussions avec les enseignants en s'assurant d'avoir dans l'échantillon les trois niveaux d'élèves dans chaque groupe (fort, moyen, faible). Il est important de souligner qu'un quatrième élève du groupe expérimental B avait été ciblé, mais cet élève ne s'est pas présenté à l'école durant les dernières séances des interventions ainsi qu'au moment du post-test.

L'âge de ces 11 élèves se situe entre 14 et 17 ans et ils proviennent tous, dans la présente recherche, des Philippines. Ces élèves ont, en moyenne, un bon niveau de décodage et présentent davantage de difficultés dans les habiletés de haut niveau, soit en compréhension de textes. Le niveau de décodage a été vérifié en questionnant les enseignants sur les habiletés des élèves. Aucune évaluation formelle n'a été menée. De plus, il est important de noter que les 11 élèves sont identifiés comme étant en grand retard scolaire, mais sur la base de leur propre évaluation, ils mentionnent avoir été scolarisés dès leur jeune âge dans

leur pays d'origine. Cette information présente une apparente contradiction avec la définition des élèves en situation de grand retard scolaire, dans laquelle il est mentionné que ces derniers ont reçu peu ou pas de scolarisation dans leur pays d'origine. Il faut alors soulever la question sensible qui existe autour de l'évaluation et de tous les enjeux subjectifs reliés aux parcours scolaires et au type de scolarisation reçu par ces élèves.

Tableau II : Données linguistiques et scolaires des 11 études de cas

	Cas	Âge	Sexe	Langue(s) maternelle(s)	Niveau
Groupe expérimental A Enseignement réciproque traditionnel	A1	14	Fille	tagalog, anglais	Fort
	A2	15	Fille	tagalog, anglais	Moyen
	A3	16	Garçon	ilongo	Faible
	A4	16	Garçon	tagalog, anglais, visaya	Fort
Groupe expérimental B Enseignement réciproque qui favorise une ouverture aux LM	B1	17	Fille	tagalog, ilocano, anglais	Fort
	B2	15	Fille	tagalog	Moyen
	B3	15	Garçon	pangalatok, tagalog	Faible
Groupe contrôle C	C1	14	Fille	tagalog, anglais	Moyen
	C2	14	Garçon	ilocano, tagalog, anglais	Moyen
	C3	15	Garçon	visaya, tagalog	Faible
	C4	14	Fille	tagalog	Fort

3.2.1 Éthique

Afin de respecter le libre choix de participer à la présente recherche, un formulaire de consentement a été envoyé aux parents et fourni aux élèves des trois groupes-classes. Des versions en anglais étaient aussi disponibles. De plus, une feuille explicative du projet a été jointe au formulaire. Tous les formulaires ont été retournés et signés. Voir l'annexe 2 pour consulter les documents.

3.3 Déroulement et description des séances

3.3.1 Pré-test : questionnaires en grand groupe et entretiens individuels

Les évaluations et les interventions débutent en mars 2011. Lors de la première semaine, un questionnaire collectif est administré en pré-test à tous les groupes d'élèves, expérimentaux et contrôle, afin d'avoir une mesure comparative de départ sur le niveau de compréhension globale d'un texte informatif.

De plus, lors de la première et de la deuxième semaine, un entretien individuel (étude de cas) en pré-test est mené auprès des sept élèves ciblés des deux groupes expérimentaux, d'une durée approximative d'une heure et demie, soit durant une à deux périodes de classe. Faute de temps et de disponibilité de cases horaire, les entretiens auprès des quatre élèves ciblés du groupe contrôle se sont tenus de la semaine 4 à la semaine 6. Ces entretiens ont comme objectif de connaître plus spécifiquement les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les élèves ainsi que leur perception de la lecture en langue maternelle et seconde et la création de liens entre elles.

3.3.2 Interventions en enseignement réciproque

La semaine 3 marque le début des interventions. En lien avec les travaux de Fung, Wilkinson et Moore (2003), les deux groupes expérimentaux ont suivi, dans ce premier volet de la recherche, deux séances de départ qui proposent un enseignement explicite des quatre stratégies ciblées par l'enseignement réciproque : *prédire, questionner, clarifier et résumer*. Cette approche permet, selon ces chercheurs, d'éveiller les connaissances antérieures des élèves et de les familiariser avec le procédé d'enseignement réciproque. Ces deux premières séances se sont déroulées durant la même semaine, à raison de 2 périodes de 75 minutes par groupe expérimental. Afin de répondre aux besoins de la clientèle

allophone sous-scolarisée, une modélisation explicite, des activités en sous-groupe ainsi que des mises en application avec divers types de texte ont été introduites.

Le format de ces séances est un amalgame des étapes proposées dans la recherche de Lederer (2000), dans le livre « Suggestions de pratiques favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire, à l'usage de tous les enseignants du premier cycle » de Van Grunderbeeck, Théoret, Chouinard et Cartier (2004) ainsi que dans le livre « L'enseignement réciproque: quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture » de Lori D. Oczkus (2010). De plus, les étapes de l'enseignement explicite des stratégies proposées par Giasson (1990) sont utilisées: « 1) définir la stratégie et préciser son utilité; 2) rendre le processus transparent; 3) interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie; 4) favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie et; 5) assurer l'application de la stratégie » (p.30). Ainsi, le quoi, le pourquoi, le quand et le comment des quatre stratégies de l'enseignement réciproque sont explicitement exposés aux élèves. De plus, un document maison leur est fourni et permet à la chercheuse de garder des traces de leurs stratégies afin de valider leur travail. Pour consulter le document et pour connaître en détail le contenu de chaque séance, voir l'annexe 3.

À la suite de ce premier volet d'enseignement explicite des 4 stratégies présentes en enseignement réciproque, un deuxième volet de dix séances permet aux élèves de mettre en place l'enseignement réciproque. De la quatrième à la huitième semaine, à raison de deux périodes de 75 minutes par semaine, ces séances d'enseignement réciproque sont offertes aux deux groupes expérimentaux. Au début de chaque séance, un rappel des principes de l'enseignement réciproque ainsi que du travail d'équipe est fait auprès des élèves. Une pratique guidée et une modélisation auprès de ceux-ci permettent à la chercheuse d'être impliquée lors des premières séances afin de les guider dans l'utilisation des quatre stratégies, laissant ainsi émerger une pratique plus autonome de la part des élèves vers la fin des interventions. Cependant, la chercheuse est toujours présente et guide les interventions

lorsque nécessaire. À la fin de chaque séance, les 10 dernières minutes sont réservées à une discussion sur la séance, les observations faites par les élèves ainsi que sur les difficultés rencontrées afin de leur laisser la possibilité d'échanger sur les interventions.

En outre, une affiche est installée dans le local de classe sur laquelle les quatre stratégies mises en application lors des séances d'enseignement réciproque sont inscrites. Les élèves ont aussi ajouté d'autres stratégies utilisées lors de la lecture à cette liste, sur cette même affiche, soit : visualiser et faire des catégories. Cet outil permet aux apprenants, tel que proposé par Handsfield et Jiménez (2008), de s'approprier les stratégies selon une démarche plus flexible et plus personnelle. De plus, ce support visuel est un aide-mémoire qui leur permet de se rappeler d'utiliser ces stratégies en tout temps durant les cours. Finalement, à la dernière séance d'enseignement réciproque, soit à la semaine 8, un retour en grand groupe sur les interventions est proposé.

Lors des interventions, les élèves des groupes expérimentaux sont regroupés en sous-groupe de trois ou de quatre élèves afin d'encourager les échanges. Ainsi, comme les groupes sont constitués au maximum de 14 élèves, il y a dans la classe environ 4 groupes d'élèves (2 groupes de 4 et 2 groupes de 3). Les élèves sont regroupés au hasard et de manière à créer des groupes hétérogènes. La formation des groupes peut changer à chaque séance, selon l'état d'avancement en lecture des élèves. Alors, la majorité du temps, les élèves des deux groupes expérimentaux sont regroupés en équipe de 3 à 4 élèves. Toutefois, il est important de mentionner que ce n'est pas toujours le cas. Durant une séance, par exemple, dans le groupe A, étant donné qu'il n'y avait que 6 élèves en tout, une séance en grand groupe a été menée.

La chercheuse mène les séances d'intervention afin de limiter, le plus possible, les différences entre les styles d'enseignement de la lecture des enseignants du secondaire ainsi que leur approche d'enseignement des langues secondes.

La démarche d'enseignement réciproque est similaire pour les deux groupes expérimentaux. Dans le premier groupe expérimental, une classe intacte d'élèves sous-scolarisés suit une approche d'enseignement réciproque traditionnelle. Dans le deuxième groupe expérimental, les élèves sous-scolarisés d'une autre classe intacte ont la possibilité d'avoir recours à leur langue maternelle lors des séances d'intervention, comme dans les recherches de Klingner et Vaughn (1996) et de Jiménez (1997). De plus, lors de la période d'enseignement explicite, pour le deuxième groupe expérimental, une modélisation par la chercheuse de l'utilisation de stratégies dans une langue maternelle ainsi que dans une autre langue est réalisée, telle que proposée par Jiménez, Garcia et Pearson (1995). Il est important de noter que les modalités d'utilisation de la langue maternelle lors des séances d'enseignement réciproque (le quand et le pourquoi) sont discutées, de manière explicite, avec les élèves afin de s'assurer d'un recours à la langue maternelle pour des fins pédagogiques. De plus, les élèves ont la possibilité d'avoir recours à la langue de leur choix et aucun élève n'est forcé de parler dans sa langue maternelle. La chercheuse discute de l'utilisation de la langue maternelle comme moyen pour faciliter leur lecture. Dans un des sous-groupes, les élèves ont traduit à l'oral en simultané d'une langue à une autre ; ils ont nommé cette stratégie la traduction en direct.

3.3.3 Groupe contrôle

Pour le groupe contrôle, à deux reprises, des observations de l'approche pédagogique utilisée par l'enseignant pour travailler la compréhension en lecture sont menées. Le groupe contrôle n'a pas reçu d'interventions de la part de la chercheuse lors de la période d'intervention. Voir section 3.7.1.3 pour plus de détails.

3.3.4 Post-test : questionnaires en grand groupe et entretiens individuels

Les semaines 8 et 9, des questionnaires en grand groupe sont administrés aux trois groupes. Ces évaluations sont les mêmes que celles utilisées en pré-test. Les semaines 9 et 10, des entretiens individuels sont menés auprès des 11 élèves ciblés pour les études de cas.

Voir l'annexe 3 pour consulter le tableau XIV de l'échéancier des séances d'évaluation et d'intervention dans les trois groupes.

3.4 Matériel expérimental pour les interventions

Palinscar et Brown (1984) avaient proposé aux élèves des textes informatifs dans leurs interventions. Dans la présente étude, le matériel pédagogique proposé aux élèves lors des 10 séances d'enseignement réciproque provient de la collection « Tour à tour », série turquoise, de la maison d'édition Chenelière Éducation (2010). Ces livres informatifs, destinés au départ aux élèves de la 4^e à la 6^e année du primaire, proposent aux élèves une approche d'enseignement réciproque. Les quatre stratégies enseignées en enseignement réciproque (*prédire, clarifier, questionner et résumer*) sont expliquées au début de chaque livre de lecture. De plus, au début du livre, chaque élève choisit une couleur de bonhomme sourire. Chaque fois que le bonhomme sourire avec la couleur choisie apparaît sur une page, l'élève mène le groupe. Ainsi, cette méthode permet aux élèves d'être constamment appelés à utiliser les quatre stratégies et à interagir en groupe. C'est une démarche qui est très explicite et qui permet davantage aux élèves d'être autonomes et de s'approprier cette démarche réflexive.

Le niveau des textes est adapté pour la clientèle allophone sous-scolarisée. Une enseignante² expérimentée qui travaille auprès de cette clientèle d'élèves a lu le contenu de plusieurs textes et a confirmé que ces derniers sont adaptés. Voir l'annexe 4 pour consulter l'évaluation de l'enseignante sur la collection de livres. De plus, les thématiques proposées dans les livres informatifs touchent les champs de votes des élèves du secondaire. Beaucoup d'illustrations ornent les pages et permettent de faire beaucoup de liens. Ces textes permettent aussi de travailler l'objectif d'intégration sociale et professionnelle des élèves, car ils se réfèrent à des thèmes à caractère social et scientifique qui peuvent être présents dans un cadre extrascolaire et les amènent à faire des liens avec des connaissances antérieures acquises dans leur pays d'origine. De plus, cette collection travaille l'interdisciplinarité et met en relation différents domaines généraux de formation du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2006). Finalement, ces textes rejoignent une partie des trois compétences visées par le PFEQ pour le programme d'Intégration linguistique, scolaire et sociale: *s'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise, communiquer oralement en français dans des situations variées et lire et écrire des textes variés en français.*

Par voie électronique, avant le début des séances, la liste avec les sujets des livres est envoyée aux deux enseignants des groupes expérimentaux (consulter l'annexe 4). Ces derniers ont présenté à leurs élèves cette liste afin de choisir d'après les titres ceux qui leur semblaient les plus intéressants. Puis, les deux enseignants ont renvoyé à la chercheuse les choix des élèves. Ainsi, ce sont les livres ayant reçu la majorité d'intérêt qui ont été utilisés lors de cette étude. Pour des raisons monétaires reliées à l'achat de matériel, les sous-groupes d'élèves s'échangent les livres et ainsi ne lisent pas tous le même texte en même temps, mais peuvent au fil des semaines lire le contenu de tous les livres. En effet, comme tous les livres présentés dans cette collection sont du même niveau de lecture, il est possible de faire ce choix d'organisation pédagogique. Ainsi, lorsque le groupe 1 lit le texte A, le

² Remerciements à Dalal Siage, enseignante d'une classe sous-scolarisée de la CSDM

groupe 2 lit le texte B, le groupe 3 lit le texte C et le groupe 4 lit le texte D. Une fois les textes lus, ils sont donnés à un autre groupe. Comme deuxième livre de lecture, le groupe 1 peut lire le texte B, le groupe 2 le texte C, le groupe 3 le texte D, le groupe 4 le texte A et ainsi de suite. Afin de s'assurer de respecter le rythme de lecture des élèves et que tous les groupes aient des livres de lecture, un cinquième texte est acheté. Bref, au total, cinq textes de cette collection, choisis par les élèves, sont disponibles pour ces derniers durant les 10 séances d'enseignement réciproque. Il est important de noter que le temps requis pour lire et analyser au complet un livre varie en fonction du niveau des élèves et de leur rythme de lecture et de compréhension. Ainsi, certains élèves prennent toute la durée des séances pour finaliser la lecture d'un livre tandis que d'autres en lisent plusieurs au cours des semaines. Voir l'annexe 4 pour visualiser un exemple d'une page tirée d'un livre de la collection « Tour à tour » (2010).

3.5 Outils de collecte de données

3.5.1 Questionnaire administré en grand groupe

3.5.1.1 Description générale du questionnaire

L'objectif principal de cette étude est de connaître les effets des interventions en enseignement réciproque sur la compréhension de textes en français langue seconde d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés au secondaire dans des classes d'accueil. Après une recherche des épreuves et des tests disponibles en français sur le marché auprès de représentants des compagnies de Chenelière Éducation, de la société GRICS ainsi que la compagnie Pearson Assessment PsycCorp, notre choix s'est arrêté sur la version française de l'outil d'évaluation en lecture diffusé par la maison d'édition Chenelière Éducation, « Évaluation rapide de la compréhension en lecture » (2007): version francophone des trousseaux publiés par Pearson Canada sous le nom de « *Quick Comprehension Assessment* ». Cette évaluation présente

une trousse complète pour les niveaux de la 3^e à la 6^e année du primaire. Elle est approuvée dans les provinces de l'Alberta et de la Nouvelle-Écosse. Cet outil permet d'évaluer en moins d'une heure la compréhension de textes informatifs des élèves ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives mises en place pour la compréhension de ce même type de texte. Un projet pilote afin de mettre à l'essai cet outil auprès d'élèves sous-scolarisés avait été prévu, mais malheureusement n'a pas pu être mis en place en raison de délais requis pour obtenir le certificat d'éthique de la CSDM. Toutefois, une enseignante experte a analysé le matériel d'évaluation afin de valider l'applicabilité de ce dernier auprès de la clientèle cible.³

Une première partie de cette épreuve collective, un questionnaire sur la compréhension en lecture, s'administre en groupe-classe. Deux textes de niveaux comparables, fournis en 35 exemplaires, sont inclus dans la trousse afin de permettre une évaluation en pré et en post-test, en plus d'un guide d'enseignement, des feuilles de réponses pour les élèves et des rubriques pour la notation. Les textes comprennent deux pages de textes nivelés selon l'Échelle de Fountas et de Pinnell (2001) et présentent des thématiques qui ciblent les champs d'intérêt des élèves du secondaire ainsi que des images, des légendes et des illustrations en couleur. Toutefois, il est important de noter que cette évaluation a été construite au départ pour des apprenants de langue maternelle, ce qui peut être perçu comme une limite pour son utilisation auprès d'apprenants de langue seconde telle que la clientèle allophone sous-scolarisée.

3.5.1.2 Choix du niveau du questionnaire

Ce questionnaire est administré par la chercheuse en pré et en post-test auprès des trois groupes. En analysant en profondeur les échelles de Fountas et de Pinnell (2001), les échelles des niveaux de compétence du programme d'Intégration linguistique, scolaire et

³ Remerciements à Dalal Siage, enseignante d'une classe sous-scolarisée de la CSDM

sociale du MELS (date non disponible) ainsi que les objectifs recherchés dans cette étude avec la mise en place des quatre stratégies, le choix s'est arrêté sur la trousse de 5^e année.

Fountas et Pinnell (2001) proposent une gradation des textes sur un continuum (de A à Z) afin de pouvoir cibler le niveau approprié d'un texte pour les élèves d'un niveau scolaire spécifique. Selon ces auteurs, globalement, les niveaux de R à Y présentent les caractéristiques de lecteurs avancés, pour le niveau primaire, qui peuvent, entre autres, lire avec fluidité, comprendre le fonctionnement des mots, clarifier les mots et les concepts inconnus et interpréter les textes lus en créant des liens (Fountas et Pinnell, 2001). Ainsi, les élèves situés aux niveaux près de R présentent quelques caractéristiques de lecteurs avancés comparativement aux élèves situés aux niveaux plus près de Y qui présentent plusieurs caractéristiques de lecteurs avancés. Voir l'annexe 5a pour une liste de la gradation.

Alors, les textes proposés dans la trousse de 5^e année se situent de T à V selon l'échelle de gradation de Fountas et de Pinnell et sont ciblés pour les groupes de la 4^e année à la 6^e année. Il est certain que la grande majorité des élèves allophones sous-scolarisés du secondaire ne sont pas des lecteurs avancés en français tels que mentionnés par ces auteurs. Toutefois, ils sont au niveau secondaire et les enseignants ainsi que le marché du travail ont des attentes auprès de ces élèves sur ces objectifs spécifiques du curriculum du primaire. Ainsi, ils devraient acquérir ou être en train d'atteindre ces derniers. De plus, le niveau visé dans la trousse de 5^e année est directement lié avec le niveau de gradation proposé avec l'échelle de Fountas et de Pinnell du matériel pédagogique de la collection « Tour à tour » (2010) qui est utilisé lors des séances d'enseignement réciproque. L'échelle de gradation pour la collection « Tour est tour » (2010) est de O à Z, des niveaux ciblés pour les élèves de la 4^e-5^e année à la 6^e année.

Finalement, les objectifs des questions posées aux élèves lors de l'évaluation dans la trousse de 5^e année correspondent aux objectifs de cette étude: évaluer les habiletés de haut niveau des élèves en lien avec les stratégies cognitives et métacognitives. Cela dit, les objectifs dans l'évaluation de 6^e année semblaient plus complexes, car on demande aux élèves de comparer, de différencier et de présenter les idées sous une nouvelle forme et c'est pour cette raison qu'elle n'a pas été retenue. Somme toute, la trousse de 5^e année est proposée à tous les élèves des groupes expérimentaux et des groupes contrôles.

3.5.1.3 Procédure du questionnaire

Au début de l'administration du questionnaire, les critères d'évaluation sont présentés aux élèves ainsi que les objectifs visés. De plus, dans la trousse, afin d'exposer les élèves à la thématique du texte, les auteurs indiquent plusieurs questions à poser avant la lecture du texte aux élèves. Les deux thématiques, pour le pré et le post-test, proposées dans la trousse sont les exploits aux chutes Niagara et le canot d'écorce. Ensuite, la chercheuse lit à deux moments le texte et les questions aux élèves; ces derniers ont pour la première lecture le livre fermé et pour la deuxième, le livre ouvert. Cette double lecture a comme objectif de diminuer les difficultés de décodage présentes chez certains élèves, ce dernier n'étant pas ciblé par cette recherche. Par la suite, la chercheuse fournit le temps nécessaire aux élèves pour lire le texte et répondre aux cinq questions de compréhension de texte qui ont comme objectifs de 1) déterminer les idées principales et secondaires du texte et les inclure dans un organisateur graphique, 2) expliquer dans leurs mots et en faisant des inférences les exploits des différents personnages du texte, 3) se mettre dans la peau d'un personnage et présenter des faits, 4) faire des liens avec leur propre vécu et finalement 5) mentionner une partie difficile et une stratégie mise en place pour réussir. Voici un exemple d'une question posée lors du post-test: « Explique pourquoi les canots étaient importants pour les peuples autochtones, les premiers explorateurs, les colons européens et les pagayeurs amateurs » (Jeroski, 2007, p.32). Il est important de noter que la chercheuse explique à tous les groupes

comment remplir l'organisateur graphique. Voir l'annexe 5a pour un exemple de texte et de questions posées aux élèves.

3.5.1.4 Critères de correction

Cette trousse propose cinq questions aux élèves ainsi qu'une grille de notation destinée à l'évaluateur. Trois échelles de performance sont proposées par les auteurs, soit une échelle pour la Colombie-Britannique, une pour l'Ontario et une échelle de performance « universelle ». C'est la version « universelle » qui est choisie pour la compilation des résultats et cette grille présente quatre dimensions qui sont évaluées : 1) repérer les « idées principales et secondaires, 2) faire des inférences, 3) synthétiser et 4) faire des liens ». Ainsi, la notation des élèves tient compte des réponses fournies aux cinq questions afin d'attribuer une note aux quatre dimensions de la grille universelle. Les élèves reçoivent, pour chacune de ces dimensions, des notes allant de 1 à 4,3, selon un barème prédéterminé, 1 représentant des difficultés éprouvées à 4,3 mentionnant un dépassement des attentes. Lorsqu'un élève avait une performance qui se situait davantage entre deux catégories, soit entre 2 et 3, il était alors possible pour ce dernier d'avoir un 2,3 ou un 2,7 (tout dépendant s'il se situait davantage près du 2 ou du 3). Il est important de noter que la chercheuse a ajouté des codes de correction à la grille présentée ci-haut afin d'explicitier davantage l'échelle de performance universelle et d'utiliser les mêmes barèmes pour tous les élèves. Pour consulter ces documents, voir l'annexe 5a.

3.5.1.5 Observations lors de la passation

3.5.1.5.1 Groupe A (expérimental, enseignement réciproque traditionnel)

Au pré-test, certains élèves trouvent l'évaluation difficile ainsi que l'organisateur graphique. Ils mentionnent qu'ils ne résument pas en classe. La question 3 semble difficile pour les élèves, soit de reprendre les informations du texte comme si c'était eux les

acteurs/auteurs des évènements. La moitié des élèves soulignent qu'ils sont déjà allés à Niagara, l'endroit présenté dans le texte. Les élèves et la chercheuse font un retour sur le texte à la fin de l'évaluation.

Au post-test, le sujet est présenté, le canot, et certains élèves mentionnent qu'ils l'ont déjà utilisé. La chercheuse permet aux élèves de remplir l'organisateur graphique utilisé en classe ou celui présenté dans l'évaluation. Il n'y a pas autant de questions qui sont posées sur l'évaluation que lors du pré-test. Les mots « pagayer » et « autochtone » sont expliqués aux élèves. Lorsque certains élèves demandent de clarifier des mots, la chercheuse leur demande ce qu'ils font d'habitude pour y parvenir. Ils mentionnent alors qu'ils utilisent le dictionnaire; elle leur demande alors de faire pareillement. À la fin de la période, les élèves ne terminent pas l'évaluation. Ils demandent alors à la chercheuse d'avoir une autre période pour le faire. Deux élèves soulignent à la chercheuse qu'ils ont besoin de plus de temps cette fois, car ils comprennent le texte et ce qu'ils doivent faire. Un élève indique : « on fait plus de liens ». L'évaluation est facile pour certains, de difficulté moyenne ou difficile pour d'autres. Une demi-période de plus est alors allouée afin de permettre aux élèves de terminer l'évaluation.

3.5.1.5.2 Groupe B (expérimental, enseignement réciproque avec une ouverture aux langues maternelles)

Au pré-test, la question 3 semble difficile pour ces élèves, soit de reprendre les informations du texte comme si c'était eux les acteurs des évènements. La chercheuse leur explique alors explicitement ce qu'il faut faire : « imagine que tu racontes ton exploit à un ami ». Certains élèves traduisent en anglais et utilisent le dictionnaire. Ils demandent beaucoup de clarifications et trouvent l'organisateur graphique difficile. Certains mentionnent l'avoir déjà utilisé, mais la tâche de cibler les idées principales et secondaires semble difficile. Alors, afin de modéliser ce qui est demandé aux élèves, la chercheuse

invente une histoire et pointe les informations importantes qui y sont rattachées. Les élèves poursuivent leur travail. À la fin de la séance, ils trouvent l'évaluation difficile, mais selon eux, c'est une bonne manière d'évaluer leur compréhension. Un élève mentionne qu'il doit rapidement faire des liens dans sa tête.

Au post-test, la chercheuse permet aux élèves de remplir l'organisateur graphique utilisé en classe ou celui présenté dans l'évaluation. Les mots « pagayer » et « autochtone » sont expliqués aux élèves. La majorité des élèves travaillent sans poser de question. Les élèves utilisent les dictionnaires. Ils terminent l'évaluation à la fin de la période.

3.5.1.5.3 Groupe C (contrôle)

Au pré-test, c'est la première fois que les élèves de ce groupe remplissent un organisateur graphique. Ils ont de la difficulté à cibler les idées principales et secondaires. Les questions semblent parfois difficiles. La chercheuse explique chacune des questions et donne des exemples. Certains élèves n'ont pas eu le temps de terminer et n'ont pas demandé d'avoir plus de temps.

Au post-test, tous les élèves ont le temps de terminer. Certains finissent même 20 minutes avant la fin de la période. La chercheuse présente et permet aux élèves de remplir l'organisateur graphique qu'elle a utilisé en classe avec les autres groupes ou celui qui est inclus dans l'évaluation. Les mots « pagayer » et « autochtone » sont expliqués aux élèves. Ces derniers ont beaucoup de questions à propos de l'évaluation. L'enseignante reste dans la classe et aide certains élèves.

3.5.2 Entretien individuel

Tel que mentionné précédemment, 11 études de cas sont réalisées afin de répondre à la deuxième et à la troisième questions spécifiques de recherche. Ainsi, un entretien individuel est mené avec chaque élève durant lequel 1) une fiche personnelle par élève est complétée. Puis, 2) une deuxième partie de l'« Évaluation rapide de la compréhension » (2007), outil présenté ci-haut, est administrée afin de cibler dans le cadre de cette épreuve les stratégies cognitives et métacognitives mises en place par les élèves. Ensuite, 3) pour les deux groupes expérimentaux, la chercheuse questionne les élèves sur une appréciation des interventions d'enseignement réciproque reçues (traditionnel ou avec une ouverture aux langues maternelles). Finalement, 4) des questions sont posées aux élèves des trois groupes en lien avec leurs perceptions de la lecture (objectifs et tâches, caractéristiques d'un bon lecteur, relations L1-L2).

3.5.2.1 Fiche personnelle de chaque élève

Au début de l'entretien, afin de dresser un portrait de chaque élève, il lui est demandé de remplir une fiche sur laquelle il peut mentionner son âge, son pays de naissance, un bref historique scolaire ainsi que ses langues parlées et comprises. Cette fiche est remplie par l'élève, avec l'aide de la chercheuse. Cette fiche est une adaptation d'un questionnaire proposé dans le cadre d'un projet de recherche « Ateliers d'expression créatrice en contexte plurilingue pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire » (Rousseau et Armand, en cours). Voir l'annexe 5b.

3.5.2.2 Épreuve individuelle sur la mise en place des stratégies cognitives et métacognitives

3.5.2.2.1 Description de l'épreuve

Une autre section de l'outil d'évaluation présenté précédemment, « Évaluation rapide de la compréhension » (2007), est une fois de plus utilisée durant les entretiens individuels lors du pré-test et du post-test. La trousse d'évaluation propose deux textes du même niveau que ceux présentés au groupe-classe ainsi que deux textes de niveaux de lecture inférieurs. Cet outil permet de connaître plus en profondeur les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les élèves lors de la lecture afin d'accéder à une compréhension du texte lu. Toutefois, il est important de noter que cet outil ne vise pas spécifiquement les interventions d'enseignement réciproque. Pour cette raison et afin d'évaluer les effets des interventions durant lesquelles les quatre stratégies spécifiques sont enseignées, une adaptation est proposée. Ainsi, pour connaître précisément les effets de l'enseignement de ces quatre stratégies lors des interventions (*prédire, questionner, clarifier, résumer*), plusieurs questions sont ajoutées à cet outil.

3.5.2.2.2 Procédures de l'épreuve et critères de correction

Les 11 élèves ciblés au départ sont évalués individuellement. L'évaluation se déroule à l'oral et un enregistrement audio permet de garder des traces de l'évaluation. De plus, à des fins comparatives, le choix du texte est le même pour tous les élèves. Ils ont accès au texte en tout temps durant l'évaluation. Les élèves sont cette fois évalués selon des grilles de correction et un barème propre à cette épreuve pour laquelle il leur est possible d'avoir un score de 1, 2, 3 ou 4. Les questions posées aux élèves ainsi que les grilles exhaustives de notation de toutes les stratégies évaluées lors des trois temps de la lecture pour le pré-test sont incluses dans l'annexe 5b. Le même procédurier a été employé pour le post-test.

Avant la lecture, la chercheuse présente l'outil ainsi que le texte. Les deux thématiques proposées pour les entretiens individuels sont : au pré-test, les mystères et les trésors enfouis par des pirates (« Le mystère de l'île Oak ») et au post-test, la protection des

oreilles (« Protège tes oreilles »). Puis, la chercheuse demande à l'élève de prédire oralement le sujet du texte et de poser des questions en lien avec ses connaissances antérieures et les indices généraux observés dans le livre. Pendant la lecture, la chercheuse observe le lecteur et note les stratégies mises en place par ce dernier. Après la lecture, la chercheuse demande à l'élève de réagir par rapport au texte lu, lui pose des questions sur les idées principales et secondaires ainsi que quatre autres questions afin de connaître les inférences faites par l'élève lors de sa lecture. Par la suite, elle lui propose de faire une synthèse du texte ainsi que de créer des liens avec ses connaissances antérieures et finalement elle l'amène à réfléchir sur sa lecture. Ces questions permettent de cibler les stratégies de lecture et de faire un portrait détaillé de la compréhension de texte du lecteur.

Toutefois, tel que mentionné précédemment, il est aussi important d'évaluer la progression des élèves en lien avec les quatre stratégies enseignées lors des interventions et pour cette raison, plusieurs questions sont ajoutées à cette évaluation. Premièrement, afin d'évaluer davantage la stratégie *poser des questions*, une démarche proposée par Johnson-Glenberg (2000) est utilisée. La chercheuse demande à l'élève de « faire semblant » d'être un enseignant et de formuler trois questions qu'il poserait à des élèves sur le texte. La notation de ces questions est inspirée de celle proposée par Johnson-Glenberg (2000).

Deuxièmement, l'évaluation de la stratégie *clarifier* est ajoutée à l'outil et se déroule selon une adaptation de la procédure proposée par Spörer, Brunstein et Kieschke (2009). Ces chercheurs ont demandé aux élèves d'identifier des mots ou des concepts qui auraient besoin de clarification; dans la présente recherche, cette distinction n'est pas faite.

Finalement, la chercheuse demande aux élèves, avant la première question sur les idées principales et secondaires de l'évaluation originale, d'effectuer un rappel libre du texte lu. Les idées générales et secondaires énoncées par l'élève sont préalablement notées par la

chercheuse. La consigne suivante, inspirée de la recherche de Johnson-Glenberg (2000) est donnée aux élèves: « Je veux que tu me redises ce que tu as lu. Fais semblant de partager ces informations à un camarade qui n'a jamais lu le texte ». La chercheuse coche les idées principales et secondaires mentionnées par l'élève en comparaison avec la liste préalablement faite. La notation est davantage qualitative et porte sur le nombre et le type d'informations mentionnés par l'élève.

3.5.2.3 Appréciation des interventions

Lors des entretiens individuels avec les 11 élèves, une troisième section porte sur l'appréciation des interventions en général. Cette section est introduite seulement durant le post-test et auprès des groupes expérimentaux. Tel que proposé par Spörer, Brunstein et Kieschke (2009), trois questions sont posées aux élèves. Ces questions sont une traduction libre en français des questions originales posées dans cette recherche: « 1) Qu'as-tu appris depuis qu'on a commencé à travailler ensemble? 2) Qu'as-tu aimé le plus dans les leçons? 3) Que changerais-tu dans les leçons? » (traduction libre, p.279).

À ces trois questions, une question plus ouverte est ajoutée : 4) As-tu quelque chose que tu veux partager avec moi? En outre, deux dernières questions sont destinées au groupe qui a suivi un enseignement réciproque avec une ouverture aux langues maternelles des élèves: 5) Est-ce que le fait de discuter dans ta langue maternelle t'a aidé dans tes apprentissages en français? Explique. 6) As-tu fait des liens entre les différentes langues? Voir l'annexe 5b pour consulter le document.

3.5.2.4 Perceptions de la lecture

Les tenants de l'enseignement réciproque mentionnent que cette approche aide les élèves non seulement à développer des stratégies cognitives, mais aussi à gérer leur

compréhension et, de ce fait, de mettre en place des stratégies métacognitives et ainsi construire une perception plus complète de la lecture. Afin d'évaluer ces perceptions de la lecture en langue maternelle, Klingner et Vaughn (1996) se sont inspirées d'une recherche par Myers et Paris (1978) qui proposent une entrevue dirigée de 18 questions.

Une fois de plus, une limite observable dans cet outil est son élaboration pour des apprenants de langue maternelle. Afin de surmonter cette limite, les questions d'un protocole d'entretien d'après une recherche de Jiménez, Garcia et Pearson (1995) sont ajoutées au premier outil présenté et permettent de questionner les lecteurs sur des aspects généraux de la lecture en L1-L2, sur leurs perceptions des stratégies mises en place lors de la lecture en L1-L2 ainsi que sur la création de liens entre ces langues.

3.5.2.3.1 Description de l'outil

Ainsi, afin d'évaluer les perceptions de la lecture en langue maternelle et en langue seconde, un outil adapté de Myers et Paris (1978) et de Jiménez, Garcia et Pearson (1995) est administré auprès des 11 élèves en pré et post-test. Par exemple, une question demande aux élèves de décrire ce qu'est pour eux un bon lecteur en français ou dans leur langue maternelle et une autre question leur demande de décrire les différences en lecture entre une personne qui a le français comme langue maternelle et une personne qui a appris le français comme langue seconde. Lors de l'entretien individuel, à la suite de l'épreuve « Évaluation rapide de la compréhension en lecture », les élèves répondent à quelques questions ciblées qui sont traduites et adaptées des versions originales. Les réponses sont enregistrées à l'aide d'un magnétophone. Une transcription papier permet de catégoriser les perceptions des élèves de la lecture sous trois thèmes, soit : 1) la tâche et les objectifs de lecture, 2) les caractéristiques d'un bon lecteur, 3) les relations L1-L2. Ceci permet de comparer les réponses des sujets avant et après les interventions. Cet outil a été mis à l'essai avant la

présente étude auprès d'élèves allophones sous-scolarisés⁴. Voir l'annexe 5b pour une copie de l'outil.

3.5.3 Journal de bord

Finalement, en tout temps durant la recherche, la chercheuse note dans un journal de bord des observations en lien avec les interventions, la mise en application et l'utilisation des stratégies ainsi que les interactions entre les élèves. Ces informations permettent une fois de plus de trianguler les méthodes lors des études de cas et d'ajouter des informations qualitatives, à un certain degré, en lien avec les résultats obtenus lors des entretiens individuels.

3.6 Limites de la présente recherche

Les limites de ce mémoire se situent autant sur le plan méthodologique que de l'analyse des résultats. Dans un premier temps, comme mentionné à maintes reprises, la clientèle extrêmement hétérogène des élèves qui ont pris part à la présente recherche nous amène à utiliser avec beaucoup de discernement les résultats obtenus et à faire preuve de beaucoup de doigté quant aux généralisations qui peuvent s'en suivre.

Concernant l'implication de la chercheuse dans la recherche, il est important de noter qu'elle a mené les évaluations en grand groupe, les entretiens individuels, les observations dans le groupe contrôle ainsi que les interventions en enseignement réciproque, ce qui peut avoir donné place à des biais dans les réponses proposées par les élèves lors des évaluations et les entretiens individuels.

⁴ Remerciements à Élise Venne, enseignante d'une classe sous-scolarisée de la CSDM

Au niveau du matériel d'évaluation et d'intervention qui a été utilisé, il est important de mentionner à nouveau que ce dernier n'a pas été créé spécifiquement pour des clientèles d'apprenants de langue seconde, ce qui peut créer des limites au niveau du choix de texte, des questions posées ainsi que des grilles de correction recommandées. Cela dit, en optant pour des textes pour lesquels les élèves avaient mentionné leur intérêt, en consultant des enseignants travaillant dans le milieu scolaire auprès des élèves sous-scolarisés et en adaptant les questions et les grilles, un effort a été mis en place tout au long du processus afin de tenir compte des besoins des apprenants allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.

Finalement, sur le plan des analyses des études de cas et plus particulièrement pour cibler les perceptions de la lecture (tâche et objectifs de la lecture, caractéristiques d'un bon lecteur, relations L1-L2), étant donné la subjectivité en général autour des perceptions ainsi que de certains propos formulés par les élèves, un biais peut exister dans les analyses et les interprétations des données. Il est toutefois important de noter qu'une démarche rigoureuse a été mise en place dans la transcription, le codage et l'analyse des verbatim afin de limiter du mieux possible les interprétations arbitraires. Toutefois, une recherche avec un plus grand nombre de cas, une triangulation entre chercheurs et sur une plus longue durée permettrait de valider davantage les résultats obtenus.

3.7 Contexte pédagogique

3.7.1 Contexte pédagogique dans le groupe contrôle

Afin de pouvoir comparer les trois groupes, deux moments d'observations ont été inclus à l'horaire de la chercheuse afin d'observer les pratiques pédagogiques proposées par l'enseignante du groupe contrôle, l'enseignante C. Cette dernière démontre un intérêt pour l'enseignement stratégique et souhaite le mettre en place dans sa classe. Lors du premier

moment d'observation, elle souligne que c'est sa première expérience d'une séance d'enseignement stratégique avec son groupe-classe. L'enseignante y prépare une activité de lecture durant laquelle elle place les élèves en sous-groupe d'experts et leur fait lire et clarifier des passages d'un même texte par équipe. Puis, elle leur demande de changer d'équipe afin que chaque élève expert aille expliquer son texte à d'autres sous-groupes d'élèves. L'enseignante demande aux élèves de trouver différents moyens pour clarifier les mots trouvés dans le texte.

Lors du deuxième moment d'observation, l'activité de lecture porte sur la création de liens entre le texte et le vécu personnel des élèves (lien avec le lecteur, lien avec un autre texte, lien avec le monde). L'enseignante C explique aux élèves qu'ils devront faire des associations et qu'ils vont utiliser la stratégie *faire des liens*. Ils doivent dire à l'enseignante à quoi le texte lu leur fait penser. L'activité se déroule en grand groupe. L'enseignante mentionne que d'habitude il ne faut pas interrompre la lecture, mais pour cette activité les élèves peuvent lever leur main et dire ce que leur rappelle un passage, s'ils ont déjà vu cela à la télévision ou sur Internet ou s'ils ont déjà lu sur ce sujet. Les élèves qui souhaitent lire le font. Au cours de la lecture, l'enseignante pose des questions aux élèves sur le texte: qu'est-ce qu'on apprend en lisant ? Elle demande de clarifier certains mots.

3.7.2 Taux d'absentéisme

Il est important de noter le haut taux d'absentéisme dans le groupe A. Il y a aussi des cas d'absentéisme dans le groupe B. Cette réalité peut avoir eu un impact sur la présente recherche et avoir influencé le degré d'implication des élèves lors des séances.

3.7.3 Clientèle selon la directrice-adjointe

Lors d'une rencontre avec la directrice adjointe, cette dernière mentionne que le tiers de sa clientèle est formé d'élèves sous-scolarisés et que cette réalité est très préoccupante pour elle. Elle est très contente que ce projet soit mis en place dans son école. Elle souligne qu'il n'y a pas d'expertise dans ce domaine et pas de services en orthopédagogie.

Chapitre 4 : Analyse des résultats

Chapitre 4 : Analyse des résultats

4.1 Rappel des questions de recherche

Le chapitre qui suit porte sur l'analyse des données et se divise en trois grandes sections séparées selon les trois questions spécifiques. Rappelons que la question générale de cette étude porte sur les effets d'une intervention en enseignement réciproque auprès d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés en classe d'accueil au secondaire, sur la compréhension en lecture en français langue seconde. Afin de cibler toutes les facettes de la lecture stratégique en contexte de langue seconde, trois questions spécifiques ont été retenues et permettent de: 1) cibler les effets des interventions sur la compréhension en lecture des élèves selon un questionnaire administré en grand groupe, 2) dresser les portraits de 11 élèves (études de cas), à partir d'entretiens individuels, afin de mieux percevoir les stratégies cognitives et métacognitives mises en place par ces derniers durant les trois temps de la lecture et 3) présenter, à titre exploratoire, les perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, des caractéristiques d'un bon lecteur et des relations entre la langue maternelle et la langue seconde des 11 élèves ciblés.

Trois groupes-classes ont participé à l'expérimentation. Un premier groupe A (nb=10) a suivi un enseignement réciproque traditionnel, un deuxième groupe B (nb=9), un enseignement réciproque avec une ouverture aux langues maternelles et un troisième groupe C a été le groupe contrôle (nb=13). Voici un rappel des trois questions spécifiques :

- 1) Une intervention en enseignement réciproque permet-elle à des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés en classe d'accueil au secondaire, d'améliorer leur compréhension en lecture en français langue seconde, telle que mesurée par un

questionnaire de compréhension en lecture administré en grand groupe? Une différence est-elle observable entre le groupe d'intervention en enseignement réciproque traditionnelle et le groupe d'intervention en enseignement réciproque qui favorise l'ouverture aux langues maternelles des élèves?

- 2) Une intervention en enseignement réciproque permet-elle à des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés en classe d'accueil au secondaire, d'améliorer leurs stratégies cognitives et métacognitives en lecture en français langue seconde, telles qu'observées dans le cadre d'entretiens individuels (études de cas)? Une différence est-elle observable entre le groupe d'intervention en enseignement réciproque traditionnelle et le groupe d'intervention en enseignement réciproque qui favorise l'ouverture aux langues maternelles des élèves?

- 3) À titre exploratoire, une intervention en enseignement réciproque suscite-t-elle, chez des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés en classe d'accueil au secondaire, des modifications dans leurs perceptions: de la tâche et des objectifs de lecture, des caractéristiques d'un bon lecteur et des relations entre la langue maternelle et la langue seconde, telles qu'observées dans le cadre d'entretiens individuels (études de cas)? Une différence est-elle observable entre le groupe d'intervention en enseignement réciproque traditionnelle et le groupe d'intervention en enseignement réciproque qui favorise l'ouverture aux langues maternelles des élèves ?

4.2 Questionnaire administré en grand groupe

Afin de répondre à la première question spécifique, une comparaison des moyennes obtenues dans les questionnaires administrés aux deux groupes expérimentaux et au groupe contrôle a été menée. Cette dernière permet ainsi de cibler les effets de l'intervention en enseignement réciproque sur la compréhension de texte des élèves.

4.2.1 Procédure de correction

Tout d'abord, la chercheuse a corrigé et évalué tous les questionnaires des élèves des trois groupes-classes au pré et au post-test. La consignation des résultats a été menée, telle que présentée dans la section traitant de la méthodologie, à l'aide d'une grille de correction fournie avec l'outil d'« Évaluation rapide de la compréhension en lecture » (Chenelière Éducation, 2007) et d'une grille de correction maison permettant de mieux cibler la note attribuée pour chaque section. Quatre dimensions ont été évaluées, proposées par ce même outil: repérer les « idées principales et secondaires, faire des inférences, synthétiser et faire des liens ». Les élèves se sont fait attribuer un pointage allant d'un 1 à un 4. Voir l'annexe 5a pour plus d'informations. La chercheuse a effectué à deux reprises un contre-codage intra-codeur sur le quart des évaluations avec un accord obtenu respectivement à 72% et à 83%.

Par la suite, une moyenne des quatre dimensions a été calculée afin d'obtenir le score total de chaque élève dans les trois groupes. Puis, une moyenne des élèves de chaque groupe a permis d'obtenir le score total par groupe. Étant donné le nombre réduit de participants, une analyse par dimension n'a pas été possible et c'est pourquoi une comparaison des moyennes des trois groupes a été proposée. Ainsi, une analyse de variance à mesures

répétées à deux facteurs a été conduite avec l'aide du programme SPSS et d'un statisticien⁵ afin de comparer les facteurs intra-sujets (temps) et inter-sujets (intervention/groupe) sur la moyenne du score général des élèves de chaque groupe à l'évaluation de la compréhension de texte, avec un seuil de signification de 5%.

4.2.2 Analyse des résultats des trois groupes

L'analyse de variance permet de rejeter l'hypothèse nulle qui ne supposait aucune différence entre la moyenne des trois groupes aux deux temps de l'évaluation ($F(2,29) = 10,785$; $p < 0,001$). Ainsi, cette analyse permet d'observer un effet d'interaction entre le temps et les groupes. Une analyse plus en profondeur qui compare les groupes entre eux démontre une différence significative au post-test entre le premier groupe expérimental (enseignement réciproque traditionnel) et le groupe contrôle ($p = 0,036$) ainsi qu'entre le deuxième groupe expérimental (enseignement réciproque avec une ouverture aux langues maternelles) et le groupe contrôle ($p = 0,013$). Il est important de mentionner que cette différence entre les groupes n'est pas significative au pré-test ($p > 0,05$).

Par ailleurs, ces analyses n'indiquent pas l'existence de différences significatives pour le score obtenu en compréhension de textes entre les deux groupes expérimentaux ($p = 1,000$) lors du post-test. De plus, les élèves des deux groupes expérimentaux ont significativement amélioré leur score aux évaluations de compréhension de textes entre le pré et le post-test ($p < 0,001$). De son côté, pour le groupe contrôle, la moyenne s'est maintenue stable entre les deux temps d'évaluation ($p = 0,063$).

⁵ Remerciements à Miguel Chagnon du service de consultation statistique de l'Université de Montréal

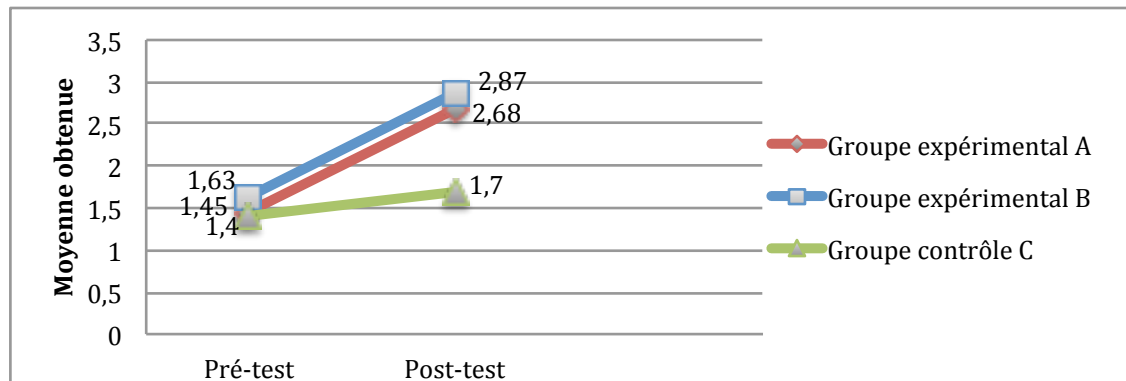


Figure 1 - Moyenne obtenue aux questionnaires au pré-test et au post-test par les trois groupes

Tableau III : Moyenne des trois groupes au questionnaire

Groupes		Effectif	Moyenne	Ecart-type
A : Enseignement réciproque traditionnel	Pré-test	10	1,45	0,74
	Post-test	10	2,68	1,17
B : Enseignement réciproque avec une ouverture aux LM	Pré-test	9	1,63	0,48
	Post-test	9	2,87	0,92
C : Groupe contrôle	Pré-test	13	1,40	0,32
	Post-test	13	1,70	0,47

4.3 Entretiens individuels

Les portraits des onze élèves (études de cas) sont présentés dans la prochaine section et permettent de comprendre plus en profondeur les effets des interventions en enseignement réciproque sur les stratégies cognitives et métacognitives mises en place par ces derniers et ainsi de répondre à la deuxième question spécifique. Ces élèves proviennent des trois groupes-classes : quatre élèves du groupe A (A1, A2, A3), trois élèves du groupe B (B1, B2, B3) et quatre élèves de groupe C (C1, C2, C3, C4). En accord avec l'enseignant et afin de présenter différents profils d'élèves, ces derniers ont été identifiés en s'assurant d'avoir

tout autant de bons, de moyens et de faibles lecteurs dans chaque groupe (Voir tableau II). Des entretiens individuels avec chaque élève, d'une durée d'environ une heure, ont été réalisés pour les deux temps d'évaluation, en pré et post-intervention.

4.3.1 Stratégies cognitives et métacognitives

L'entretien avait comme premier objectif d'évaluer les stratégies cognitives et métacognitives mises en place en lecture par les élèves, avec des épreuves provenant du même matériel d'évaluation que celles administrées en grand groupe, afin de répondre à la deuxième question spécifique de recherche. De plus, plusieurs sections ont été ajoutées à l'évaluation afin d'observer les effets des stratégies enseignées lors des séances d'enseignement réciproque.

Pour chaque étude de cas, dans une première section, un bref descriptif du parcours scolaire de chaque élève est présenté. Puis, les résultats obtenus par ce dernier aux évaluations en compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture ainsi que les stratégies évaluées à chaque temps sont exposés dans une figure: 1) avant la lecture : *prédire*; 2) pendant la lecture: *mettre en place des stratégies métacognitives (s'autoréguler, s'ajuster, etc.)*; 3) après la lecture: *poser des questions, clarifier, faire des inférences, pointer les idées principales et secondaires, synthétiser, faire des liens et mettre en place des stratégies métacognitives (s'autoréguler, s'ajuster, etc.)*. Les grilles de correction (consulter l'annexe 5b) permettent de comprendre le processus de correction mis en place lors de l'évaluation. De plus, afin de compléter le portrait de chaque élève, les observations de la chercheuse, prises sous forme de notes de terrain, enrichissent cette section. Pour les deux groupes expérimentaux, les commentaires des élèves sur les interventions en enseignement réciproque sont exposés. Finalement, un bilan du cheminement de chaque élève entre le pré et le post-test est présenté.

4.3.1.1 Analyse des résultats du cas A1

A1 a suivi une intervention en enseignement réciproque traditionnel.

Cette élève est née aux Philippines et est âgée de 14 ans lors de l'évaluation. Elle est au Québec depuis l'âge de 12 ans et a comme langues maternelles le tagalog et l'anglais. Elle a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, sa langue de scolarisation était l'anglais. C'est sa deuxième année dans le système scolaire au Québec, soit dans une classe d'accueil et elle a fréquenté une autre école durant sa première année. Selon elle, l'année suivant l'entretien, elle poursuivra ses études au régulier, en secondaire 2. À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, A1 a obtenu le score moyen de 1 au pré-test et de 3,3 au post-test. A1 est classée par l'enseignant comme une lectrice de niveau fort.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par A1 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

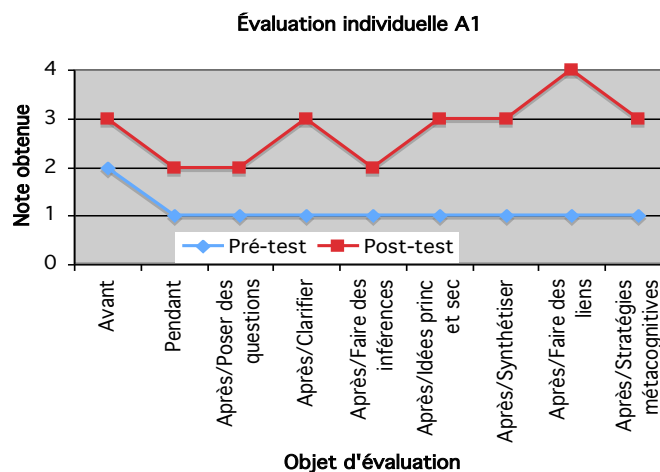


Figure 2 - Résultats à l'entretien individuel du cas A1

2) Observations de la chercheuse

L'évaluation individuelle se déroule bien pour A1 lors des deux temps d'évaluation, mais l'élève est davantage gênée de parler lors du pré-test.

L'entretien semble difficile au pré-test : les questions paraissent difficiles pour l'élève, mais cette dernière souhaite rester avec la chercheuse jusqu'à la fin de la période même si l'évaluation se termine 30 minutes plus tôt. Avant la lecture, il est difficile pour l'élève de prédire et elle ne fait pas beaucoup de liens entre ses connaissances et le texte. Pendant la lecture, elle présente de la difficulté à gérer sa compréhension : elle ne regarde pas les illustrations, elle ne se relit pas et elle n'utilise pas le dictionnaire. À titre indicatif, elle décode bien lors de la lecture du texte. Il est intéressant de noter que cette élève mentionne avant la lecture l'utilisation du dictionnaire si jamais elle ne comprend pas le texte lu, mais ne l'utilise en aucun cas durant l'évaluation. De plus, après la lecture, elle mentionne que le texte est bien et qu'elle a un peu compris, mais ne démontre aucunement ce type de compréhension lorsqu'on lui pose des questions ou lorsqu'elle doit faire un rappel de l'histoire. Lors du retour sur le texte, elle ne comprend pas le sujet principal du texte. Il est important de mentionner qu'elle n'a aucunement cherché à créer du sens dans sa lecture : lorsqu'elle ne comprend pas le sens du texte, elle ne se pose pas de questions et n'essaie pas de comprendre. Elle lit seulement en décodant les mots.

Lors du post-test, A1 démontre une énorme amélioration et s'implique davantage avec le texte. Avant la lecture, elle formule des prédictions, pose des questions sur le texte avant de lire, regarde les illustrations et propose des stratégies de lecture travaillées lors des interventions. Pendant la lecture, elle s'arrête pour poser des questions à la chercheuse sur le vocabulaire et la prononciation de certains mots. Toutefois, elle ne regarde pas dans le dictionnaire. À titre indicatif, elle décode bien le texte et a un bon débit de lecture. Après la lecture, elle n'utilise pas le dictionnaire, mais elle pose beaucoup de questions de

clarification à la chercheuse. En ce qui concerne son résumé, A1 crée des liens et cible la grande majorité des idées principales et quelques idées secondaires. Elle n'a pas une bonne perception de ses compétences lors de l'évaluation, mais une amélioration est très perceptible en lien avec son implication avec le texte: elle essaie de comprendre le texte en créant des liens entre le texte et ses connaissances personnelles.

Lors de la discussion au post-test sur le retour sur les interventions d'enseignement réciproque proposées dans les périodes de classe, cette élève mentionne qu'elle comprend beaucoup plus de mots après l'intervention et qu'elle a appris les quatre stratégies travaillées ensemble (*prédire, questionner, clarifier et résumer*). Elle a apprécié les discussions en groupes, la lecture des livres proposés, de faire des résumés ainsi que le travail en équipe. Selon elle, les interventions l'ont aidée.

Bilan du cheminement de A1

Il est intéressant de comparer les résultats de cette élève avant et après l'intervention, car une amélioration est observable pour toutes les stratégies de lecture de l'élève, et ce, aux trois temps de la lecture. Une plus grande amélioration est perceptible avant la lecture lorsque l'élève prédit et entre en relation avec le texte et les illustrations. De plus, après la lecture, l'élève améliore grandement les stratégies suivantes : *clarifier, repérer les idées principales et secondaires, synthétiser, faire des liens et mettre en place des stratégies métacognitives*. Finalement, selon les observations de la chercheuse, des améliorations sur le plan de la création du sens et de l'engagement vis-à-vis du texte sont aussi présentes. Cela dit, l'élève n'utilise pas une multitude de stratégies ou ne les maîtrise pas encore de manière adéquate, mais en est consciente et le mentionne lors de l'entretien.

4.3.1.2 Analyse des résultats du cas A2

A2 a suivi une intervention en enseignement réciproque traditionnel.

Cette élève est née aux Philippines et est âgée de 15 ans lors de l'évaluation. Elle est au Québec depuis l'âge de 14 ans et a comme langues maternelles le tagalog et l'anglais. Elle a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, ses langues de scolarisation étaient l'anglais et le tagalog. C'est sa deuxième année dans le système scolaire au Québec, soit dans une classe d'accueil et elle a fréquenté une autre école durant sa première année. Selon elle, l'année suivant l'entretien, elle suivra le programme *français de transition* dans une autre école. À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, A2 a obtenu le score moyen de 1 au pré-test et de 2 au post-test. A2 est classée par l'enseignant comme une lectrice de niveau moyen.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par A2 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

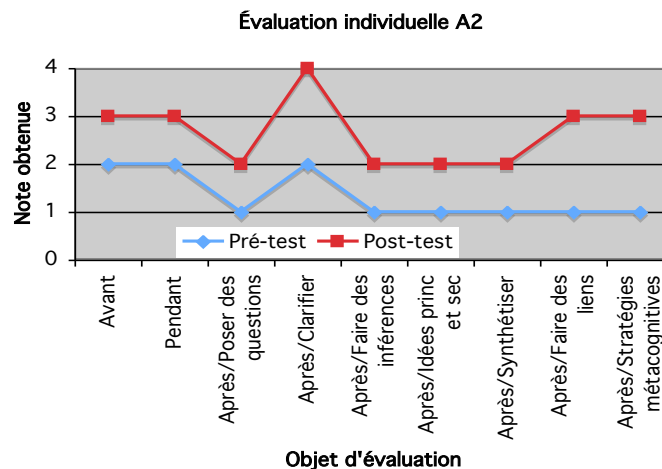


Figure 3 - Résultats à l'entretien individuel du cas A2

2) Observations de la chercheuse

Au pré-test, avant la lecture, A2 présente des difficultés à poser des questions sur le texte et n'entre pas en relation avec le texte. Pendant la lecture, A2 demande le sens de certains mots et regarde les définitions dans le dictionnaire. De plus, A2 lit, s'arrête lors de sa lecture et pose des questions à la chercheuse. Toutefois, elle semble utiliser la même stratégie tout au long : poser des questions à la chercheuse et regarder dans le dictionnaire. À titre indicatif, elle décode bien, mais présente un débit lent en lecture. Certains mots et chiffres lui semblent difficiles à lire.

Lors du pré-test, après la lecture, A2 est très à l'aise avec la chercheuse et répond aux questions. C'est une élève qui utilise toujours les deux mêmes stratégies: regarder dans le dictionnaire et avoir recours à l'adulte. Elle ne gère pas sa compréhension et ne remarque pas qu'elle n'est parfois pas capable de répondre aux questions posées. Elle ne synthétise pas et ne ressort pas les idées importantes du texte. Cela dit, elle mentionne que sa lecture est correcte, et ce, autant après avoir lu le texte qu'après lui avoir posé des questions. Lorsqu'on lui demande quel est le mystère, soit le sujet principal du texte, elle répond que « c'est rien ». De plus, au pré-test, A2 présente des difficultés à formuler des questions, car elle copie textuellement les mots du texte et n'utilise pas la bonne formulation. C'est un exercice très difficile pour elle. A2 semble ne pas comprendre le texte et ne crée pas de liens avec ce dernier. En lisant, A2 cherche la clarification de certains mots dans le dictionnaire ou demande à la chercheuse, mais ne démontre aucune compréhension globale, car elle est très axée sur la compréhension des mots. Elle ne fait pas de liens avec ses connaissances ou histoires personnelles. Elle ne remarque pas son faible niveau de compréhension du texte ; elle mentionne à la fin de l'évaluation que cette dernière n'était ni difficile ni facile.

Lors du post-test, avant la lecture, A2 prend beaucoup de temps pour penser et proposer des prédictions en lien avec le texte et les illustrations. Elle propose, avant la lecture, une question basée sur le texte et une question basée sur une illustration. De plus, elle mentionne des stratégies qu'elle va utiliser si jamais elle ne comprend pas : *regarder dans le dictionnaire, demander à quelqu'un et lorsqu'un mot est difficile, regarder par syllabe*. Pendant la lecture, elle entre en relation avec le texte et fait des liens avec ses connaissances antérieures. Elle lit tout ce qu'il y a dans les légendes et demande à la chercheuse de clarifier des mots. Elle lit à voix très basse et demande comment prononcer certains mots. Aussi, elle regarde la définition de certains mots dans le dictionnaire. À titre indicatif, elle a de la difficulté encore avec le débit de lecture, mais décode bien. Après la lecture, A2 cible beaucoup la compréhension des mots dans le texte et, comme lors du pré-test, elle reste beaucoup axée sur la compréhension de ces derniers. Toutefois, lors du post-test, elle crée aussi des liens entre le texte et ses expériences, entre les différentes parties du texte ainsi qu'entre les illustrations et les mots. Elle présente de la difficulté avec l'accès lexical, car elle a des connaissances limitées sur le plan des mots de vocabulaire, mais elle fournit beaucoup d'efforts dans la tâche demandée et crée beaucoup de liens. De plus, étant donné qu'elle ne comprend pas beaucoup de mots présents dans le texte, A2 cherche dans le dictionnaire, essaie de faire des liens lors de sa lecture et demande des explications à la chercheuse ou traduit en anglais à l'aide du dictionnaire français-anglais. La clarification des mots l'aide énormément lors de sa lecture. Il est important de noter qu'elle tient le texte dans ses mains ; elle est en relation avec le texte. Finalement, il faut mentionner qu'A2 est malade la journée de l'évaluation ; cependant, malgré les symptômes et la fatigue causés par ce désagrément, elle persévère. Elle prend son temps pour répondre et parfois même s'arrête et met les mains devant les yeux pour penser.

Au post-test, durant les questions sur les interventions proposées en classe, A2 souligne avoir appris les quatre stratégies travaillées ensemble. Selon elle, les interventions étaient aidantes pour comprendre les mots. Avant les interventions, elle n'utilisait que les stratégies

clarifier et *imaginer* ; elle utilise encore parfois cette dernière stratégie. Elle a apprécié le travail en groupe. Dans le cadre des interventions, elle n'a pas aimé l'utilisation des mêmes livres durant les séances.

Bilan du cheminement de A2

Malgré les difficultés encore présentes, des progrès sont perceptibles. En comparant les résultats aux trois temps d'évaluation en lecture, A2 présente une amélioration dans chaque temps de la lecture et pour toutes les stratégies. Une plus grande amélioration est perceptible avant la lecture et après la lecture lorsqu'elle clarifie, fait des liens et met en place des stratégies métacognitives. A2 est davantage impliquée dans la tâche demandée. Au post-test, elle utilise à maintes reprises le dictionnaire, elle regarde les illustrations, lit les légendes, revient sur des mots qu'elle ne comprend pas et lit parfois à voix haute. Lorsque la chercheuse lui pose des questions, elle pense, ce qui l'amène à faire d'autres liens avec son propre vécu.

4.3.1.3 Analyse des résultats du cas A3

A3 a suivi une intervention en enseignement réciproque traditionnel.

Cet élève est né aux Philippines et est âgé de 16 ans lors de l'évaluation. Il est au Québec depuis l'âge de 15 ans et a comme langue maternelle l'ilingo. Il a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, ses langues de scolarisation étaient le tagalog et l'anglais. C'est sa deuxième année dans le système scolaire au Québec, soit dans une classe d'accueil. Il a fréquenté la même école pour une durée de 2 à 3 mois durant sa première année. Selon lui, l'année suivant l'entretien, il continuera en post-accueil. À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, A3 a obtenu le score moyen de 1 au pré-test et de 2 au post-test. A3 est classé par l'enseignant comme un lecteur de niveau faible.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par A3 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

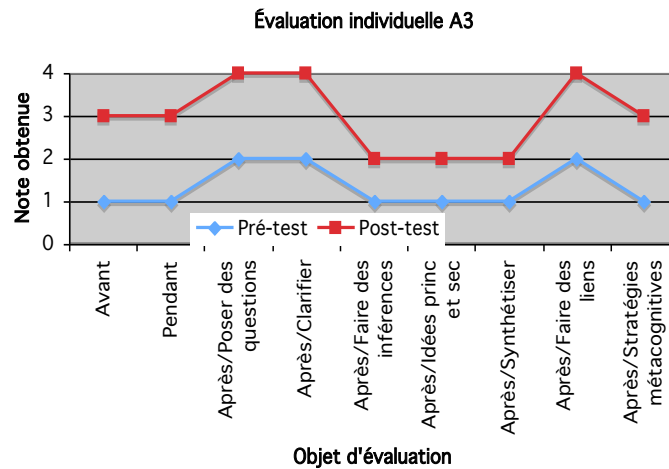


Figure 4 - Résultats à l'entretien individuel du cas A3

2) Observations de la chercheuse

Au pré-test, A3 présente beaucoup de difficultés. C'est un élève gêné, timide et introverti. Au départ, il ne veut pas faire l'évaluation, mais avec les encouragements de son enseignant, il accepte. Il parle bien, mais prend du temps pour communiquer sa pensée. Il se murmure des mots avant de les dire à voix haute. Au pré-test, avant la lecture, A3 ne pose pas de questions et fournit une prédiction avec des informations très limitées et trop près du texte. Pendant la lecture, il lit sans faire des arrêts et ne lit pas les légendes. Il ne regarde pas dans le dictionnaire et ne fait que décoder les mots du texte, même s'il mentionne qu'il utilise le dictionnaire pour comprendre lors de l'évaluation. À titre indicatif, il décode bien, mais il a une lecture saccadée et présente plusieurs difficultés sur le plan des liaisons et de la lecture de certains sons. De plus, il omet parfois des syllabes lors de sa lecture. Après la lecture, il présente de la difficulté à comprendre le texte et les mots. Il lit souvent textuellement ce qui est écrit dans le texte : cela est-il dû à sa difficulté

avec le vocabulaire et l'accès lexical ? De plus, A3 ne donne pas son opinion lors de la lecture.

Au post-test, avant la lecture, A3 remarque les illustrations, propose des prédictions et explique sur quoi il se base pour faire ces dernières. Il propose deux questions et souligne des stratégies qu'il va utiliser pour faciliter sa lecture, soit de : *poser des questions, regarder dans le dictionnaire et prédire*. Pendant la lecture, A3 s'arrête lors de sa lecture pour chercher des mots dans le dictionnaire et entre davantage en relation avec le texte. À titre indicatif, sur le plan de la lecture à voix haute, il présente encore des difficultés comme au pré-test. Après la lecture, A3 fait des allers-retours entre les différentes parties du texte, mais lorsque la chercheuse lui pose des questions, il entre davantage en relation avec le texte. Il lit encore textuellement des parties du texte pour répondre aux questions, toutefois, il fait aussi des liens avec les illustrations du texte ainsi que ses propres connaissances. Il a encore de la difficulté avec le vocabulaire présent dans le texte, mais il utilise constamment le dictionnaire pour s'aider à répondre aux questions. Cela dit, il connaît certains mots en anglais et cherche les traductions en français dans le dictionnaire français-anglais. Il prend du temps pour répondre parce qu'il pense dans sa tête, essaie de comprendre les mots et le texte et de faire des liens.

Lors du post-test, lorsque la chercheuse le questionne sur ce qu'il a appris lors des interventions, il mentionne « comment comprendre le texte » et les « quatre stratégies ». Selon A3, les interventions l'ont aidé et lui permettront d'être meilleur en lecture, tout dépendant « du cerveau », s'il veut ou peut apprendre. Il a aimé travailler en équipe et a moins aimé le travail en individuel.

Bilan du cheminement de A3

Il est important de pointer les améliorations observées lors de l'évaluation au post-test de cet élève durant les trois temps de la lecture et pour toutes les stratégies évaluées. Au pré-test, A3 a de la difficulté avec la grande majorité des stratégies questionnées. Toutefois, lors du post-test, il réussit mieux en particulier après la lecture pour ces stratégies : *poser des questions, clarifier, faire des liens et mettre en place de stratégies métacognitives*. Malgré ses difficultés encore présentes au niveau du vocabulaire, A3 démontre des progrès au post-test et se donne davantage une méthode de travail pour arriver à mieux comprendre.

4.3.1.4 Analyse des résultats du cas A4

A4 a suivi une intervention en enseignement réciproque traditionnel.

Cet élève est né aux Philippines et est âgé de 16 ans lors de l'évaluation. Il est au Québec depuis l'âge de 15 ans et a comme langues maternelles le tagalog, l'anglais et le visaya. Il a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, ses langues de scolarisation étaient le tagalog et l'anglais. C'est sa deuxième année dans le système scolaire au Québec, soit dans une classe d'accueil et il a fréquenté une autre école durant sa première année. Selon lui, l'année suivant l'entretien, il poursuivra ses études aux adultes. À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, A4 a obtenu le score moyen de 2,7 au pré-test et de 4,3 au post-test. A4 est classé par l'enseignant comme un lecteur de niveau fort.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par A4 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

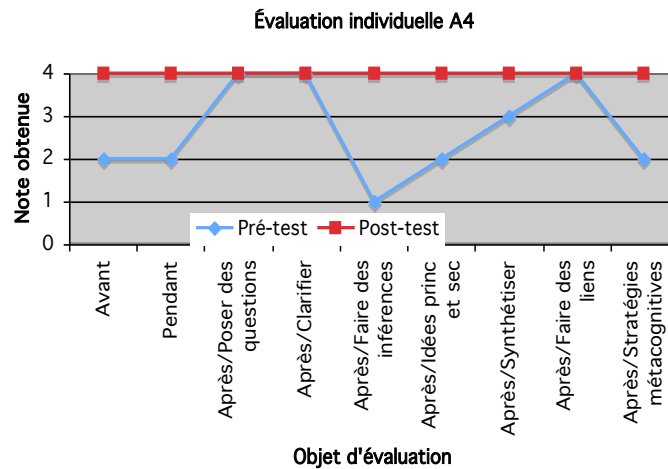


Figure 5 - Résultats à l'entretien individuel du cas A4

2) Observations de la chercheuse

Au pré-test, A4 est un élève anxieux qui ne pense pas pouvoir réussir l'évaluation. La chercheuse lui demande de faire de son mieux. Avant la lecture, A4 ne pose pas de questions, mais il fournit une prédiction. Pendant la lecture, il pose des questions à la chercheuse en lisant. À titre indicatif, il décode bien et il a une bonne vitesse de lecture. Il a quelques difficultés avec les liaisons. Après la lecture, il fait le travail demandé et demeure déterminé tout le long de l'évaluation. Il regarde beaucoup les illustrations pour répondre, trouve des mots-clés et fait appel à ses connaissances antérieures. Il regarde les mots qu'il ne comprend pas et essaie de les clarifier, mais il n'utilise pas le dictionnaire. Il propose des questions et des clarifications. Les microprocessus sont bien maîtrisés par cet élève ; ce sont davantage les macroprocessus qui sont difficiles. A4 souligne dans la partie réflexive qu'il n'y avait pas de passages difficiles. Durant l'évaluation, il ne se fait pas confiance.

Au post-test, avant la lecture, A4 propose une prédiction en regardant les illustrations, pose des questions sur le texte en lien avec ses connaissances antérieures et indique plusieurs stratégies qu'il va utiliser s'il a de la difficulté à comprendre : « *relire, [utiliser] le dictionnaire, (...) faire des liens* ». Pendant la lecture, il entre en relation avec le texte et

souhaite gérer activement sa compréhension en utilisant efficacement des stratégies. Il regarde dans le dictionnaire unilingue français pour les mots qu'il ne comprend pas et utilise aussi le dictionnaire bilingue français-anglais. Il pose des questions à la chercheuse, il se pose des questions à voix haute et il se dit que certains mots sont pareils en anglais et en français. Il demande comment se prononcent certains mots. Il s'arrête lors de la lecture et se relit. Il fait des liens lors de la lecture et essaie de trouver le sens des mots et de bien comprendre les mots lus. Il observe les illustrations et lit les légendes. Il redit dans ses propres mots ce qu'il a lu dans le dernier paragraphe. Lorsqu'il a terminé sa première lecture, il demande s'il peut relire une deuxième fois le texte. Il catégorise les informations présentées dans le texte : les effets. Il fait aussi les bruits des objets présentés dans le texte. Après la lecture, il entre en relation avec le texte, veut comprendre, crée des liens, pose des questions et se pose des questions, clarifie les mots difficiles et catégorise les informations présentées dans le texte. Il est impliqué dans sa lecture. Il fait des liens avec ses expériences personnelles et ses connaissances antérieures et veut créer du sens. Il ressort les informations importantes du texte et lorsqu'il répond, il choisit celles qui sont appropriées. Il présente encore des difficultés au niveau du vocabulaire et demeure un élève anxieux, mais il se dote d'une méthode de travail exceptionnelle, comme il l'explique si bien :

« A4 : J'ai relu, j'ai demandé des questions à vous madame. Int : Ça, c'est les stratégies que tu as utilisées ? A4 : Oui, j'ai cherché des mots dans les dictionnaires, les mots difficiles et après ça, ... le premier j'ai lu le texte. Après ça je cherche les mots difficiles à comprendre. Après ça je cherche dans le dictionnaire, (puis) je demande de l'aide à vous madame ».

Lorsque la chercheuse le questionne sur ce qu'il a appris lors des interventions, il indique les quatre stratégies, « les deux types de questions, faire des liens dans le texte, faire des questions dans le texte ». Ce qu'il a aimé le plus, c'est de « communiquer avec le groupe ». Il aimait travailler en équipe, mais avec « les bonnes personnes qui veulent participer ». Il a apprécié les livres, qu'il a trouvés intéressants, et selon lui le niveau de lecture n'était pas trop difficile. Il ne changerait rien aux interventions. A4 souligne que les stratégies vont

l'aider parce qu'avant « quand je ne [sais] pas les stratégies, je lis le texte sans hésiter, [sans] hésitation de passer les mots, les mots que je ne connais pas ». Après les interventions, il mentionne que les stratégies vont l'aider à savoir les mots et « pour comprendre le texte ». Ainsi, cet élève continue à se concentrer sur les microprocessus, mais fait aussi des liens avec les macroprocessus et veut se donner des moyens pour comprendre à tous les niveaux de la lecture.

Bilan du cheminement de A4

Durant le post-test, A4 démontre une énorme amélioration dans les trois temps de l'évaluation et obtient une note parfaite dans toutes les stratégies évaluées. Il prend 22 minutes pour faire la lecture à deux reprises du texte et au total l'évaluation dure une période et demie. A4 est un bel exemple de l'importance de donner des outils aux élèves pour bien comprendre un texte, de prendre le temps nécessaire pour bien saisir un texte, de se relire et de faire des liens. Il est vrai que 22 minutes peuvent sembler longues pour lire un court texte, mais il est possible de croire qu'avec l'expérience, les stratégies acquises et les bonnes méthodes de lecture, A4 va apprendre à mieux gérer et plus efficacement sa lecture. À la fin de l'entretien, A4 mentionne que c'est la première fois qu'il passe autant de temps à parler avec une seule personne, pendant 45 minutes. D'habitude, il ne parle que 5 minutes. Il mentionne qu'il a des amis qui étaient bons en français et qui l'ont aidé en français ainsi que son enseignant. Il souligne qu'il s'est beaucoup amélioré cette année.

4.3.1.5 Analyse des résultats du cas B1

B1 a suivi une intervention en enseignement réciproque avec une ouverture aux langues maternelles des élèves.

Cette élève est née aux Philippines et est âgée de 17 ans lors de l'évaluation. Elle est au Québec depuis l'âge de 15 ans et a comme langues maternelles le tagalog, l'ilocano et l'anglais. Elle a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, ses langues de

scolarisation étaient le tagalog et l'anglais. C'est sa deuxième année à l'accueil dans le système scolaire au Québec et elle a fréquenté une autre école durant sa première année. Selon elle, l'année suivant l'entretien, elle suivra le programme *français de transition* dans une autre école. À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, B1 a obtenu le score moyen de 1,3 au pré-test et de 3,3 au post-test. B1 est classée par l'enseignant comme une lectrice de niveau fort.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par B1 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

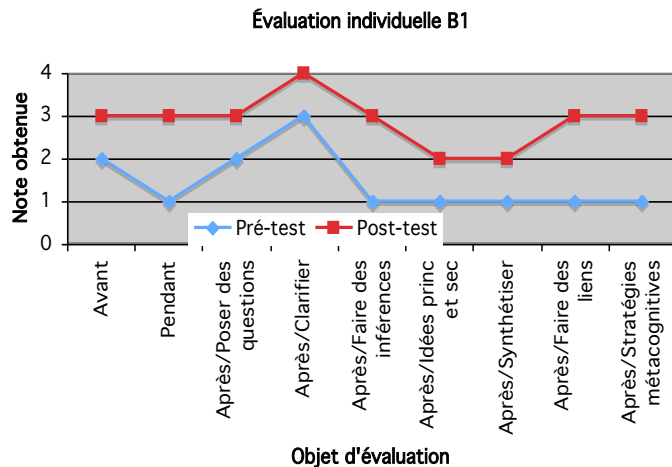


Figure 6 - Résultats à l'entretien individuel du cas B1

2) Observations de la chercheuse

Au pré-test, B1 a de la difficulté avant et pendant la lecture. Elle ne crée pas de liens avec le texte et semble ne pas avoir de démarche de lecture. Avant la lecture, elle pose des questions par rapport au texte et remarque les illustrations, mais ne mentionne pas de stratégies pour s'aider. Sa prédiction est collée à la description formulée au départ par la chercheuse. Elle ne fait pas de liens explicites avec ses propres connaissances. Lors de la

lecture, elle lit dans sa tête et ne pose pas de questions. Elle regarde les illustrations, mais ne semble pas avoir de méthode de lecture et ne fait pas de liens. Elle ne revient pas en arrière pour comprendre une phrase. À titre indicatif, elle décode bien, mais elle a un débit saccadé. Après la lecture, elle mentionne qu'elle n'a absolument rien compris du texte. Elle se limite beaucoup sur le plan des mots et présente de la difficulté à comprendre ce qu'elle lit. Elle mentionne utiliser le dictionnaire lors de la lecture, mais elle ne le fait pas. Elle ne démontre aucune stratégie efficace mise en place dans les trois temps de la lecture. À la fin de l'entretien, elle mentionne une stratégie, mais elle n'est pas capable de l'expliquer à la chercheuse.

Au prêt-test, B1 présente beaucoup de difficultés sur le plan des idées principales et secondaires ainsi que pour la stratégie synthétiser. Elle formule des réponses très larges, reprend les mots explicitement du texte et répète souvent les mêmes réponses ou mentionne qu'elle ne sait pas. Elle a des difficultés dans la compréhension locale et globale du texte. La chercheuse a lu avec elle le texte afin de lui proposer une meilleure démarche de lecture et afin de voir si cela allait davantage l'aider à comprendre le texte ; cette démarche n'a pas été fructueuse. Lorsqu'elle pose des questions sur le texte, elle reste en surface et semble ne pas s'impliquer dans la tâche. Elle ne fait pas de liens avec ses expériences personnelles et a de la difficulté à mettre en place des stratégies métacognitives. Toutefois, elle propose des mots à clarifier, mais il est important de se questionner si la clarification est mise en place lors de sa lecture en individuel, parce qu'elle ne les cherche pas d'elle-même lorsqu'elle lit. Bref, B1 lit d'un coup et ne gère pas sa compréhension.

Au post-test, avant la lecture, B1 mentionne qu'elle utilisera la stratégie *traduire* pour clarifier les mots qu'elle ne comprendra pas. Lors de la lecture, elle entre davantage en contact avec le texte et fait des allers-retours entre les parties. Elle regarde les illustrations lorsqu'elle lit et essaie de comprendre le texte en entrant en relation avec ce dernier. Elle utilise des stratégies pour clarifier les mots, mentionne beaucoup la stratégie *traduire* et

pose des questions à la chercheuse. Elle n'utilise pas le dictionnaire. Elle reste encore collée aux mots, mais il est possible d'observer une création de sens plus large. Elle prend davantage de temps pour répondre et fait des liens avec ses connaissances personnelles. Cela dit, les stratégies *repérer les idées principales et les idées secondaires* ainsi que *synthétiser* demeurent des tâches difficiles pour B1. Elle fait davantage de liens, mais elle mentionne qu'« il y a des mots qu' [elle] ne comprend pas ». Elle sait qu'elle a de la difficulté à cause du vocabulaire, mais elle souhaite mettre en place des stratégies.

« Int : Quel a été le passage le plus difficile à comprendre ? B1 : La compréhension. Int : Partout ? B1 : Juste un peu, les mots que je vous demande. Int : C'est quoi une stratégie que tu as faite pour t'aider ? B1 : Je coupe le mot et je continue ».

Lorsque la chercheuse la questionne sur ce qu'elle a appris lors des interventions, elle mentionne « comment faire les, comment on résume (...), comment couper les mots et comment clarifier et poser les questions, (...) prédire (...) clarifier, questionner et résumer ». Elle a davantage aimé lorsqu'il fallait résumer à l'oral et elle changerait le travail en équipe lorsque certains coéquipiers ne participent pas. Selon elle, les interventions l'ont aidée parce qu'elle a « appris les stratégies qu'[elle va] utiliser » et qu'elle ne savait pas avant les interventions. De plus, elle mentionne que de discuter dans sa langue maternelle l'a aidée dans ses apprentissages du français, « car c'est très mieux pour moi, je comprends mieux ».

Bilan du cheminement de B1

Au post-test, B1 démontre une amélioration durant les trois temps de la lecture et pour toutes les stratégies évaluées, et ce, davantage avec celles mises en place pendant la lecture et après la lecture lorsqu'elle fait des inférences, des liens avec ses connaissances antérieures et met en place des stratégies métacognitives. Elle s'implique dans la tâche et mentionne souvent la stratégie *traduire*. Il est possible de croire qu'une plus longue durée de séances ou des activités de vocabulaire seraient très pertinentes et aidantes pour B1.

4.3.1.6 Analyse des résultats du cas B2

B2 a suivi une intervention en enseignement réciproque avec une ouverture aux langues maternelles des élèves.

Cette élève est née aux Philippines et est âgée de 15 ans lors de l'évaluation. Elle est au Québec depuis l'âge de 13 ans et a comme langue maternelle le tagalog. Elle a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, ses langues de scolarisation étaient le tagalog et l'anglais. C'est sa deuxième année à l'accueil dans le système scolaire au Québec et elle a fréquenté la même école durant sa première année. Selon elle, l'année suivant l'entretien, elle suivra le programme FMS (formation des métiers semi-spécialisés) dans une autre école. À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, B2 a obtenu le score moyen de 1,7 au pré-test et de 2,3 au post-test. B2 est classée par l'enseignant comme une lectrice de niveau moyen.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par B2 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

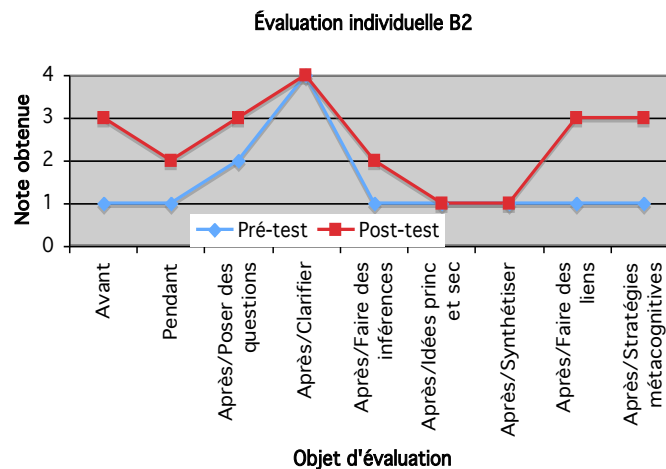


Figure 7 - Résultats à l'entretien individuel du cas B2

2) Observations de la chercheuse

Au pré-test, B2 semble avoir de la difficulté tout au long de l'entretien. Elle mentionne qu'elle ne comprend « pas du tout » et que le texte, « c'est facile, mais les autres mots non ». Elle a beaucoup de difficultés à comprendre le vocabulaire du texte. Quand elle ne comprend pas une phrase, elle la saute (« skip and then après que je comprends je lire encore »). Avant la lecture, toutes les tâches lui semblent difficiles : elle ne pose pas de questions, elle ne fait pas de prédictions et ne propose aucune stratégie de dépannage. Elle propose des questions intéressantes, mais qui se contredisent. Elle ne démontre aucune connaissance de stratégies autre que de sauter une phrase lors de la lecture. Pendant la lecture, elle demande si elle doit lire les deux pages, elle lit d'un trait et ne s'arrête pas. Elle n'utilise pas le dictionnaire et le vocabulaire lui semble très difficile. À titre indicatif, elle a un bon débit et elle décode bien. Après la lecture, elle ne peut aucunement faire le rappel de l'histoire ni indiquer ce qui est le plus important dans le texte.

Étant donné que le texte semble trop difficile pour B2 au pré-test, la chercheuse arrête de lui poser des questions et lit avec elle le texte afin de lui expliquer globalement le sujet, initiative qu'elle apprécie. Une fois le texte lu ensemble, la chercheuse lui pose des questions et ces dernières semblent encore trop difficiles. B2 lit textuellement ce qui est écrit dans le texte. Elle ne semble aucunement comprendre ce qu'elle lit et ne fait aucun lien entre les phrases ou entre les mots d'une même phrase, à cause du nombre trop élevé de mots qui lui sont inconnus. Elle propose des mots à clarifier et mentionne qu'elle les cherche d'habitude dans le dictionnaire; action qu'elle ne fait pas lors de l'entretien. Elle ne fait pas de liens entre le texte et ses connaissances antérieures et ne synthétise pas le texte. Elle ne met pas en place des stratégies métacognitives et un passage semble plus difficile qu'un autre à cause « des mots qu'[elle] ne connaît pas » qui y sont présentés. Bref, B2 a beaucoup de difficultés à créer du sens et à entrer en relation avec le texte et se situe davantage sur le plan de la lecture des mots.

Au post-test, avant la lecture, B2 prend du temps pour répondre, observe les illustrations et propose des stratégies. Elle fait des liens avec ses connaissances antérieures et mentionne des prédictions et des questions à poser sur le texte. Pendant la lecture, elle lit silencieusement et utilise à maintes reprises le dictionnaire. Elle pose des questions à la chercheuse et regarde et lit les tableaux ainsi que les illustrations. Toutefois, elle n'utilise pas toujours les bonnes stratégies pour accomplir la tâche demandée. Après la lecture, elle utilise le dictionnaire à maintes reprises, mentionne souvent la stratégie *traduire*, regarde les illustrations, les mots et le livre et essaie de comprendre et de créer du sens. Toutefois, elle présente encore beaucoup de difficultés sur le plan de la compréhension locale et globale du texte. Elle est encore focalisée sur les mots et a beaucoup de difficultés au niveau du vocabulaire. Elle traduit les mots qu'elle ne comprend pas, une première fois en anglais avec le dictionnaire et puis en tagalog dans sa tête. Aussi, elle pose des questions à la chercheuse.

Selon B2, les interventions l'ont aidée « parce qu'il m'aide les mots que je ne comprends pas ». De plus, elle a appris « comment traduire le texte : il faut prendre les clarifier, résumer, l'autre est questionner et ... j'ai oublié [prédire] ». Elle mentionne qu'elle n'utilisait pas ces stratégies avant et qu'elle ne traduisait pas non plus. Elle a apprécié les travaux d'équipe. Cela dit, elle mentionne qu'elle n'a pas bien compris la stratégie *résumer* et qu'elle changerait les moyens mis en place pour l'enseigner. Aussi, selon B2, le fait de discuter dans les langues maternelles l'a aidée, car « si on ne comprend pas le français, on peut poser des questions à nos amis dans la même langue » et cela l'aide, car « on comprend mieux ». Elle indique par la suite qu'elle a fait des liens entre ses langues « avec le dictionnaire ».

Bilan du cheminement de B2

Au post-test, B2 démontre une amélioration dans les trois temps de la lecture particulièrement en ce qui concerne son habileté à faire des liens et à mettre en place des stratégies métacognitives. De plus, elle présente des progrès sur le plan de son implication avec le texte. Elle est davantage consciente de ses difficultés et souligne à maintes reprises lors de l'entretien qu'elle ne maîtrise pas le résumé et que c'est très difficile pour elle. Toutefois, les macroprocessus sont encore très difficiles pour cette élève : cibler les idées principales et secondaire et synthétiser. Elle mentionne souvent la stratégie *traduire*.

4.3.1.7 Analyse des résultats du cas B3

B3 a suivi une intervention en enseignement réciproque avec une ouverture aux langues maternelles des élèves.

Cet élève est né aux Philippines et est âgé de 15 ans lors de l'évaluation. Il est au Québec depuis l'âge de 13 ans et a comme langues maternelles le pangalatok et le tagalog. Il a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, ses langues de scolarisation étaient l'anglais et le tagalog. C'est sa troisième année à l'accueil dans le système scolaire au Québec et il a fréquenté une autre école durant ses deux premières années. Selon lui, l'année suivant l'entretien, il suivra son cheminement en CPF (cheminement particulier de formation) à la même école. À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, B3 a obtenu le score moyen de 1 au pré-test et de 1,3 au post-test. B3 est classé par l'enseignant comme un lecteur de niveau faible.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par B3 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

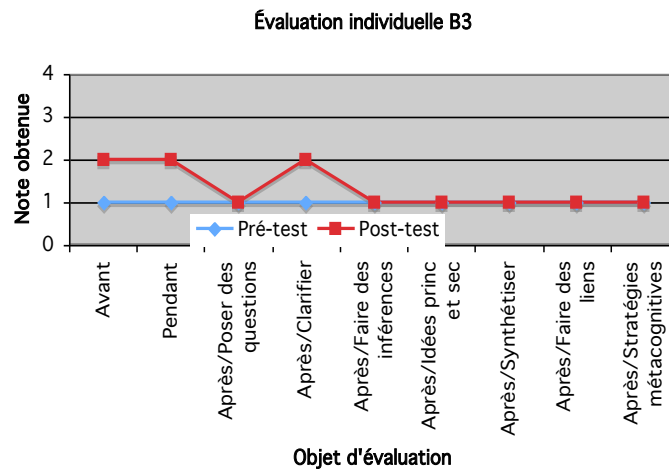


Figure 8 - Résultats à l'entretien individuel du cas B3

2) Observations de la chercheuse

Au pré-test, B3 présente de la difficulté durant les trois temps de la lecture et pour la mise en place de toutes les stratégies. Avant la lecture, il a beaucoup de difficultés de compréhension, et ce, même à l'oral lorsque la chercheuse lui pose des questions. Lors de la lecture, il choisit de lire à voix haute tout le texte. Il lit d'un coup, ne s'arrête pas, ne change jamais de vitesse de lecture. À titre indicatif, il a un niveau acceptable de décodage, mais peut avoir de la difficulté à prononcer certains phonèmes et sons complexes. Il lit avec un débit moyen et très saccadé. Parfois, il ne s'arrête pas après un point. Il présente aussi beaucoup de difficultés au niveau du vocabulaire et de l'accès lexical. Il connaît le sujet du texte, toutefois, il ne réussit aucunement à créer du sens autant sur le plan des mots, de la phrase, des paragraphes ou du texte.

Lors du pré-test, tous les processus de lecture semblent difficiles pour cet élève. Lorsque la chercheuse lui demande ce qu'il fait lorsque c'est trop difficile en lecture, il répond « *think* ». Pour la clarification des mots, il propose des phrases entières à la chercheuse. Parfois, il mentionne qu'il comprend la question posée ou la chercheuse la lui pose en anglais, mais la

réponse reste encore hors sujet ou complètement incorrecte. À la fin de l'entretien, il mentionne que tout était difficile et lorsque c'est difficile, il se dit « *just do it* ». Selon lui, il n'a pas besoin d'aide en français, mais plutôt en mathématiques. Il est important de noter que c'est sa troisième année à l'accueil et que l'année suivant l'évaluation, il mentionne qu'il ira en cheminement particulier de formation, soit dans un cheminement en adaptation scolaire.

Au post-test, avant la lecture, il pose une question sur le texte et propose une prédiction qui est une reprise textuelle du titre. Il regarde les illustrations, mais présente encore beaucoup de difficultés au niveau du vocabulaire. Pendant la lecture, il lit silencieusement et demande la clarification de plusieurs mots à la chercheuse. Il s'arrête davantage au cours de sa lecture, s'implique dans la tâche et prend le temps pour lire afin de s'assurer de comprendre les mots. Toutefois, le nombre élevé de mots non compris ne lui permet pas de comprendre le texte. Après la lecture, B3 présente des difficultés au niveau du vocabulaire, de l'accès lexical et de la mémoire de travail. Parfois, il demande à la chercheuse de clarifier les mots et les redemande quelque temps plus tard. La chercheuse pose souvent les questions en anglais et discute dans cette langue afin d'atteindre un niveau seuil de compréhension de l'élève. B3 n'utilise pas les bonnes stratégies et ne met pas en place des stratégies apprises en classe. Il mentionne après la lecture que le texte était difficile « parce que je ne comprends un peu [les mots] ». Cela dit, lorsqu'il lui est demandé de proposer des mots à être clarifiés, il en souligne trois, ce qui démontre une amélioration comparativement au pré-test durant lequel B3 ressortait des phrases complètes et non des mots.

Lorsqu'il est demandé à B3 de mentionner ce qu'il a appris depuis le début des interventions, il souligne les stratégies « prédire [et] questionner ». Ce qu'il a aimé le plus, c'est lorsque la chercheuse les leur enseignait. Ce qu'il n'a pas aimé, c'est qu'il « ne comprend pas, the word, je comprends, mais... je comprends un peu, mais... ». De plus, il

mentionne que le fait de discuter dans sa langue maternelle en classe l'a aidé à apprendre le français, car les autres élèves lui expliquaient ce que veulent dire les mots en traduisant.

Bilan du cheminement de B3

Au post-test, cet élève présente encore d'énormes difficultés dans tous les processus de lecture. Néanmoins, ce dernier s'est amélioré avant et pendant la lecture, car il prend davantage le temps pour répondre : il s'arrête et pose des questions de clarification à la chercheuse, ce qu'il ne faisait pas au pré-test. Après la lecture, B3 s'implique davantage dans la tâche qu'au pré-test et prend le temps de relire pour essayer de répondre aux questions. Toutefois, toutes les tâches proposées demeurent trop difficiles pour lui. Il répond parfois seulement avec les connaissances antérieures qu'il a sur le sujet et ne démontre aucune compréhension du texte. À la fin de la lecture, il mentionne que c'était difficile, et ce, partout. B3 a beaucoup de difficultés au niveau du vocabulaire et il pense qu'il ne travaille pas assez fort. Dans la classe, il est souvent absent et désengagé. Il a peur et ne veut pas aller en cheminement particulier l'année suivant l'entretien, car selon ce qu'il a entendu, ce sont seulement des enfants qui y vont.

4.3.1.8 Analyse des résultats du cas C1

C1 n'a pas suivi d'intervention en enseignement réciproque ; elle a fait partie du groupe contrôle.

Cette élève est née aux Philippines et est âgée de 14 ans lors de l'évaluation. Elle est au Québec depuis l'âge de 12 ans et a comme langues maternelles le tagalog et l'anglais. Elle a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, ses langues de scolarisation étaient l'anglais et le tagalog. C'est sa deuxième année à l'accueil dans le système scolaire au Québec et elle a fréquenté la même école durant sa première année. Selon elle, l'année suivant l'entretien, elle poursuivra sa scolarité en post-accueil à la même école. À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, C1 a obtenu le score moyen de

1 au pré-test et de 1,3 au post-test. C1 est classée par l'enseignant comme une lectrice de niveau moyen.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par C1 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

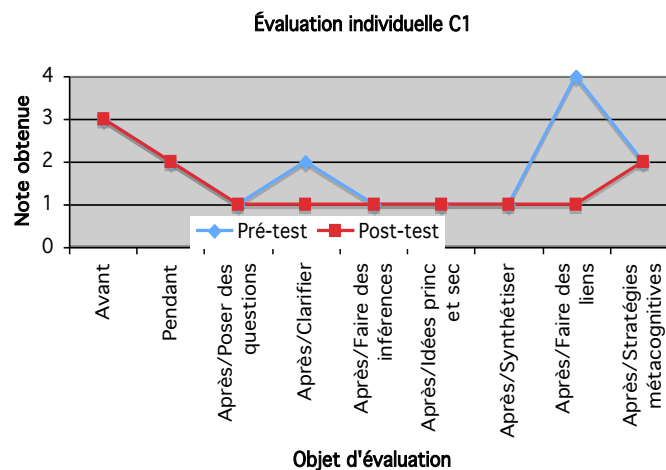


Figure 9 - Résultats à l'entretien individuel du cas C1

2) Observations de la chercheuse

Au pré-test, avant la lecture, C1 réussit bien. Elle propose des prédictions et des questions, mais a besoin d'aide. Elle fait des liens avec ses connaissances antérieures et propose des stratégies de base : « *comprendre, lire, focus, demander à la chercheuse* ». Toutefois, ces stratégies ne sont pas toujours appropriées et lors de sa lecture, elle ne crée pas de liens entre les parties du texte ou n'essaie pas de comprendre le texte. Elle veut comprendre des mots et les demande alors à la chercheuse. Elle n'utilise pas le dictionnaire et ne démontre pas de méthode de lecture. Elle ne semble lire que pour accomplir la tâche demandée. À titre indicatif, elle a un bon niveau de décodage et une bonne fluidité en lecture.

Après sa lecture, elle propose des réponses en citant des parties du texte ou le titre et présente de la difficulté avec les macroprocessus. Elle mentionne que la lecture était de niveau « moyen », car « j'ai essayé de comprendre (...) il y a des mots que je ne comprends pas ». Les questions qu'elle propose sur le texte sont textuellement reprises de ce dernier. Elle démontre une incompréhension du texte lu et beaucoup de difficulté à cibler les idées principales et secondaires. Sur le plan des processus d'intégration, C1 présente également beaucoup de difficultés. Elle fait du repérage des mots et lorsque la chercheuse la questionne, elle propose comme réponse des parties du texte en ciblant le mot dans la question qui est présent dans le texte, mais aucunement en expliquant dans ses propres mots ce que cela veut dire. Voici un exemple qui illustre bien la démarche mise en place par l'élève:

« Int : Pourquoi est-ce que les gens ont nommé l'endroit le puits d'argent ? Pourquoi est-ce que les gens ont nommé le site, l'endroit où ils ont cherché le trésor, le puits d'argent ? C1 : *Plusieurs trous et tunnels ont été creusés près du puits. On a dépensé tellement d'argent que les gens ont nommé l'endroit «le puits d'argent».* Int : Qu'est-ce que ça veut dire ça ? C1 : Je ne sais pas ».

Elle demande la clarification de mots qu'elle a déjà proposée dans ses réponses aux questions posées ou d'un mot qui a déjà été clarifié auparavant. Cela dit, elle fait des liens avec des expériences personnelles. Pour la mise en place de stratégies métacognitives, elle propose des passages difficiles et utilise comme stratégie la relecture. C1 est à la recherche du sens de certains mots, elle reste au niveau du texte et à ce qui y est écrit. Elle va toujours vers l'adulte pour poser les questions.

Au post-test, avant la lecture, C1 propose des prédictions, mais elle reste très collée au texte. Elle mentionne la stratégie *demander à la chercheuse* pour l'aider à lire un passage qu'elle ne comprend pas. Pendant la lecture, elle lit et pose des questions à la chercheuse. Elle ne semble pas avoir de méthode de lecture et d'application de stratégies efficaces. Elle

ne propose pas de nouvelles stratégies sauf *de demander à l'adulte*. Elle pense que le texte sera de niveau de lecture « moyen », « parce qu'il y a des mots que je ne comprends pas et les phrases ».

Après la lecture, C1 mentionne que la lecture était de niveau « moyen » et lorsqu'un passage était difficile, elle souligne qu'elle ne réussissait pas à le comprendre. Elle identifie deux questions sur trois qu'elle poserait sur le texte et ces dernières sont encore trop collées au texte ou proviennent des questions que la chercheuse lui avait préalablement posées. Pour la clarification des mots, elle propose des phrases entières qui incluent des mots déjà clarifiés lors de la lecture. En ce qui a trait aux idées principales et secondaires, elle propose textuellement les phrases du texte. Elle répond rapidement et on peut se demander si elle comprend réellement le texte. Elle demande même d'écrire dans l'organisateur graphique, qui permet de cibler les idées principales et secondaires du texte, des parties qu'elle a de la difficulté à lire. Voici un exemple qui démontre bien ce questionnement autour de sa vraie compréhension du texte :

« Int : D'après les renseignements que tu trouves dans le texte et ici dans le tableau, peux-tu me dire les gens, les groupes de gens ou les travailleurs, qui risquent le plus de connaître des problèmes avec les oreilles, des problèmes d'audition ? C'est qui qui va avoir le plus de problèmes ? C1 : Le lancement d'une fusée Int : Le lancement d'une fusée C1 : C'est quoi fusée madame ? Int : (Je lui explique ce que c'est) Tu penses que c'est eux qui vont avoir le plus de problèmes ? C1 : Oui madame Int : Et qu'est-ce qu'on peut faire pour protéger nos oreilles ? C1 : Fermer Int : Fermer nos oreilles ».

Il est alors possible d'observer comment cette élève propose un passage et puis s'arrête pour demander ce que cela veut dire. Elle répond avec des phrases, sans réellement les comprendre. De plus, elle présente encore des difficultés sur le plan des processus d'intégration. Elle répond seulement à partir de ses propres idées sur le sujet. Elle ne fait pas non plus de liens avec ses connaissances antérieures ou expériences lorsqu'on le lui demande. Finalement, en ce qui concerne les stratégies métacognitives, C1 mentionne avoir

utilisé le dictionnaire, même si cela n'a pas été fait lors de l'entretien. Elle propose des parties qui ont été faciles et difficiles, mais ses réponses restent très en surface.

Bilan du cheminement de C1

Au post-test, C1 ne démontre aucune amélioration durant les trois temps de la lecture et pour toutes les stratégies évaluées. De plus, l'évaluation semble avoir été difficile. Elle ne comprend pas le texte et beaucoup de mots lui paraissent inconnus et difficiles. Aucune méthode de lecture n'est mise en place ni de stratégies efficaces et aidantes. Au post-test, C1 mentionne seulement la stratégie *demander à un adulte*.

4.3.1.9 Analyse des résultats du cas C2

C2 n'a pas suivi d'intervention en enseignement réciproque ; il a fait partie du groupe contrôle.

Cet élève est né aux Philippines et est âgé de 14 ans lors de l'évaluation. Il est au Québec depuis l'âge de 12 ans et a comme langues maternelles l'ilocano, le tagalog et l'anglais. Il a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, ses langues de scolarisation étaient le tagalog et l'anglais. C'est sa troisième année à l'accueil dans le système scolaire au Québec et il a fréquenté la même école tout le long de son parcours scolaire. Selon lui, l'année suivant l'entretien, il poursuivra sa scolarité au régulier, en secondaire 2. À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, C2 a obtenu le score moyen de 1,3 au pré-test et de 1,3 au post-test. C2 est classé par l'enseignant comme un lecteur de niveau moyen.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par C2 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

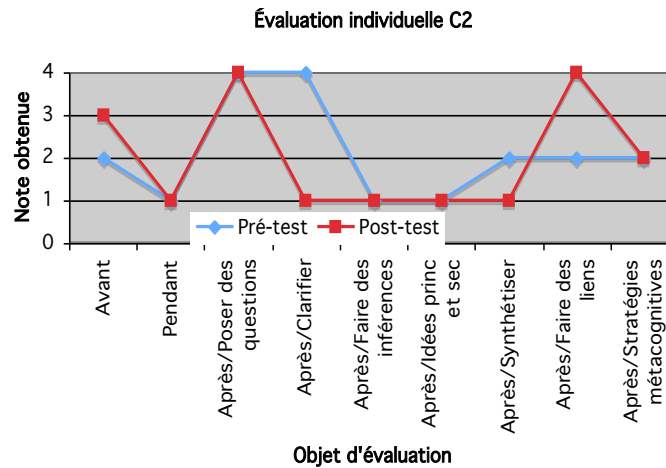


Figure 10 - Résultats à l'entretien individuel du cas C2

2) Observations de la chercheuse

Au pré-test, avant la lecture, C2 remarque les illustrations. Il ne propose pas de questions à poser sur le texte. Il pense que ce sera une lecture de niveau « moyen », « parce que il y a des mots que je ne comprends pas ». Comme stratégie, il mentionne « lire plusieurs fois ». Pendant la lecture, il ne pose pas de questions et ne regarde pas dans le dictionnaire. Il lit dans sa tête, tient le texte dans ses mains, mais ne s'arrête pas ou ne revient pas sur des parties du texte. À titre indicatif, il a un bon niveau de décodage et une bonne fluidité en lecture. Au pré-test, après la lecture, C2 ne gère pas sa compréhension. Il présente de la difficulté sur le plan des processus d'intégration et des macroprocessus. C2 est un élève qui comprend les phrases lues, mais ne fait pas de liens entre les parties du texte, ni entre les phrases lues. Lors de sa lecture, il est le seul des 11 cas au pré-test à prendre le livre dans ses mains et à s'approprier le matériel de lecture. Il est impliqué dans la tâche, il veut réussir. De plus, il fait des liens de base, pose de bonnes questions sur le texte et demande

des mots à être clarifiés. Par contre, lorsqu'on observe ses réponses aux questions d'inférence et de synthèse, il est possible de croire que cet élève n'a pas compris ce qu'il a lu. Il est difficile pour cet élève de repérer les idées importantes du texte: il ne discute jamais de ce que les personnages ont trouvé et il ne démontre pas une compréhension des différents moments de l'histoire. Il apprend les noms du début du texte, s'en souvient et propose par la suite des inférences et une synthèse toujours en lien avec ce début du texte. Il est possible de se demander si c'est le vocabulaire qui pose problème. Il ne se sert pas du dictionnaire, ce qu'il a remarqué à la fin de l'entretien et s'est mentionné qu'il aurait pu l'utiliser. Il a un bon niveau à l'oral et peut bien s'exprimer. Il propose seulement les stratégies *relire et chercher dans le dictionnaire*.

Au post-test, avant la lecture, C2 fait de bonnes prédictions et pose des questions sur le texte. Il propose une stratégie (*utiliser le dictionnaire*) et fait des liens avec ses connaissances antérieures en mentionnant qu'il va aimer le texte, car ce dernier parlera de sciences. Lors de la lecture, il lit le texte silencieusement. Il ne regarde pas dans le dictionnaire ou ne pose pas de questions à la chercheuse. Pendant la lecture, il ne démontre pas une utilisation de stratégies en particulier. Après sa lecture, pour la gestion de la compréhension, il demeure en surface. Il propose des stratégies similaires au pré-test (*l'utilisation du dictionnaire et la relecture*) et ne propose pas de passages qui lui ont semblé plus difficiles. Selon lui, un mot, *décibel*, ne lui a pas permis de comprendre toute une page, mais une fois que la chercheuse l'a expliqué, il a tout compris. Cela dit, cette compréhension n'est aucunement observée dans les réponses fournies sur les inférences, la synthèse du texte ni les idées principales et secondaires d'un texte. Une fois de plus, comme au pré-test, cet élève comprend une partie du texte et généralise cette information sur tout le texte et reprend très régulièrement seulement cette réponse pour répondre aux questions posées. Il se fie aussi souvent au titre. Sur le plan des processus d'intégration, C2 ne répond pas avec des informations trouvées dans le texte, mais plutôt avec ses

connaissances personnelles et expériences. Cela dit, il fait de bons liens entre ses expériences et le sujet du texte.

Bilan du cheminement de C2

C2 démontre des améliorations dans les stratégies utilisées avant la lecture : il propose des questions qu'il poserait sur le texte, et ce, en faisant davantage de liens avec ses propres connaissances. De plus, il a fait des progrès pour la stratégie *faire des liens*. Toutefois, ce qui est intéressant chez C2, c'est d'observer qu'il fait des liens, mais que ces derniers ne viennent pas systématiquement l'aider à comprendre le texte et peuvent parfois entraver sa compréhension. C2 n'a pas une compréhension locale ou globale du texte et il présente encore des difficultés à faire des inférences, à synthétiser et à cibler les idées principales et secondaires du texte. Au post-test, il mentionne qu'il comprend toute la première page du livre, mais ne discute jamais des sujets qui y sont présentés. Finalement, il utilise des stratégies limitées : *chercher dans le dictionnaire* et *relire*.

4.3.1.10 Analyse des résultats du cas C3

C3 n'a pas suivi d'intervention en enseignement réciproque ; il a fait partie du groupe contrôle.

Cet élève est né aux Philippines et est âgé de 15 ans lors de l'évaluation. Il est au Québec depuis l'âge de 13 ans et a comme langues maternelles le visaya et le tagalog. Il a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, ses langues de scolarisation étaient le visaya et l'anglais. C'est sa deuxième année à l'accueil dans le système scolaire au Québec et il a fréquenté la même école tout le long de son parcours scolaire. Selon lui, l'année suivant l'entretien, il poursuivra sa scolarité en CPF (cheminement particulier de formation) à la même école. Il n'est pas content d'y aller, « parce qu'ils [ses amis] ont dit que c'est pas bon ». À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, C3 a obtenu

le score moyen de 1,3 au pré-test et de 1,3 au post-test. C3 est classé par l'enseignant comme un lecteur de niveau faible.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par C3 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

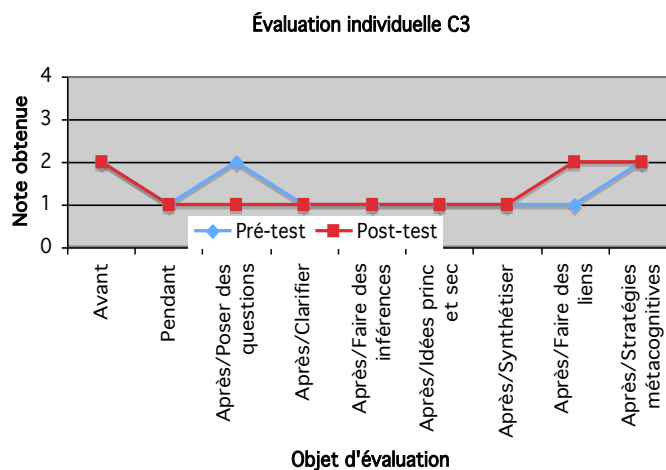


Figure 11 - Résultats à l'entretien individuel du cas C3

2) Observations de la chercheuse

Au pré-test, il a de la difficulté durant les trois temps de la lecture. Avant la lecture, C3 propose une prédiction qui reste en surface et très près de ce qui a été discuté au départ. Il pose par contre de bonnes questions et propose une stratégie (*chercher dans le dictionnaire*). Pendant la lecture, il lit dans sa tête, ne pose pas de questions à la chercheuse et ne regarde pas dans le dictionnaire. Il ne démontre aucune mise en place de stratégies. À titre indicatif, il a un niveau de décodage dans la moyenne, mais un débit saccadé. Il ne fait pas de liaisons entre les mots et peut présenter de la difficulté à prononcer certains phonèmes. C'est un élève gêné qui a beaucoup de difficultés au niveau du vocabulaire. Après la lecture, il présente des questions qu'il poserait sur le texte, mais ces dernières sont

très près du texte et les réponses y sont explicitement écrites. Il a de la difficulté à synthétiser et à cibler les idées principales et secondaires. Il reprend l'information qui a été discutée avec la chercheuse avant l'évaluation, « le trésor », et aussi les prénoms des premiers personnages présentés dans le texte et répond avec ces mêmes réponses tout au long du texte. Il se contredit dans ses réponses en mentionnant que le trésor a été trouvé et une autre fois que ce dernier n'a pas été trouvé. Il demande la clarification seulement pour deux mots, ce qui est surprenant vu le niveau de difficulté élevé en compréhension des mots et expressions (ex.: il croit que perdre la vie veut dire perdre la famille). Il ne fait pas de liens avec ses connaissances antérieures. Il propose la relecture comme stratégie et indique que tout le texte était difficile.

Au post-test, avant la lecture, il présente encore de la difficulté dans la mise en place de stratégies: il propose une prédiction trop près du texte, il ne fournit pas de questions à poser sur le texte et il propose la même stratégie qu'au pré-test (*chercher dans le dictionnaire*). Pendant la lecture, il lit le texte silencieusement. Il ne regarde pas dans le dictionnaire ou ne pose pas de questions à la chercheuse. Il ne démontre pas la mise en place de stratégies précises. Après la lecture, la chercheuse constate qu'il ne comprend pas ce qu'il lit et ne fait pas de liens avec ses connaissances antérieures. De plus, il a de la difficulté à comprendre la majorité des mots et des questions posées. Il ne ressort pas les idées principales, ne fait pas d'inférences, ne pose pas des questions sur le texte et ne synthétise pas. Il a un bagage de stratégies très limité. Voici un extrait qui le démontre bien :

« Int : Ok. Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que c'était facile, difficile comme lecture ? C3 : Un peu difficile. Int : Est-ce qu'il y a des passages qui étaient plus difficiles, des endroits où c'était plus difficile ? C3 : (il montre la deuxième page) Int : Qu'est-ce que tu as fait pour mieux comprendre ? C3 : Lire ».

C3 reste toujours collé au texte, donne des réponses tirées textuellement du texte et demeure toujours en surface. Il est important de mentionner que malgré les difficultés au

niveau du vocabulaire de cet élève, il n'a proposé aucun mot à être clarifié par la chercheuse. Il a même indiqué qu'il comprenait tous les mots. Cet élève n'a malheureusement pas compris ce qu'il a lu. Toutes les questions posées lui semblaient difficiles à comprendre et à répondre.

Bilan du cheminement de C3

Au post-test, C3 présente exactement les mêmes difficultés que celles rencontrées au pré-test. Il ne met pas en place des stratégies cognitives ou métacognitives de lecture durant aucun des trois temps de la lecture et ne gère pas efficacement la lecture. Il démontre une faible amélioration pour la stratégie *faire des liens*. Cependant, il ne démontre pas une compréhension locale ni globale des textes lus, présente des difficultés sur le plan de tous les processus de lecture ainsi qu'au niveau du vocabulaire. Son enseignant se questionne s'il doit continuer un parcours au régulier ou en cheminement particulier de formation, soit en adaptation scolaire.

4.3.1.11 Analyse des résultats du cas C4

C4 n'a pas suivi d'intervention en enseignement réciproque ; elle a fait partie du groupe contrôle. Cette élève est née aux Philippines et est âgée de 14 ans lors de l'évaluation. Elle est au Québec depuis l'âge de 12 ans et a comme langue maternelle le tagalog. Elle a fréquenté l'école aux Philippines. Dans son pays d'origine, ses langues de scolarisation étaient le tagalog et l'anglais. C'est sa deuxième année à l'accueil dans le système scolaire au Québec et elle a fréquenté la même école tout le long de son parcours scolaire. Au pré-test, elle mentionne qu'elle poursuivra sa scolarité en post-accueil fort ou bien en secondaire 2. Au post-test, elle indique qu'elle ne le sait pas. À des fins comparatives, au questionnaire administré en grand groupe, C4 a obtenu le score moyen de 1,3 au pré-test et de 2 au post-test. C4 est classée par l'enseignant comme une lectrice de niveau fort.

1) Résultats (entretiens individuels)

Voici une figure présentant les résultats obtenus par C4 aux épreuves de compréhension en lecture pour les trois temps de la lecture et les différentes stratégies évaluées.

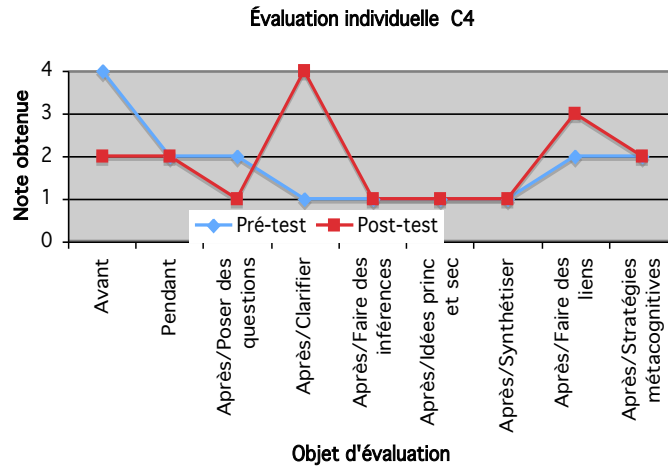


Figure 12 - Résultats à l'entretien individuel du cas C4

2) Observations de la chercheuse

Au pré-test, avant la lecture, C4 réussit très bien à utiliser de bonnes stratégies comme *prédire* et *poser des questions*. Elle observe les illustrations et les détails et fait des liens avec ses connaissances antérieures. Pendant la lecture, elle lit dans sa tête et ne pose pas de questions à la chercheuse. À titre indicatif, elle a un bon niveau de décodage et lit avec une bonne fluidité. Elle utilise le dictionnaire, mais ne démontre pas une mise en place de stratégies pour réguler sa compréhension.

Après la lecture, lorsque la chercheuse lui demande si elle veut qu'elle lui clarifie des mots, elle lui propose deux mots sur trois. Cela dit, lors de sa lecture, elle présente encore des difficultés à comprendre certains mots, qu'elle clarifie, tel que déjà mentionné, en utilisant le dictionnaire. C4 propose trois questions sur le texte, mais les réponses se retrouvent explicitement dans ce dernier et ses réponses restent très en surface. Elle ne ressort pas les

idées principales du texte. De plus, C4 présente beaucoup de difficultés à faire des liens entre les phrases et ne démontre pas une réelle compréhension du texte lu. Elle mentionne à plusieurs reprises durant l'évaluation que « c'est difficile ». Il est aussi intéressant de se questionner si cette élève lit souvent des textes informatifs et si elle connaît le schéma de ce type de texte. Finalement, sur le plan de sa gestion de la compréhension, elle indique que, afin de surmonter les parties difficiles, elle utilise le dictionnaire et imagine les actions dans sa tête.

Au post-test, avant la lecture, C4 propose une prédiction qui reste très en surface et ne pose qu'une question sur le texte. Elle présente une stratégie : *utiliser le dictionnaire*. Elle ne fait pas de liens avec ses connaissances sur le sujet. Pendant la lecture, elle lit silencieusement et ne pose pas de questions à la chercheuse. Elle cherche les mots à clarifier dans le dictionnaire et prend le temps pour les trouver. Après la lecture, C4 ne démontre pas une amélioration sur le plan des processus d'intégration et des macroprocessus. Lorsqu'elle lit le texte, elle va jusqu'à la fin, elle revient au début, elle essaie de comprendre, elle regarde dans le dictionnaire, elle pose des questions, mais malgré cela elle n'arrive pas à répondre aux questions en se basant sur le texte, à faire un rappel libre et à cibler les idées principales. Sur le plan des inférences, elle propose des réponses liées aux illustrations et ne répond pas avec les informations trouvées dans le texte. Cela dit, elle fait des liens avec son bagage personnel lors du post-test. En ce qui concerne sa gestion de la compréhension, aucune amélioration n'est observable. Elle mentionne comme stratégie *demander à la chercheuse*.

Bilan du cheminement de C4

C4 démontre des améliorations au post-test après la lecture pour les stratégies *clarifier* et *faire des liens*. Cependant, elle présente encore des difficultés durant les trois temps de la lecture et propose des stratégies limitées : *demander à la chercheuse* et *utiliser le*

dictionnaire. Elle comprend ce qui fait la différence entre un bon et un mauvais lecteur : la compréhension. Toutefois, elle ne maîtrise pas les différentes stratégies à utiliser, ni le moment opportun pour les appliquer. De plus, elle pense qu'il faut comprendre juste les mots et non les liens entre les mots. Ainsi, C4 demeure encore très centrée sur la compréhension des mots et non des phrases ou du texte et ne démontre pas une compréhension globale du texte.

4.3.1.12 Bilan général des 11 élèves ciblés

À la suite de ces 11 entretiens individuels, il est possible d'affirmer que les élèves ayant reçu des interventions en enseignement réciproque, et ce, autant pour les faibles, moyens et forts lecteurs, ont démontré des améliorations dans la mise en place de stratégies cognitives et métacognitives durant les trois temps de la lecture. Les élèves des groupes expérimentaux, en général, s'appliquent davantage dans la tâche de lecture, ont une démarche à suivre et mettent en place des stratégies plus appropriées et variées. Cependant, malgré des améliorations chez certains élèves dans les processus d'intégration et les macroprocessus (faire des inférences, cibler les idées principales et secondaires, synthétiser), ces derniers demeurent encore des objectifs non maîtrisés et à travailler.

Lorsque les deux groupes expérimentaux sont comparés entre eux, il est possible de remarquer que les élèves du groupe expérimental en enseignement réciproque qui favorise une ouverture aux langues maternelles (groupe B) réussissent aussi bien que ceux du groupe expérimental avec un enseignement réciproque traditionnel (groupe A). De plus, les élèves du groupe B mentionnent avoir apprécié le type d'intervention avec une ouverture aux langues maternelles et que ce dernier les a aidés à mieux comprendre. Deux élèves du groupe B soulignent aussi davantage la stratégie *traduire* lors de leur lecture afin de les aider à mieux comprendre.

Pour les élèves du groupe contrôle, toutefois, une légère ou aucune amélioration n'est observable. Lorsque des améliorations sont présentes, elles sont en lien avec les deux stratégies enseignées par leur enseignante lors des deux séances d'observation soit : *clarifier et faire des liens*. Un élève s'est légèrement amélioré pour les stratégies mises en place avant la lecture. En outre, il est important de souligner que les élèves du groupe contrôle ont un bagage de stratégies très limité (*regarder dans le dictionnaire, relire et demander à un adulte*), qui demeure les mêmes du pré au post-test. De plus, ces élèves ne démontrent pas de compréhension globale des textes proposés et n'ont pas de méthode de lecture efficace.

4.3.2 Tâche et objectifs de lecture, caractéristiques d'un bon lecteur, relations L1-L2

Dans une visée exploratoire, cette troisième et dernière section de résultats présente trois catégories de perceptions recueillies auprès des 11 élèves dans le cadre des entretiens individuels en pré et post-test : 1) de la tâche et des objectifs de lecture, 2) des caractéristiques d'un bon lecteur et 3) des relations entre la langue maternelle et seconde. Ces catégories ont été élaborées d'après les recherches de Myers et Paris (1978), de Jimenez, Garcia et Pearson (1995) et de Jimenez, Garcia et Pearson (1996) et permettent de répondre à la troisième question spécifique de recherche. Afin d'alléger la lecture, les résultats sont présentés sous forme de tableaux et sont regroupés par groupe expérimental ou contrôle. Les tableaux présentent les propos des élèves interviewés et y sont inclus des citations entre guillemets provenant des verbatim. À la suite de la présentation de chaque groupe, dans un esprit de synthèse et en gardant comme trame de fond l'extrême hétérogénéité présente chez ces élèves, un résumé est exposé.

4.3.2.1 Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe A

Le tableau ci-dessous décrit les perceptions des 4 élèves du groupe ayant reçu une intervention traditionnelle en enseignement réciproque, aux deux temps de l'évaluation, de la tâche et des objectifs de lecture en langue maternelle et en langue seconde.

Tableau IV: Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe A

	Pré-test	Post-test
A1	Au pré-test, lorsqu'on demande à A1 ce qu'est la lecture, elle répond qu'elle n'aime pas la lecture , et ce, autant en français, en anglais, qu'en tagalog.	Lors du post-test, A1 mentionne que la lecture c'est lire et « faire un résumé » . Elle poursuit alors en indiquant que la lecture est plus difficile en français, car « il y a des mots qu'[elle] ne comprend pas ».
	Durant les deux temps de l'évaluation, l'objectif de la lecture demeure le même pour A1 : les personnes lisent pour apprendre quelque chose .	
A2	Au pré-test, A2 mentionne que la lecture est différente en tagalog et en français à cause des mots . Toutefois, le reste demeure le même lors de la lecture dans différentes langues.	Lors du post-test, elle mentionne que la lecture, c'est la grammaire et les sons . Elle ne sait pas si la lecture en anglais, en français ou en tagalog, c'est pareil ou différent.
	A2 souligne que les gens lisent pour comprendre et connaître des mots (si on ne les connaît pas il faut après les chercher dans le dictionnaire).	Au post-test, elle mentionne plutôt que c'est pour comprendre qu'on lit .
A3	Au pré-test, pour A3, la lecture, c'est « les livres que tu lis toujours ». Cela est pareil en tagalog et en français.	Au post-test, la lecture, c'est « quand on va lire un texte » et « c'est les façons de comprendre un texte » . Une fois de plus, c'est identique dans toutes les langues.
	A3 mentionne aux pré et post-test que les gens lisent pour comprendre et pour « travailler le cerveau » .	
A4	Au pré-test, A4 souligne que la lecture c'est « un lecteur, c'est ça, [on] doit lire quelque chose et répondre à des questions et je le trouve comme, c'est comme un examen ». La lecture selon lui est différente en français et en tagalog, « parce qu'il y a des choses comme la dictée, les mots sont différents ».	Au post-test, la lecture, c'est plutôt « de lire, (...) de parler, (...) de penser, (...) de comprendre ». Selon A4, la lecture est différente en français, en tagalog ou en anglais, car il y a des différences entre les langues et dans la manière dont les gens parlent .
	A4 mentionne que les gens lisent pour pratiquer la lecture et aussi, car « c'est dans notre culture ». Il compare alors les moyens de communication à travers le temps.	Au post-test, la lecture, c'est « pour savoir plus de mots, (...) pour notre vocabulaire, (...) pour s'amuser (...) et pour étudier ».

En résumé...

Entre le pré et le post-test, une élève semble moins focalisée sur le fait de ne pas aimer la lecture et propose le résumé comme tâche de lecture. Une deuxième élève formule des réponses similaires. Un troisième élève perçoit davantage la lecture comme différentes façons de comprendre un texte, plutôt que le texte en soi. Et finalement, un quatrième élève démontre une vision beaucoup plus complète de la lecture, se détache du cadre scolaire et

des examens pour proposer des tâches et objectifs de lecture plus variés. En ce qui a trait à la comparaison des objectifs et tâches de lecture entre les différentes langues, il y a une mixité de réponses, mais les visions restent similaires entre le pré et post-test, à l'exception de deux élèves qui ne répondent pas ou ne savent pas quoi répondre à la question.

4.3.2.2 Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe B

Le tableau ci-dessous décrit les perceptions des 3 élèves du groupe d'intervention ayant reçu un enseignement réciproque qui favorise l'ouverture aux langues maternelles des élèves, aux deux temps de l'évaluation, de la tâche et des objectifs de lecture en langue maternelle et en langue seconde.

Tableau V : Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe B

	Pré-test	Post-test
B1	Au pré-test, B1 mentionne que la lecture « c'est l'histoire , c'est une histoire ». La lecture en français et en ilocano c'est pareil , car il y a le féminin et le masculin dans les deux langues.	Au post-test, B1 souligne que la lecture, « c'est ton histoire ». Elle mentionne que la lecture en français, en anglais et en tagalog c'est pareil à cause des sons ainsi que le féminin et le masculin.
	Au pré-test, pour B1, les gens lisent « pour comprendre le texte (...) et pour découvrir ».	Au post-test, B1 mentionne que les gens lisent « pour avoir un nouveau mot (...) pour aimer aussi ». Elle mentionne qu'elle aime la lecture.
B2	Au pré-test, B2 mentionne que la lecture, c'est « mémorable ». Selon B2, la lecture, c'est différent en français et en tagalog « parce que les mots c'est facile (...) pour tagalog ».	Au post-test, B2 indique que la lecture, « c'est un texte qui donne le sujet » et ajoute que la lecture en français et en tagalog, c'est pareil , « c'est juste la langue » qui est différente .
	Selon B2, au pré-test, les gens lisent pour comprendre et pour connaître . Au post-test, elle mentionne que c'est « pour aussi comprendre et pour parler (...), comme pour comprendre le texte (...), pour connaître qu'est-ce qui s'est passé ». Elle souligne qu'elle ne lit pas et n'aime « pas du tout » lire en français , « mais si c'est anglais et tagalog oui (...) parce qu'en français, c'est difficile (...) parce qu'il y a des mots que je ne comprends pas ».	
B3	Au pré-test et au post-test, B3 mentionne qu'il ne sait pas ce qu'est la lecture.	
	Selon lui, au pré-test, les gens lisent « parce que tu comprends le texte (...) pour comprendre »	Au post-test, il mentionne que c'est pour apprendre .

En résumé...

Entre le pré et le post-test, les trois élèves ne proposent pas beaucoup des changements entre les deux temps d'évaluation. Toutefois, il est important de noter qu'une élève mentionne davantage de lien affectif avec le texte (aimer la lecture, s'appropriier le texte –

ton histoire) et qu'une deuxième élève sort du cadre très large des tâches de lecture (la lecture, c'est mémorable) et propose plutôt une réponse concrète (la lecture, c'est un texte avec un sujet). Le faible lecteur, B3, aux deux temps de l'évaluation, mentionne ne pas savoir ce qu'est la lecture. En ce qui a trait à la comparaison des objectifs et tâches de lecture entre les différentes langues, les visions demeurent similaires à part celles d'une élève qui ne perçoit plus une différence entre les langues et souligne que la lecture dans différentes langues, c'est pareil, c'est la langue qui change.

4.3.2.3 Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe C

Le tableau ci-dessous décrit les perceptions des 4 élèves du groupe contrôle, aux deux temps de l'évaluation, de la tâche et des objectifs de lecture en langue maternelle et en langue seconde.

Tableau VI : Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture, groupe C

	Pré-test	Post-test
C1	Au pré-test et au post-test, C1 souligne que la lecture , « c'est l'histoire que tu dois comprendre ». La lecture demeure similaire en français et en tagalog, ce sont « juste les langues » qui sont différentes et la compréhension de ces langues.	
	Pour C1, au pré-test et au post-test, les gens lisent pour apprendre plus de vocabulaire.	
C2	Au pré-test, C2 souligne que la lecture, c'est de « lire un texte et il y a des questions ». Selon lui, la lecture en français et en tagalog, c'est différent à cause « des mots » .	Au post-test, C2 mentionne qu'il ne sait pas ce qu'est la lecture et mentionne à nouveau que la lecture en français et en tagalog, c'est différent, à cause des mots.
	Au pré-test, C2 mentionne que les gens lisent « pour apprendre ».	Au post-test, il indique qu'il ne sait pas.
C3	Au pré-test, C3 souligne que la lecture, c'est « pour faire, pour comprendre les, comme tu ne sais pas les, pour comprendre ». Au post-test, il souligne que la lecture, c'est « pour nous aider (...) à lire ». Au pré et post-test, il indique que la lecture en français et en tagalog c'est différent « parce qu'en français, on peut, on ne comprend pas quelques mots et en tagalog je comprends tout ».	
	Au pré-test, C3 mentionne que les gens lisent pour être meilleur en lecture. Au post-test, il souligne que c'est « pour nous aider (...) et pour comprendre les mots que nous ne comprenons pas ».	
C4	Au pré-test et au post-test, C4 souligne que la lecture, « c'est l'histoire ». La lecture en français et en tagalog, c'est pareil, « comme le mot il veut dire [la même chose] dans le texte ».	
	Au pré-test et au post-test, C4 mentionne que les gens lisent pour apprendre et avoir d'autres connaissances sur des sujets, « pour comprendre mieux le chose dans la vie ».	

En résumé...

Ce qui est intéressant d'observer auprès du groupe contrôle, entre le pré et le post-test, c'est la stabilité dans les idées. Seulement un élève mentionne au pré-test que la lecture, c'est de lire et de répondre à des questions tandis qu'au post-test, il mentionne ne pas savoir ce qu'est la lecture. Pour les autres élèves, deux soulignent que la lecture, c'est l'histoire et un mentionne que la lecture permet de comprendre et d'« aider à lire ». En ce qui a trait à la comparaison des objectifs et tâches de lecture entre les différentes langues, les visions demeurent similaires.

4.3.2.4 Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe A

Le tableau ci-dessous décrit les caractéristiques d'un bon lecteur, selon les 4 élèves du groupe d'intervention ayant reçu un enseignement réciproque traditionnel, aux deux temps de l'évaluation, et ce, en langue maternelle et en langue seconde.

Tableau VII : Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe A

	Pré-test	Post-test
A1	Au pré-test, A1 souligne que pour être un bon lecteur, il faut lire , et ce, en français, en anglais ou en tagalog.	Au post-test, A1 mentionne qu'« on peut lire toujours, clarifier des mots, (...) chercher dans le dictionnaire les mots qu'on ne comprend pas », et ce, une fois de plus, peu importe la langue.
	En ce qui concerne la différence entre un bon lecteur et celui en difficulté, A1 mentionne que le bon lecteur « aime lire ».	Au post-test, elle reste avec la même perception que la différence entre un bon et un faible lecteur est causée par l'amour pour la lecture, mais rajoute que les bons lecteurs sont habiles avec la lecture.
A2	Lors du pré-test, A2 mentionne qu'il faut lire davantage pour être un bon lecteur, et ce, dans toutes les langues.	Lors du post-test, A2 reste avec la même idée qu'il faut « étudier [et] lire » pour être meilleur en lecture. Elle ajoute que si elle a un livre, elle le lira en anglais ou en français.
	Selon A2, au pré et au post-test, il y a une différence entre un bon et un faible lecteur parce que le faible élève ne cherche pas les mots dans le dictionnaire ou « il ne sait pas les mots » .	
A3	Pour être un bon lecteur, A3 mentionne au pré-test qu'il faut « lire toujours ». En français et en tagalog, lorsqu'un mot n'est pas compris, il faut le demander à des amis. Il mentionne qu'il faut faire quelque chose de différent pour être un bon lecteur en français et en tagalog.	Au post-test, il souligne plutôt que pour être un bon lecteur, « on doit imaginer les images [et] on doit utiliser les 4 stratégies ». Il faut faire cela seulement en français . Selon A3, nous n'avons pas besoin de cela en anglais, il n'est cependant pas capable d'expliquer son raisonnement.
	Selon A3, au pré et au post-test, la différence entre un bon lecteur et un lecteur en difficulté est due au nombre de livres lus : le faible lecteur « ne lit pas des livres » et le bon lecteur lit toujours des livres.	

<p>A4 Au pré-test, A4 souligne qu'il faut pratiquer la lecture pour être un meilleur lecteur : il faut « lire, lire, lire, comme ça », et ce, en français et en tagalog. En français, il faut « trouver tous les mots et les sens aussi » avec le dictionnaire.</p>	<p>Au post-test, A4 mentionne plutôt que pour être meilleur en lecture, il faut « avoir plusieurs stratégies (...) [et] imaginer ». Il souligne que c'est la même chose dans toutes les langues.</p>
<p>Au pré-test, A4 indique que les bons lecteurs sont meilleurs parce qu'« ils sont très bien en [lecture], (...) ils prononcent les mots, c'est facile pour eux de [les] dire ». Les lecteurs en difficulté sont plutôt comme lui, ils ont de la difficulté à parler en français.</p>	<p>Au post-test, A4 mentionne que le bon lecteur, « il [sait] comme utiliser les quatre stratégies, il a beaucoup de vocabulaire ». Pour sa part, le lecteur en difficulté, « il ne sait pas comment utiliser les stratégies, mais s'il le sait, il ne [les] utilise pas et il ne fait pas de liens entre les phrases, il n'est pas très (...) intéressé [par le texte] ».</p>

En résumé...

Au pré-test, la majorité des élèves soulignent qu'un bon lecteur a besoin de lire, d'aimer lire, de connaître les mots et de pratiquer sa lecture. Au post-test, trois élèves proposent une plus grande variété de stratégies mises en place par le bon lecteur : *lire, clarifier, chercher dans le dictionnaire, imaginer, connaître le vocabulaire, utiliser les 4 stratégies enseignées en enseignement réciproque, faire des liens, s'intéresser au texte*. Une élève demeure avec la même vision d'un bon lecteur durant les deux temps de l'évaluation. En ce qui a trait à la comparaison des caractéristiques d'un bon lecteur entre les différentes langues, les visions des élèves demeurent similaires. Il est intéressant de mentionner qu'un élève souligne que l'utilisation des stratégies ne se fait qu'en français et que cette dernière n'est pas nécessaire en anglais.

4.3.2.5 Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe B

Le tableau ci-dessous décrit les caractéristiques d'un bon lecteur, selon les 3 élèves du groupe d'intervention ayant reçu un enseignement réciproque qui favorise l'ouverture aux langues maternelles, aux deux temps de l'évaluation, et ce, en langue maternelle et en langue seconde.

Tableau VIII : Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe B

	Pré-test	Post-test
B1	Au pré-test, B1 mentionne qu'elle ne sait pas ce qu'une personne doit apprendre pour être un bon lecteur.	Au post-test, B1 mentionne que pour être un bon lecteur, il faut « comprendre, fai[re] des stratégies et avant de lire, regarde[r] le titre si tu vas aimer (...) ». B1 mentionne aussi: « si tu lis, traduis les mots que tu ne comprends pas ». Selon elle, la stratégie <i>traduire</i> va aider cette personne. Elle donnerait les mêmes conseils pour être un meilleur lecteur en français ou en anglais.
	Un lecteur en difficulté ne lit « jamais » comparativement au bon lecteur qui, lui, lit toujours ».	Au post-test, B1 mentionne que celui qui ne lit pas bien, c'est « peut-être [parce] qu'il est paresseux » et le bon lecteur, « peut-être [c'est parce] qu'il lit tout le temps ».
B2	Au pré-test, B2 mentionne que pour être un bon lecteur, il faut bien lire (« lisez bien »). C'est une démarche différente en français et en tagalog et c'est plus facile être un bon lecteur en tagalog.	Au post-test, B2 souligne que pour être un bon lecteur, « il faut pratiquer (...), il faut lire toujours ». Ce n'est pas la même chose d'être un bon lecteur en français, en anglais ou en tagalog, car « il faut traduire et regarder c'est quoi les différences entre les deux mots ».
	Au pré-test, B2 explique la différence entre un bon lecteur et un lecteur en difficulté comme ceci: « le bon lecteur, c'est parce que c'est facile pour comprendre et le [lecteur en difficulté], c'est difficile ». Selon B2, c'est difficile pour le lecteur en difficulté à cause des mots . Au post-test, elle souligne que cette différence est présente « parce que le bon lecteur il lit toujours et l'autre il lit pas ».	
B3	Au pré-test, selon B3, tout dépend de la question si on est bon en lecture .	Au post-test, il mentionne qu'il faut comprendre pour être bon en lecture, mais il ne sait pas ce qu'il faut faire pour comprendre .
	Au pré-test et au post-test, B3 mentionne que ce qui différencie un bon lecteur d'un lecteur en difficulté, c'est ce qui se passe dans la tête . Il souligne que le bon lecteur « they're smart » et afin de devenir bon, il faut « stay focused like that, listen to your teacher, do what you do ».	

En résumé...

Au pré-test, deux élèves du groupe B proposent peu ou pas de stratégies pour être un bon lecteur. Au post-test, les réponses de ces deux élèves sont plus variées et elles énoncent une variété de stratégies : *utiliser des stratégies, regarder le titre, se demander si on va aimer un texte, pratiquer, lire souvent, traduire, regarder les différences entre les mots*. Une de ces deux élèves propose l'utilisation de stratégies avant la lecture et pendant la lecture. Le troisième élève, B3, a une vision similaire entre les deux temps d'évaluation et propose des stratégies qui n'appartiennent qu'au lecteur (rester concentré, écouter l'enseignant, faire ce qu'on doit faire, être intelligent). En ce qui a trait à la comparaison des caractéristiques d'un bon lecteur entre les différentes langues, deux élèves proposent seulement au post-test

des liens entre les langues (traduire, regarder les congénères), tandis que le troisième élève n'en discute pas.

4.3.2.6 Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe C

Le tableau ci-dessous décrit les caractéristiques d'un bon lecteur, selon les 4 élèves du groupe contrôle, aux deux temps de l'évaluation, et ce, en langue maternelle et en langue seconde.

Tableau IX: Caractéristiques d'un bon lecteur, groupe C

	Pré-test	Post-test
C1	C1 souligne, au pré-test et au post-test, qu'afin de devenir un bon lecteur, une personne « doit essayer de comprendre bien », « lire plus (...) demande[r] à quelqu'un les mots que tu ne comprends pas ». Selon elle, il faut faire la même chose en français et en tagalog.	
		Au pré-test, C1 mentionne que lorsque « tu es bon en lecture, ça veut dire tu comprends bien le texte et quand tu es pas bon en lecture tu ne comprends pas ». Le faible lecteur ne comprend pas à cause des mots non connus.
C2	Au pré-test et au post-test, C2 souligne qu'une personne, afin de devenir un bon lecteur, doit « lire plusieurs fois (...) [et] chercher dans le dictionnaire ». Il faut alors « utiliser les (...) <i>skills</i> ». Lorsque la chercheuse lui demande ce que sont les habiletés, il répond de « regarde[r] les mots ». De plus, il mentionne qu'il faut faire la même chose pour être meilleur en lecture en français, en anglais ou en tagalog .	
		Au pré-test, pour C2, il y a une différence entre un bon lecteur et un lecteur en difficulté : « le bon, il lit bien. Et l'autre il ne lit pas bien (...) ». Il explique alors que le lecteur en difficulté ne lit pas bien « parce qu'il ne pratique pas » et le bon lecteur lit bien « parce qu'il pratique ». Il ajoute qu'il faut « lire » afin de se pratiquer. Au post-test, C2 déclare qu'« un bon lecteur, il est bon en lecture et puis il comprend tout et celui en difficulté il peut lire, mais il ne comprend pas ». Le lecteur en difficulté, selon lui, ne comprend pas « parce qu'il ne lit pas ».
C3	Au pré-test et au post-test, C3 souligne qu'une personne, afin de devenir un bon lecteur, doit « lire les livres » et aller à la bibliothèque : « tu vas au bibliothèque (...) pour prendre, louer un livre et le lire ». Au pré et post-test, il mentionne qu'il faut faire la même chose pour être meilleur en lecture en français ou en tagalog .	
		Au pré-test et au post-test, pour C3, il y a une différence entre un bon lecteur et un lecteur en difficulté, « parce que le bon lecteur il a compris mieux, mais le [lecteur en difficulté] n'a pas compris tout » et ne connaît pas les mots. Le lecteur en difficulté ne comprend pas tout parce qu'« il ne veut pas être mieux lire » et ne peut pas être meilleur.
C4	Au pré-test et au post-test, C4 souligne qu'une personne, afin de devenir un bon lecteur, doit « apprendre le texte et cherche quand tu ne savais pas (...) dans le dictionnaire ou dans l'ordinateur », « ou demander à votre professeur ». Selon elle, il faut faire la même chose pour être meilleur en lecture en français, en anglais ou en tagalog .	
		Au pré-test, pour C4, il y a une différence entre un bon lecteur et un lecteur en difficulté, « parce que le bon il veut comprendre mieux et le [lecteur en difficulté] il juste lit ». Au post-test, C4 explique davantage la même idée et mentionne que c'est « parce que le pas bon il comme il juste lire, mais parfois il y a quelques mots qu'il ne comprend pas, il ne cherche pas dans le dictionnaire et il ne demande pas ». Le bon lecteur, « il cherche dans le dictionnaire, parfois il pose des questions ».

En résumé...

Dans le groupe contrôle, tous les élèves demeurent avec les mêmes perceptions des caractéristiques d'un bon lecteur entre le pré et le post-test. Ils mentionnent des stratégies très limitées, soit : *relire, lire davantage, pratiquer la lecture, regarder les mots, demander à quelqu'un, demander à l'enseignant, poser des questions et regarder dans le dictionnaire ou sur l'ordinateur*. D'autres stratégies proposées sont en lien avec le vouloir du lecteur : essayer de comprendre, vouloir être meilleur en lecture. Selon les quatre élèves, en ce qui a trait à la comparaison des caractéristiques d'un bon lecteur entre les différentes langues, il faut mettre en place les mêmes stratégies.

4.3.2.7 Relations L1-L2, groupe A

Le tableau ci-dessous décrit les relations entre L1-L2, selon les 4 élèves du groupe d'intervention ayant reçu un enseignement réciproque traditionnel, aux deux temps de l'évaluation.

Tableau X : Relations L1-L2, groupe A

	Pré-test	Post-test
A1	Au pré-test, A1 ne perçoit pas de différences entre un lecteur qui a appris le français comme L1 ou L2.	Au post-test, A1 mentionne que les lecteurs en L1 ou en L2 ne lisent pas de la même manière parce que le lecteur qui a le français comme L1 « parle toujours la langue » et le lecteur qui a le français comme L2, c'est « sa deuxième langue. C'est un peu difficile ».
	Au pré-test, elle ne perçoit pas non plus de relations entre le français et le tagalog.	Au post-test, elle mentionne que connaître et parler les deux langues peut causer des problèmes , « parce que quand on parle toujours en tagalog, on n'apprend pas le français ».
A2	Au pré-test, A2 ne sait pas la différence en lecture entre une personne qui a le français comme L1 ou L2.	Au post-test, A2 mentionne qu'il y a une différence entre ces deux personnes, car celui avec la L1 connaît déjà la langue française et celui avec la L2 ne la connaît pas.
	Durant les deux temps d'évaluation, A2 souligne que la connaissance du tagalog/anglais et du français aide à être meilleur en lecture . A2 mentionne que « c'est la même chose », les mots ont le même sens.	
A3	Au pré-test, A3 mentionne qu'une personne avec une L2 « doit travailler bien » et que la personne avec la L1 doit lire souvent . Selon A3, il y a une différence entre un lecteur avec une L1 ou une L2.	Au post-test, cette différence est encore soulignée, mais A3 explique que cette dernière dépend du niveau de compréhension du texte par l'élève .
	Au pré et au post-test, A3 souligne que la connaissance des deux langues va aider quelqu'un à être un meilleur lecteur . Au pré-test, il ne peut pas expliquer son raisonnement, mais mentionne qu'« en français, il y a plus de mots ».	Au post-test, il mentionne lors d'une question que la connaissance du français aide lorsqu'il lit plus tard en anglais, « parce qu'il y a des mots [qui sont] la même chose ».

A4	<p>Au pré-test, A4 souligne qu'il y a une différence en lecture entre une personne qui a le français comme L1 ou comme L2 et que cette différence, « c'est l'accent » et la rapidité lorsqu'une personne parle.</p>	<p>Au post-test, il y a encore une différence : « la personne avec la L1, il peut lire plus facile[ment], (...) parce qu'il sait les mots, il sait comment les lire ». Pour la personne avec la L2, ça va être plus difficile, mais « ça dépend [car] s'il a étudié la langue, il [va] savoir comment lire ». Ainsi, les deux personnes peuvent arriver à être au même niveau.</p>
<p>Au pré-test, A4 indique que la connaissance du tagalog et du français peut aider a être un meilleur lecteur. Toutefois, cela dépend si on exerce les langues, car sinon « tu vas être perdu ».</p>		<p>Au post-test, A4 mentionne que ça peut faire des problèmes « parce qu'il y a des mots (...) en tagalog, ils ont le même mot, mais ils n'ont pas le même sens », « mais il y a aussi des avantages comme il y a des mots [qui] sont les mêmes, parce que le tagalog, c'est comme l'espagnol, (...), mais comment le parler c'est différent ».</p> <p>Au post-test, il ajoute que la construction des phrases peut aussi être similaire. De plus, « on a beaucoup de vocabulaire, donc on peut faire des liens et savoir les différences ».</p>

En résumé...

Au post-test, il est intéressant de remarquer que plusieurs élèves du groupe A perçoivent une différence entre un lecteur avec une langue maternelle et un lecteur avec une langue seconde et deux élèves soulignent qu'il est plus difficile pour le lecteur en langue seconde. De plus, une élève mentionne que la connaissance de deux langues peut causer des problèmes tandis que deux autres élèves mentionnent que cette connaissance L1-L2 peut les aider, à cause des mots qui sont similaires. Un dernier élève, le plus fort de ce groupe, mentionne au post-test des liens autant positifs que négatifs entre les langues et il se questionne à savoir si l'apprentissage d'une nouvelle langue peut causer des problèmes ou non.

4.3.2.8 Relations L1-L2, groupe B

Le tableau ci-dessous décrit les relations entre L1-L2, selon les 3 élèves du groupe d'intervention ayant reçu un enseignement réciproque qui favorise l'utilisation des langues maternelles, aux deux temps de l'évaluation.

Tableau XI : Relations L1-L2, groupe B

	Pré-test	Post-test
B1	Au pré-test, B1 mentionne qu'il y a une différence en lecture entre une personne qui a le français comme L1 ou comme L2, car celui en langue maternelle, « il est mieux dans sa langue et l'autre il n'a rien compris ». Celui en langue maternelle est bon, « parce qu'il a compris la langue ».	Au post-test, B1 mentionne que la lecture entre ces deux personnes est similaire , car « si [la personne avec] la langue seconde, si il aime la langue, il va try to understand ».
	Au pré-test, B1 indique que la connaissance d'une L1-L2 peut aider quelqu'un à être un meilleur lecteur « parce qu'il a des personnes comme l'ilocano, il faut traduire en français ».	Au post-test, B1 a la même vision et mentionne que la connaissance des deux langues aide à être un meilleur lecteur parce que « pour [la personne parlant le] tagalog, car il comprend le tagalog et il comprend aussi le français ». Elle mentionne que les textes et les histoires sont pareils en L1 et en L2.
B2	Au pré-test, B2 souligne qu'il y a une différence entre une personne qui a le français comme L1 ou L2, car pour la personne avec une L2, « c'est difficile pour comprendre », car c'est un « débutant » . Toutefois, B2 indique que c'est aussi difficile pour la personne avec la L1, « parce qu'il ne comprend pas qu'est-ce qu'il lit ». Au post-test, elle indique encore qu'il y a une différence entre les deux personnes « parce qu'avec la langue maternelle elle comprend bien et l'autre il comprend un peu ». Elle souhaiterait avoir plus de livres dans sa langue maternelle. Elle en a trouvé à la bibliothèque de quartier, mais ce sont que des livres de blagues.	
	Au pré-test, lorsque B2 est questionné à savoir si la connaissance du français et du tagalog aide quelqu'un à être un meilleur lecteur ou cause des problèmes, elle mentionne que le tagalog , « c'est beaucoup mieux », parce qu'on comprend les mots .	Au post-test, B2 mentionne que ça aide de connaître les deux langues, « parce que la langue maternelle tu connais bien et le français non. Donc, il faut comprendre mieux ».
B3	Au pré-test, B3 mentionne que la lecture est plus difficile pour une personne en langue seconde qu'en langue maternelle, car « you born in another pays ». Au post-test, il mentionne aussi qu'il y a une différence entre ces deux personnes en lecture, mais il n'explique pas son raisonnement.	
	Selon B3, au pré et post-test, connaître le tagalog et le français ça peut causer des problèmes , « parce que le français, c'est très difficile pour moi ». Il ne sait toutefois pas pourquoi cette langue est si difficile pour lui. Il mentionne qu'il lit en tagalog sur l'ordinateur.	

En résumé...

Au pré-test, B1 et B2 perçoivent davantage les langues de manière plus distincte et au post-test, elles perçoivent plus positivement la relation entre les langues. B1 mentionne au post-test que la lecture est similaire entre un lecteur en L1 et en L2 et que les textes et les histoires sont similaires entre les langues. B2 souligne une différence entre un lecteur en L1 ou en L2 à cause du niveau de compréhension des textes. Elle souhaite avoir davantage de livres à la bibliothèque dans sa langue maternelle. Il est intéressant d'observer que le seul élève, B3, qui mentionne que la connaissance des deux langues peut causer des problèmes est celui qui présente des difficultés dans toutes les épreuves.

4.3.2.9 Relations L1-L2, groupe C

Le tableau ci-dessous décrit les relations entre L1-L2, selon les 4 élèves du groupe contrôle, aux deux temps de l'évaluation.

Tableau XII : Relations L1-L2, groupe C

	Pré-test	Post-test
C1	Au pré-test, C1 souligne que la lecture entre une personne qui a le français comme la langue maternelle ou comme langue seconde n'est pas différente « parce que quand tu étudies, tu apprends, comprends aussi ». Au post-test, C1 propose une réponse similaire, « parce que quand tu apprends le français, c'est comme la même chose ».	
	Selon elle, au pré et post-test, la connaissance du tagalog et du français ne crée pas de problèmes chez un lecteur.	
C2	Au pré-test et au post-test, C2 souligne qu'« il n'y a pas de différence » en lecture entre une personne qui a le français comme la L1 ou comme L2, parce qu'« ils ont appris la même [chose] ».	
	Au pré-test et au post-test, C2 mentionne que la lecture en tagalog et en français le « confuse (...) parce que les mots » ne sont pas pareils . De plus, il souligne que la lecture en anglais et en français fait des problèmes à cause de « la prononciation », parce que ça le « mélange ». Il ajoute aussi que la lecture en français et en anglais sont « séparées ».	
C3	Au pré-test et au post-test, C3 souligne qu'il y a une différence en lecture entre une personne qui a le français comme langue maternelle ou comme langue seconde, « parce que lui étudie français pour apprendre comment parler français, mais lui il est déjà sait comment parler français ». « [Celui en langue maternelle] qui a déjà appris le français il sait comment lit (...); [celui en langue seconde], il ne sait pas encore, un peu, les mots ».	
	Selon C3, au pré-test et au post-test, connaître le français et le tagalog, ça peut aider parce que « comme tu ne sais pas les mots, tu peux juste les look en tagalog », « on veut lit et tu ne comprends pas les mots, tu peux chercher dans le dictionnaire ou <i>google</i> ».	
C4	Au pré-test, C4 souligne qu'il y a une différence en lecture entre une personne qui a le français comme L1 ou L2 parce que « le lecteur [avec la langue maternelle] il comprend tous les mots dans le français » et celui avec la langue seconde « juste assez bien parce que il étudie pour comprendre [les mots] ».	Au post-test, elle mentionne qu'il y a une différence parce que la personne avec la langue maternelle « n'a pas de difficultés à comprendre plus le français, mais la [personne avec] la langue seconde il a des difficultés à comprendre une autre langue parce qu'il a déjà appris une autre, une langue maternelle ».
	Au pré-test, C4 indique que connaître le français et le tagalog, ça peut aider , « ça peut faire meilleur », « parce que quand tu lis et tu, comment tu dis translate, (...) traduis dans mon langue , je peux comprendre le texte ».	Au post-test, C4 souligne que parfois ça peut aider , mais ne sait pas comment l'expliquer, car « c'est difficile madame à dire » et « elle ne pense pas à ça ».

En résumé...

Les élèves du groupe contrôle demeurent avec des visions généralement similaires entre les deux temps de l'évaluation. Une première élève a une vision positive de l'apprentissage des langues, mais demeure très générale dans ses explications. Un deuxième élève souligne que la connaissance des deux langues le mélange et perçoit les langues de manière séparée. Les deux derniers élèves mentionnent des différences entre un lecteur de langue maternelle ou

de langue seconde à cause de la compréhension des mots. Ils mentionnent alors qu'il est possible de traduire les mots inconnus. Cela dit, une de ces élèves, C4, mentionne aussi qu'il est difficile de comprendre une nouvelle langue lorsqu'un lecteur a appris une langue maternelle qui est différente de la langue seconde.

Chapitre 5 : Interprétation des résultats

Chapitre 5 : Interprétation des résultats

Dans ce sixième chapitre, il sera question de faire les liens entre les recherches recensées dans le domaine de l'enseignement de la compréhension en lecture en langue seconde et plus particulièrement en enseignement réciproque et les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire afin de comprendre les effets de ce type de procédé, l'enseignement réciproque, sur la compréhension en lecture en français langue seconde des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés dans des classes d'accueil au secondaire.

Pour permettre à un élève de devenir un lecteur stratégique, et ce, autant dans un contexte de langue maternelle que seconde, qui saura mettre en place les stratégies appropriées pour répondre à son objectif de lecture, il est important de lui fournir un enseignement stratégique de la lecture (Giasson, 1990; Nokes et Doles, 2004; Grabe, 2009). Ce dernier peut être mis en place en utilisant divers procédés, tels que l'enseignement réciproque. Ce procédé permet une appropriation d'une méthode systématique par les élèves ainsi que l'apprentissage de stratégies cognitives et métacognitives lors des trois temps de la lecture (avant, pendant et après). De plus, il cible la zone proximale de développement proposée par Vygotsky, le modelage et le guidage ainsi que la mise en place d'attentes élevées pour les lecteurs (Rosenshine et Meister, 1994; Klingner, Vaughn et Boardman, 2007).

Étant donné la clientèle de cette étude formée d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire et en lien avec les pratiques pédagogiques préconisées dans un contexte de langue seconde, des adaptations, telles que proposées par Handsfield et Jiménez (2008) ont été mises en place dans notre intervention. Ces dernières visaient à respecter le rythme des élèves, à leur proposer des textes qui répondent à leur champ d'intérêt et qui sont signifiants pour eux et à leur fournir un

enseignement explicite des stratégies avant les interventions ainsi qu'une variété de stratégies. De plus, afin de répondre aux besoins d'apprenants de langue seconde et des recommandations des recherches dans ce domaine, une adaptation au procédé traditionnel d'enseignement réciproque a été proposée aux élèves d'un groupe-classe permettant ainsi de favoriser l'ouverture aux langues maternelles des ces derniers, et ce, tel que proposé par Klingner et Vaughn (2004).

Ainsi, trois sections permettant de répondre aux trois questions spécifiques à la lumière des recherches empiriques recensées et des résultats de ce mémoire sont exposées. Ces résultats nous amènent à mieux comprendre les effets des interventions auprès d'une clientèle où actuellement un manque de données empiriques existe.

5.1 La compréhension en lecture

Un questionnaire administré en grand groupe en pré et en post-test a eu comme objectif d'examiner les effets des interventions en enseignement réciproque proposées aux élèves sur leur compréhension en lecture en français langue seconde. Les résultats obtenus aux analyses de variance, en combinant la moyenne des élèves de chaque groupe dans les quatre dimensions évaluées (repérer « les idées principales et secondaires, faire des inférences, synthétiser et faire des liens »), permettent de confirmer un effet significatif des interventions en enseignement réciproque sur la compréhension en lecture. Cette amélioration significative est observée autant auprès du groupe avec un volet d'enseignement réciproque traditionnel qu'auprès du groupe ayant reçu des interventions qui favorise l'ouverture aux langues maternelles des élèves comparativement au groupe contrôle. Ces résultats obtenus en français langue seconde sont en concordance avec les études recensées par Rosenshine et Meister (1994), qui ont montré l'efficacité de l'enseignement réciproque en contexte de français langue maternelle.

Par ailleurs, auprès des élèves en difficulté comme les recherches de Kelly, Moore et Tuck (1994), LeFevre, Moore et Wilkison (2003) et de Takala (2006) l'indiquent et le démontrent, les interventions en enseignement réciproque améliorent la compréhension en lecture de ces élèves. Ces résultats ont aussi été observés dans la présente étude et permettent de valider, une fois de plus, que ce type d'interventions s'applique auprès de diverses clientèles avec des besoins particuliers, telles que les élèves de la présente recherche, soit des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.

En outre, il est intéressant de pointer que les deux groupes expérimentaux présentent des améliorations significatives entre le pré et le post-test, ce qui n'est pas le cas pour le groupe contrôle. Ainsi, l'ouverture aux langues maternelles des élèves dans l'intervention réalisée auprès du groupe B n'a pas nui à l'apprentissage de la langue seconde, une idée erronée souvent présente dans les milieux scolaires. Au contraire, l'approche adoptée a permis aux élèves de percevoir l'apprentissage des deux langues de façon complémentaire et non en opposition, soit une situation de bilinguisme additif, pour reprendre le terme de Lambert (1975).

Vu le nombre limité de cas, il n'a pas été possible de faire des analyses de variance avec chaque dimension afin d'analyser plus en profondeur les effets de certaines d'entre elles sur la compréhension en lecture ; ce n'est que la moyenne générale des élèves de chaque groupe qui a été comptabilisée. Il serait alors intéressant de proposer dans un futur projet un plus grand échantillon afin d'observer les effets des interactions entre les différentes dimensions évaluées, les effets plus significatifs de certaines dimensions par rapport aux autres et les effets de chaque dimension sur la compréhension des élèves.

En outre, Rosenshine et Meister (1994) et Takala (2006) mentionnent des résultats plus élevés aux évaluations de la compréhension en lecture avec des épreuves maison que des tests standardisés. Il aurait alors été intéressant d'évaluer les élèves de la présente recherche avec ces deux types d'outils élaborés pour des apprenants de français langue seconde et de comparer les résultats selon le type d'évaluation proposé. Malheureusement, faute d'outils présents sur le marché, ce choix n'a pas été possible et seulement une épreuve a été administrée aux élèves. Toutefois, dans de futurs projets, il serait intéressant de créer et d'utiliser de tels outils standardisés permettant ainsi de valider davantage ces résultats.

Somme toute, les résultats aux analyses de variance permettent de répondre positivement à la première question spécifique de recherche. Il est possible de confirmer que les interventions en enseignement réciproque ont significativement amélioré la compréhension en lecture, évaluée par l'entremise d'un questionnaire administré en grand groupe, des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés au secondaire, ayant participé aux deux types d'intervention, traditionnelle ou qui favorise l'ouverture aux langues maternelles des élèves, comparativement à ceux du groupe contrôle.

5.2 Les stratégies cognitives et métacognitives

La deuxième question spécifique met l'accent sur les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les 11 élèves aux trois temps de la lecture et au cheminement de ces élèves entre le pré et post-test, évaluées dans le cadre d'entretiens individuels.

Les onze études de cas permettent de noter une amélioration des stratégies cognitives et métacognitives mises en place lors des trois temps de la lecture par tous les élèves des deux groupes expérimentaux, à des niveaux différents, comparativement aux élèves du groupe

contrôle qui présentent très peu ou pas d'améliorations. Au post-test, les élèves des groupes expérimentaux étaient davantage dans une démarche de quête de compréhension, mettaient en place une variété de stratégies, voulaient créer du sens, faisaient des liens avec leurs propres connaissances et s'impliquaient dans la lecture, des données qui sont similaires à la recherche de Fung, Wilkinson et Moore (2003). De plus, lorsque les élèves des groupes expérimentaux sont comparés entre eux, il est possible de constater que les élèves qui réussissent davantage se dirigent avec le temps vers tous les processus de lecture (microprocessus, processus d'intégration, processus d'élaboration, macroprocessus) et ne se centrent plus seulement sur les microprocessus. Il est alors intéressant de voir que ces élèves créent des relations entre les différents processus de la lecture, comme l'indique Giasson (1990). Toutefois, au post-test, les observations des quatre élèves du groupe contrôle indiquent le contraire des observations des élèves des groupes expérimentaux. Les élèves du groupe C mettent en place les mêmes démarches de lecteur qu'au pré-test et proposent des stratégies très limitées et, comme le mentionnent Macaro et Erler (2008), qui demandent généralement de l'aide à l'adulte.

Cela dit, il est intéressant de noter que certains élèves du groupe contrôle ont seulement montré des progrès avec les stratégies *clarifier* et *faire des liens*. Il est alors intéressant de se questionner si la démarche systématique et routinière des interventions a eu un effet sur l'utilisation des stratégies. Tel que mentionné dans la méthodologie, à deux reprises, la chercheuse a observé des séances lors desquelles l'enseignante du groupe contrôle enseignait la compréhension en lecture et plus particulièrement les stratégies *clarifier* et *faire des liens*. Il est toutefois intéressant de remarquer que le transfert de la stratégie *faire des liens* s'est produit lors de l'évaluation de la compréhension en lecture pour trois élèves, et seulement pour une élève pour la stratégie *clarifier*. De plus, les élèves n'ont pas amélioré d'autres stratégies qui étaient évaluées, à l'exception d'un élève qui a légèrement amélioré les stratégies mises en place avant la lecture. Alors, ces deux séances d'enseignement n'ont pas permis de systématiquement transférer les apprentissages lors les

évaluations du post-test alors que dans les groupes expérimentaux, un changement dans les stratégies s'est manifesté. Ainsi, il est possible de remarquer l'importance d'une démarche d'enseignement stratégique qui intègre un modelage et une pratique guidée et qui permet aux élèves de s'appropriier les stratégies, et ce, dans un processus à moyen ou à long terme, comme l'indiquent Nokes et Doles (2004) et Conley (2008). En outre, Olson et Land (2007) soulignent l'impact de former les enseignants à mettre en place des séances d'enseignement explicite afin de leur fournir une meilleure connaissance des principes de l'enseignement stratégique et de la lecture stratégique.

Des quatre stratégies enseignées, les résultats démontrent que les élèves des groupes expérimentaux ont davantage eu de la difficulté avec les macroprocessus, soit les stratégies *résumer*, *repérer les idées principales et secondaires des textes* et *synthétiser*. Cette difficulté est fort probablement due à la durée des interventions qui n'a pas suffisamment permis aux élèves de s'approprier cette stratégie. Dans le cadre des interventions, la chercheuse n'a pas eu non plus le temps d'aller plus en profondeur avec la stratégie *résumer* et de faire un texte suivi à partir des idées principales et secondaires retrouvées dans les textes : les élèves repéraient les idées principales et secondaires et les inscrivaient dans des organisateurs graphiques. Il est toutefois important de noter que ces organisateurs étaient appréciés des élèves et une élève, B1, mentionne qu'elle appréciait davantage lorsque les résumés étaient faits à l'oral. Toutefois, une autre élève, B2, déclare ne pas avoir bien compris la stratégie *résumer*. Étant donné le faible niveau de littératie dans la langue maternelle, les retards d'apprentissages et les difficultés de vocabulaire dans la langue seconde, ces élèves ont davantage vécu des obstacles dans la mise en place de cette stratégie qui demande d'accéder à une synthèse de haut niveau. Aussi, le transfert avec les acquis dans les habiletés de haut niveau de la langue maternelle à la langue seconde n'est pas facilement accessible ou disponible. Ainsi, ce type de stratégie demande davantage de temps d'appropriation et d'adaptation par les élèves. Johnson-Glenberg (2000) et Takala (2006) proposent une durée des interventions qui s'échelonne autour de 15 à 16 séances.

Malheureusement, faute de temps, dans la présente recherche, 10 séances d'enseignement réciproque ont été réalisées. Néanmoins, les élèves des groupes expérimentaux ont démontré des progrès durant cette durée d'intervention. Il serait alors intéressant de proposer à l'avenir un programme qui commence en début d'année et qui est intégré à l'horaire de la classe. Ainsi, il serait possible d'aller en profondeur dans les stratégies enseignées et d'intégrer davantage les apprentissages dans tous les domaines scolaires et ainsi d'observer les effets à long terme de ce modèle d'intervention.

De plus, l'enseignement explicite des stratégies présenté au début des interventions et qui était échelonné sur deux jours, comme proposé dans la recherche de Lederer (2000), a été positivement vécu lors des interventions. Toutefois, il serait intéressant de mettre en place des interventions avec un plus grand nombre de séances d'enseignement explicite comme dans la recherche de Takala (2006) ainsi que de proposer des retours plus fréquents lors des interventions à des moments d'enseignement explicite de stratégies afin d'offrir aux élèves des temps d'arrêt durant lesquels certaines stratégies sont explicitement revues et révisées.

En ce qui concerne le matériel utilisé lors des séances, les livres ont été grandement appréciés par tous les élèves questionnés. Cela dit, une élève du groupe A souligne ne pas avoir aimé utiliser toujours les mêmes livres. Dans une prochaine recherche, il serait intéressant d'utiliser aussi le matériel de classe comme dans la recherche de Lederer (2000) afin de faire davantage de transferts entre l'utilisation de stratégies et les apprentissages scolaires et ainsi de varier le matériel.

De plus, les élèves ont souligné avoir aimé travailler en équipe. Ils appréciaient discuter en groupe et partager leurs connaissances. Comme dans la recherche de LeFevre, Wilkinson et Moore (2003), dans le cadre de la présente étude, les élèves fort et en difficulté interagissaient ensemble et travaillaient en concertation. Les élèves déclarent en majorité

avoir aimé les interventions et que ces dernières les aideront plus tard dans la compréhension en lecture. Ces résultats sont en lien, une fois de plus, avec la recherche de LeFevre, Wilkinson et Moore (2003) dans laquelle les chercheurs mentionnent que les élèves ont apprécié les interventions et ont observé des améliorations en lecture.

Il est intéressant de constater, comme l'indiquent Klingner et Vaughn (1996) que les interventions ont aidé autant les faibles, les moyens que les forts apprenants. Cela dit, comme le soulignent ces chercheuses, les niveaux initiaux en lecture ainsi que les habiletés à l'oral affectent grandement les résultats des élèves. Le cas B3 est un parfait exemple qui démontre que les connaissances à l'oral ainsi que les habiletés de décodage et de vocabulaire de base doivent être maîtrisées afin d'accéder à une meilleure compréhension en lecture et de percevoir ainsi les effets des interventions. En effet, il aurait été intéressant auprès de certains élèves plus en difficulté, de mettre en place des interventions avec des adaptations variées, tel que suggéré par Le Fevre, Wilkinson et Moore (2003) en fournissant, par exemple, des enregistrements audio des textes ou des textes adaptés au niveau de l'élève tel que le mentionnent Klingner et Vaughn (1996) et Le Fevre, Wilkinson et Moore (2003). Toutefois, il est intéressant d'observer que même les élèves faibles, tels que B3, ont réussi à démontrer des progrès dans les trois temps de la lecture et qu'une intervention dans une optique à long terme, avec un volet axé davantage sur le vocabulaire et une ouverture aux langues maternelles des élèves ainsi que des adaptations au niveau du texte pourrait les aider et les soutenir dans leurs apprentissages. Finalement, tel que le déclarent Olson et Land (2007), il est important d'avoir des attentes élevées auprès de tous ces élèves et Rosenshine et Meister (1994) rappellent que c'est dans la philosophie même de l'enseignement réciproque que de proposer des interventions qui sont dans la « zone proximale de développement » des élèves.

Les élèves des deux groupes expérimentaux se sont améliorés dans les stratégies cognitives et métacognitives, et ce, durant les trois temps de l'évaluation. Il est intéressant de

souligner que les trois élèves du groupe expérimental B avec une intervention en enseignement réciproque qui favorise une ouverture aux langues maternelles soulignent qu'ils ont apprécié discuter dans leur langue maternelle et que le fait de parler dans cette langue les a aidés à mieux comprendre les textes, une donnée qui va dans le même sens que la recherche de Jiménez (1997). Une élève déclare qu'elle ne traduisait pas auparavant et qu'après les interventions elle a mis en place cette stratégie ainsi que les autres stratégies enseignées et que ces dernières l'aideront à comprendre un texte. De plus, il est intéressant de remarquer que les deux élèves moyen et fort, B1 et B2, mentionnent souvent dans l'entretien la stratégie *traduire*; mention qui n'est pas autant verbalisée dans les deux autres groupes.

De plus, tel que l'indiquent Fung, Wilkinson et Moore (2003), les interactions dans la langue maternelle des élèves étaient davantage dirigées vers le vocabulaire et la clarification des mots au départ. Puis, plus les séances avançaient, plus les élèves avaient des échanges fructueux en langue seconde, tel que de mettre en place un système de traduction simultanée où un élève lisait en français et dans sa langue maternelle en même temps. Après la lecture en français de chaque phrase, un élève la traduisait dans sa langue maternelle, comparait les deux versions et s'assurait de comprendre ce qu'il venait de lire.

Somme toute, pour répondre à la deuxième question spécifique de recherche, il est possible d'affirmer une fois de plus que les interventions en enseignement réciproque ont eu un effet positif sur la compréhension en lecture des élèves et plus particulièrement sur l'amélioration des stratégies cognitives et métacognitives mises en place durant les trois temps de la lecture. Les élèves des deux groupes expérimentaux ont utilisé une variété de stratégies et ont modifié leur profil de lecteur comparativement aux élèves du groupe contrôle qui ont gardé les mêmes stratégies et profils. En ce qui concerne les différences entre les deux groupes expérimentaux, il est possible de confirmer que les deux groupes d'élèves se sont améliorés et que les élèves du groupe en enseignement réciproque qui

favorise une ouverture aux langues maternelles ont perçu positivement les interventions, ont fait des liens entre leurs langues et ont mentionné que ces dernières les aident, selon eux, à mieux comprendre les textes.

5.3 Tâche et objectifs de lecture, caractéristiques d'un bon lecteur et relations L1-L2

Afin de répondre à la troisième question spécifique de recherche, qui a été proposée dans une visée exploratoire, un temps a été alloué dans le cadre de l'entretien afin de poser des questions sur les perceptions des élèves en ce qui concerne la tâche et les objectifs de lecture, les caractéristiques d'un bon lecteur et les relations entre la langue maternelle et seconde. Les observations ont été présentées sous forme de synthèse dans la section d'analyse des résultats. Ainsi, dans la prochaine section, un bref retour sur les faits saillants des données recueillies sera présenté.

Une fois de plus, il semble important de souligner que cette section propose des synthèses exploratoires qui se doivent d'être interprétées avec beaucoup de précautions. Ce qui est décrit dans cette section représente l'interprétation globale de la chercheuse à la suite des entretiens avec onze élèves et des analyses des données recueillies. Cela dit, une étude plus approfondie sur le sujet permettrait d'éclairer davantage ces différentes catégories.

Dans un premier temps, en ce qui concerne la tâche et les objectifs de lecture, il est intéressant de noter que les deux groupes expérimentaux démontrent quelques changements dans leurs visions de la lecture. Au post-test, les élèves de ces groupes proposent des réponses qui présentent des facettes plus variées de ce qu'est la lecture et commencent à définir la lecture selon différentes composantes (les liens affectifs, la quête de sens, le cadre scolaire). Les élèves du groupe contrôle demeurent encore au post-test avec une vision

générale et très large de la tâche et des objectifs de lecture. Il n'y a pas de différence perceptible entre les deux groupes expérimentaux. Il serait intéressant, dans le cadre d'un projet à plus long terme, d'évaluer plus fréquemment les élèves ainsi que de créer des moments de discussions en groupe sur cette thématique.

Dans un deuxième temps, en ce qui a trait aux caractéristiques d'un bon lecteur, les élèves des deux groupes expérimentaux décrivent au post-test une plus grande variété de stratégies mises en place par un bon lecteur comparativement au pré-test. À l'inverse, les élèves des groupes contrôles, même au post-test, proposent des stratégies limitées : *relire, lire davantage, pratiquer la lecture, regarder les mots, demander à quelqu'un, demander à l'enseignant, poser des questions et regarder dans le dictionnaire ou sur l'ordinateur*. De plus, ils ciblent souvent des stratégies qui demandent l'aide de l'adulte et le vouloir du lecteur, des résultats qui rappellent ceux de Macaro et Erler (2008). Selon les données recueillies au post-test, il est intéressant de mentionner qu'un élève du groupe expérimental en enseignement réciproque traditionnel ne voit pas la pertinence de transférer les stratégies mises en place en français par un bon lecteur lors de la lecture en anglais et mentionne que ces dernières ne sont mises en place qu'en français. Par contre, deux élèves du groupe expérimental dans lequel on a favorisé l'utilisation des langues maternelles verbalisent explicitement l'utilisation des stratégies par des bons lecteurs, dans différentes langues, telles que *traduire et trouver des congénères*.

Finalement, en ce qui concerne les relations entre les langues, Jiménez, Garcia et Pearson (1997) soulignent que les faibles lecteurs bilingues considèrent que la connaissance de différentes langues les mélange. Dans le cadre de la présente recherche, dans les trois groupes, certains élèves ont proposés de tels constats, mais ce ne sont pas nécessairement des lecteurs de niveau faible. Par exemple, dans le groupe expérimental avec un enseignement réciproque traditionnel, les deux élèves forts mentionnent des incertitudes quant aux avantages de connaître et de lire dans les deux langues. De plus, les réponses

fournies par les quatre élèves sur la relation L1-L2 demeurent autour des différences ou similitudes sur le plan des mots et des phrases entre les langues. Cependant, pour le deuxième groupe expérimental qui favorise une ouverture aux langues maternelles, seul l'élève le plus faible répond que la connaissance des deux langues lui cause des problèmes. En ce qui a trait aux deux autres élèves, de niveau moyen et fort, elles présentent des discours positifs de la relation entre les langues, elles explicitent leurs pensées avec des exemples et des explications et elles présentent des différences et similitudes sur le plan des mots ainsi que des histoires, des textes et des livres entre les langues. Finalement, pour le groupe contrôle, les élèves présentent les mêmes incertitudes que dans le groupe expérimental A, soit des difficultés à lire dans plusieurs langues. Une seule élève, C1, présente une vision positive des langues, mais demeure en surface et n'explique pas sa pensée. Les élèves du groupe C demeurent aussi sur le plan des mots lorsqu'ils comparent les langues.

Ces données sont très intéressantes et permettent de remarquer une construction d'une vision positive entre les langues des deux élèves moyen et fort du groupe B. Ces élèves, comme dans les perceptions sur les tâches et objectifs de la lecture et les caractéristiques des bons lecteurs, s'outillent pour justifier davantage et de manière plus consciente et explicite la relation entre les langues lors de la lecture. En outre, ces deux élèves ne focalisent pas que sur les mots lorsqu'ils comparent des langues, mais vont aussi vers le texte et l'histoire. De plus, il est intéressant de remarquer que les interventions en enseignement réciproque avec une ouverture aux langues maternelles des élèves amènent un changement de perception, et ce, même auprès d'élèves en situation de grand retard scolaire, qui ont été peu ou pas scolarisés dans leur(s) langue(s) maternelle(s). Alors, dans une future recherche, il serait intéressant d'analyser plus en profondeur ces perceptions des lecteurs et de comparer non seulement par groupe expérimental, mais aussi en lien avec le niveau scolaire de l'élève (faible, moyen, fort).

Le nombre limité de cas ainsi que le volet très exploratoire de cette section ne permettent pas de dresser un tableau exhaustif sur ces catégories. Il aurait été intéressant d'aller davantage en profondeur sur l'utilisation des langues maternelles, dans le groupe expérimental B, par les élèves lors des séances d'enseignement réciproque en notant plus particulièrement les moments de discussions entre eux lors des périodes de classe et en mettant en place des séances d'échanges et de discussions afin d'en connaître davantage sur leurs visions des relations possibles entre les langues et des avantages qui peuvent découler d'une telle démarche en lecture. Dans la recherche de Jiménez (1997), par exemple, le chercheur a fait des études de cas en profondeur qui lui ont permis d'avoir un regard plus attentif sur chaque cas. Malheureusement, étant donné le peu de données recueillies auprès de la présente clientèle en situation de grand retard scolaire, le temps disponible à la chercheuse pour mener les interventions ainsi que l'objectif principal de la recherche, des choix méthodologiques ont dû être effectués. Cela dit, dans un avenir prochain, il serait intéressant d'en tenir compte et de recueillir des données plus précises sur la mise en place de liens entre les langues en lecture par des élèves en situation de grand retard scolaire.

Conclusion

Conclusion

Le présent mémoire avait comme objectif de départ d'identifier les effets des interventions en enseignement réciproque auprès d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés au secondaire, sur la compréhension en lecture en français langue seconde. Étant donné les recherches en langue seconde qui préconisent une place importante aux langues maternelles des élèves, deux modèles d'intervention en enseignement réciproque ont été proposés, soit : un modèle traditionnel et un modèle qui favorise une ouverture aux langues maternelles des élèves.

Les résultats recueillis permettent d'appuyer ce procédé d'enseignement stratégique, soit l'enseignement réciproque, auprès de la clientèle à l'étude. Les élèves des groupes expérimentaux ont présenté des améliorations à tous les niveaux : la compréhension de texte en générale, les stratégies cognitives et métacognitives dans les trois temps de la lecture et un changement de perception des tâches et objectifs de la lecture et des caractéristiques d'un bon lecteur. De plus, les élèves ayant participé à l'intervention en enseignement réciproque favorisant une ouverture aux langues maternelles ont apprécié ce type de séances et ont mentionné que ces dernières les aideront dans leur compréhension en lecture. En outre, deux élèves sur trois, soit les élèves fort et moyen du groupe B, ont aussi fait des liens explicites entre les langues et ont davantage vulgarisé leur pensée autour de la relation L1-L2.

Sur le plan des retombées, le présent mémoire souhaitait proposer des pratiques pédagogiques efficaces en compréhension en lecture auprès de la clientèle en situation de grand retard scolaire, scolarisée au secondaire, et de mettre à l'essai des interventions adaptées. Il est alors possible d'affirmer que les objectifs ont été atteints et que les résultats tendent à confirmer les bénéfices de l'implantation d'un tel projet auprès de ces élèves sur la compréhension en lecture, l'amélioration des stratégies cognitives et métacognitives et un changement des perceptions de la lecture. Ainsi, en aidant ces élèves à être de meilleurs

lecteurs, ils pourront comprendre les textes qui les entourent et ainsi mieux s'intégrer à la société québécoise.

En travaillant auprès de la clientèle en situation de grand retard scolaire, plusieurs questionnements ont émergé, surtout en lien avec les élèves ayant de grandes difficultés et qui présentent peu ou aucune amélioration au fil des séances et des semaines. Par exemple, il est surprenant de voir le cheminement de l'élève de niveau faible du groupe B, soit B3, après l'intervention, mais plus globalement, après trois ans de scolarité en classe d'accueil. Au moment des interventions, sa sœur était dans la même classe que lui et réussissait beaucoup mieux. Pour B3, tout semblait difficile; il ne maîtrisait pas la langue française, autant à l'oral qu'à l'écrit. À la fin du post-test, la chercheuse lui a demandé d'imaginer que ce serait elle son enseignante l'année suivant l'entretien. Si tel était le cas, que lui proposerait-il d'enseigner afin de l'aider? Il a alors répondu d'enseigner tout. Effectivement, il faudra lui enseigner en retournant à la base de la lecture. Il est alors possible de se demander si le type d'enseignement était vraiment adapté pour cet élève durant l'année scolaire. Est-ce que des adaptations ont été proposées à ce dernier? Quelles aides a-t-il reçues? Quels sont les services complémentaires auxquels il a eu droit? A-t-il un plan d'intervention afin de l'aider à cheminer et de cibler des objectifs précis à travailler avec lui?

De plus, il est important de noter les difficultés des élèves de la présente recherche au niveau du vocabulaire et ainsi de se questionner si un enseignement réciproque avec un modèle d'enseignement du vocabulaire peut permettre à ces derniers d'accéder à une meilleure compréhension d'un texte lu. Ainsi, il serait intéressant d'observer les effets d'un modèle d'enseignement du vocabulaire jumelé à l'enseignement réciproque, comme la création d'un dictionnaire bilingue par les élèves conjointement à l'enseignement réciproque, sur la compréhension en lecture en français langue seconde. Cette intervention pourrait offrir un moyen aux élèves de garder des traces, de faire des liens explicites entre

les langues et d'apprendre de nouveaux mots en français. Un autre exemple intéressant serait d'alléger la tâche de lecture en proposant des enregistrements audio, comme dans la recherche de LeFevre, Wilkinson et Moore (2003), mais en proposant aussi des enregistrements dans d'autres langues afin de favoriser une ouverture aux langues maternelles et aux « fonds de connaissances » des élèves et d'observer les effets de ces adaptations sur la compréhension en lecture.

Pour conclure, la présente étude visait, entre autres, à alimenter la réflexion sur les pratiques efficaces dans le domaine de l'intervention en lecture, plus précisément en compréhension en lecture, afin de mieux outiller les enseignants qui œuvrent auprès des élèves allophones sous-scolarisés du secondaire. Il est donc important de pointer l'impact positif des interventions adaptées et ciblées sur le rendement scolaire auprès de ces élèves. Alors, dans une optique davantage longitudinale, il serait finalement intéressant de mettre en place un enseignement réciproque, selon une approche de recherche collaborative, durant toute une année scolaire auprès des élèves en situation de grand retard scolaire en y intégrant diverses adaptations, telles que proposées précédemment. Ce type de projet pourrait être mené en concertation avec les enseignants afin de les inclure dans une démarche de formation continue et de mettre à profit leurs connaissances sur ces élèves. Ainsi, il serait possible de créer une communauté de professionnels, provenant autant du milieu de la recherche que du terrain, qui sont en contact avec la clientèle allophone immigrante nouvellement arrivée en situation de grand retard scolaire et qui peuvent échanger du matériel pédagogique adapté et mettre en place des pratiques pédagogiques novatrices ayant démontré leur efficacité dans le cadre de recherches empiriques.

Bibliographie

- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning : The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes [Lire pour le sens : efficacité de l'enseignement réciproque pour aider à la compréhension écrite des élèves du secondaire dans des classes de rattrapage de lecture]. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-332.
- Alfassi, M. (2004). Reading to Learn: Effects of Combined Strategy Instruction on High School Students. *Journal of Educational Research*, 97(4), 171.
- Armand, F. (1996). Enseigner les stratégies cognitives de lecture au moyen de l'enseignement réciproque auprès d'élèves allophones. *AQELFS*, 17 (2), 36-42.
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves nouvellement immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 441-469.
- Armand, F. et d'Anglejan. A. (1996). Acquisition de la littératie par des élèves sous-scolarisés intégrés dans une classe d'accueil multi-âges au primaire. *L'éducation multiculturelle, ACPLS*, 3, 73-87.
- Armand, F. et De Koninck, Z. (novembre 2009). *Réussir l'intégration des nouveaux arrivants: les modèles de service à travers la province de Québec*. Présentation au colloque La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques.
- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles d'origine immigrante au Québec: enjeux sociaux, de santé et d'éducation* (p.97-111). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- August, D. et Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority Children and Youth* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Biarnès, F. (1997). Scolarisation des jeunes non francophones peu ou pas scolarisés antérieurement : analyse d'une innovation pédagogique. *Migrants-Formation*, 108, 86-108.
- Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E et Aït-Said, R. (2009). Les issus de l'immigration, regards de 2009. *Vie pédagogique, numéro 159*. En ligne: http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/152/index.asp?page=dossierB_1
- Cartier, S. (2006). *L'analyse des difficultés d'apprentissage sous l'angle des trois conditions essentielles à l'apprentissage*. Document de travail.
- Chamot, A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.

- Chenelière Éducation. (2007). *Évaluation rapide de la compréhension en lecture*. Montréal (Québec).
- Chenelière Éducation. (2010). *Collection « Tour à tour », série turquoise*. Montréal (Québec).
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2010). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Conley, M. W. (2008). Cognitive Strategy Instruction for Adolescents: What We Know about the Promise, What We Don't Know about the Potential. *Harvard Educational Review*, 78(1), 84-106.
- Crandall, J. et Greenblatt, L. (1998). Teaching beyond the middle: Meeting the needs of underschooled and high-achieving immigrant students. Dans M.R. Bastera (dir.), *Excellence and equity in education language minority students: Critical issues and promising practices* (p.43-60). Washington, D.C.: Mid-Atlantic Equity Center, The American University.
- Crandall, J., Bernache, C. et Prayer, S. (1998). New frontiers in educational policy and program development : The challenge of the underschooled immigrant secondary school student. *Educational Policy*, 12 (6), 719-734
- Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire: une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 351-375.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. Dans M. Fayol, J-E., Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et L. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p.73-105). Paris: Presses universitaires de France.
- Fountas, I.C. et Pinnell, G.S. (2001). *Guiding readers and writers, grades 3-6: Teaching, comprehension, genre, and content literacy*. Portsmouth (New Hampshire): Heinemann.
- Fung, I. Y., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction*, 13(1), 1-31.
- Garcia, G.E. et Godina, H. (2004). Addressing the Literacy Needs of Adolescent English Language Learners. Dans T.L. Jetton et J.A. Dole (dir.), *Adolescent Literacy Research and Practice* (p.304-320). New York: The Guilford Press.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2e édition. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.

- Government of Ontario. (2008). *Supporting English language learners with limited prior schooling, a practical guide for Ontario educators, grades 3 to 12*. Gouvernement de l'Ontario.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language, moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hacker, D. J., & Tenen, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 699-718.
- Handsfield, L. J., & Jimenez, R. T. (2008). Revisiting Cognitive Strategy Instruction in Culturally and Linguistically Diverse Classrooms: Cautions and Possibilities. *Language Arts, 85*(6), 450-458.
- Hébert, M. (2004). *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. Montréal: Université de Montréal.
- Hinkel, E. (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Irwin, J.W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Halls Inc.
- Jeroski, S. (2007). *Évaluation rapide de la compréhension en lecture, guide d'accompagnement, 5*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Jimenez, R. T. (1997). The Strategic Reading Abilities and Potential of Five Low-Literacy Latina/o Readers in Middle School. *Reading Research Quarterly, 32*(3), 224-243.
- Jiménez, R.T., Garcia, G.E., Pearson, P.D. (1995). Three children, two languages, and strategic reading: case studies in bilingual/monolingual reading. *American Educational Research Journal, 32* (1), 67-97.
- Jiménez, R.T., Garcia, G.E., Pearson, P.D. (1996). The Reading Strategies of Bilingual Latina/o Students Who Are Successful English Readers: Opportunities and Obstacles. *Reading Research Quarterly, 31*(1), 90-112.
- Johnson-Glenberg, M. C. (2000). Training Reading Comprehension in Adequate Decoders/Poor Comprehenders: Verbal versus Visual Strategies. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 772-782.
- Kelly, M., Moore, D. W., & Tuck, B. F. (1994). Reciprocal Teaching in a Regular Primary School Classroom. *The Journal of Educational Research, 88*(1), 53-61.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review, 95*(2), 163-182.

- Klingner, J.K. et Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96 (3), 275-293.
- Klingner, J.K. et Vaughn, S. (2004). Strategies for Struggling Second-Language Readers. Dans T.L. Jetton et J.A. Dole (dir.), *Adolescent Literacy Research and Practice* (p.183-209). New York: The Guilford Press.
- Klingner, J.K., Artiles, A. J. et Méndez Barletta, L. (2006). English Language Learners Who Struggle With Reading: Language Acquisition or LD? *Journal of Learning Disabilities*, 39 (2), 108-128.
- Klingner, J.K., Hoover, J.J. et Baca, L.M. (2008). *Why do English Language Learners struggle with reading? Distinguishing Language Acquisition from Learning Disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Klingner, J.K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: The Guilford Press.
- Le Fevre, D. M., Moore, D. W., & Wilkinson, I. A. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 37-58.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition*. Montréal : Guérin.
- Lovett, M. W., Borden, S. L., Warren-Chaplin, P. M., Lacerenza, L., DeLuca, T., & Giovinazzo, R. (1996). Text Comprehension Training for Disabled Readers: An Evaluation of Reciprocal Teaching and Text Analysis Training Programs. *Brain and Language*, 54(3), 447-480.
- Macaro, E. et Erlar, L. (2008). Raising the Achievement of Young-beginner Readers of French through Strategy Instruction. *Applied Linguistics*, 29 (1), 90-119.
- Mackay, T. et Tavares, T. (2005). *Building Hope: Appropriate Programming for Adolescent and Young Adult Newcomers of War-Affected Backgrounds and Manitoba Schools. A preliminary Report for Consultation and Discussion*. Manitoba Education, Citizenship and Youth.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes (2003-2004 à 2007-2008)*. Consultation en ligne le 27-10-2010. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Programme de financement des projets pour la mise en œuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Recueil des projets novateurs. Répertoire de projets favorisant l'intégration scolaire des élèves immigrants et le mieux-vivre ensemble dans les écoles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (Non disponible). *Échelles des niveaux de compétence. Intégration linguistique, scolaire et sociale, enseignement secondaire*. Édition préliminaire à des fins de formation et de validation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1993). *Programme de scolarisation des immigrants au secondaire, recherche-action, rapport final*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation. (1998a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation. (2002). *État de la situation : Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : Cadre de référence*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation (2003a). *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation. (2003b). *Les difficultés d'apprentissage à l'école, cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec- Faits saillants de l'année 2009*. Consultation en ligne le 27-10-2010. Québec : Gouvernement du Québec.
- Myers, M. et Paris, S.G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70 (5), 680-690.
- Myers, P. A. (2005). The Princess Storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner, and the Wizard: Reciprocal Teaching Adapted for Kindergarten Students. *Reading Teacher*, 59(4), 314-324.

- Nares-Guzicki, I. (2008). Promoting reading and language proficiency for english-language learners in secondary general and special education programs. Dans L. Denti et G. Guerin (dir.), *Effective practice for adolescents with reading and literacy challenges* (p.107-127). New York: Routledge.
- Nokes, J.D. et Dole, J.A. (2004). Helping Adolescent Readers through Explicit Strategy Instruction. Dans T.L. Jetton et J.A. Dole (dir.), *Adolescent Literacy Research and Practice* (p.162-182). New York: The Guilford Press.
- Oczkus, L.D. (2010). *L'enseignement réciproque: quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Montréal (Québec): Chenelière éducation.
- Olson, C. B., & Land, R. (2007). A Cognitive Strategies Approach to Reading and Writing Instruction for English Language Learners in Secondary School. *Research in the Teaching of English*, 41(3), 269-303.
- Olson, C. B., & Land, R. (2008). Taking a Reading/Writing Intervention for Secondary English Language Learners on the Road: Lessons Learned from the Pathway Project. *Research in the Teaching of English*, 42(3), 259-269.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. Dans M.J. Snowling et C. Hulme (dir.), *The Science of Reading: A Handbook* (p.227-247). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64 (4), 479-530.
- Rousseau, C. et Armand, F. (2009). *Descriptif de projet: Ateliers d'expression créatrice en contexte plurilingue pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Montréal: Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (ERIT) de la CSSS de la Montagne (Parc-Extension) et Université de Montréal.
- Rousseau, C. et Armand, F. (en cours). *Ateliers d'expression créatrice en contexte plurilingue pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Projet de recherche en cours. Montréal: Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (ERIT) de la CSSS de la Montagne (Parc-Extension) et Université de Montréal.
- Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gauthier, M.-F. et Saboundjian, R. (2012). A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17 (3), 187-190.
- Rousseau, C., Gauthier, M-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Rojas, M.V. et Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31 (2), 135-152.

- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving Students' Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching. *Learning and Instruction, 19* (3), 272-286.
- Stoughton, E.H. (2008). « I am never going to be a reader »: Issues of literacy in the upper grades. Dans L. Denti et G. Guerin (dir.), *Effective practice for adolescents with reading and literacy challenges* (p.85-105). New-York: Routledge.
- Takala, M. (2006). The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50* (5), 559-576.
- Trehearne, M. P. (2006). *Littérature en 1^{re} et 2^e année : répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal (Québec) : Thomson Groupe Modulo.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Van Grunderbeeck, N., Théoret, M., Chouinard, R. et Cartier, S. (2004). *Suggestions de pratiques favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire, à l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique et département de psychopédagogie et d'andragogie.

Annexe 1 : Recherches recensées

- Tableau XIII : Recension des recherches empiriques portant sur l'enseignement réciproque

Tableau XIII : Recension des recherches empiriques portant sur l'approche de l'enseignement réciproque

Recherches au primaire en langue maternelle

Recherches empiriques	Sujets	Type d'intervention	Résultats
Kelly, Moore et Tuck (1994)	18 enfants sélectionnés dans deux classes du primaire	Les enseignants proposaient aux enfants sélectionnés 20 minutes d'enseignement réciproque alors que les autres élèves de la classe poursuivaient avec des tâches de lecture.	Des gains significatifs ont été obtenus en compréhension en lecture pour les deux groupes expérimentaux en fonction du temps comparativement aux élèves des groupes contrôles qui n'ont pas démontré de différence significative avant et après, cela étant autant valide pour les post-tests différés.
Johnson-Glenberg (2000)	12 groupes de travail, constitués de 2 à 5 élèves par groupe, de la troisième à la cinquième année	Les élèves avaient un bon niveau de décodage et présentaient des difficultés sur le plan de la compréhension. Ils ont suivi soit une intervention en enseignement réciproque (nb=22), soit un programme de visualisation (nb=23).	Selon les mesures d'évaluation, les groupes qui ont reçu l'enseignement réciproque ont démontré des résultats plus positifs sur les mesures de réponse à des questions ouvertes et explicites et les groupes qui ont reçu un enseignement de visualisation ont davantage réussi sur les mesures portant sur des questions ouvertes et implicites.
Lederer (2000)	Élèves ayant des troubles d'apprentissage scolarisés dans des contextes d'inclusion, dans des niveaux de 4 ^e , de 5 ^e et de 6 ^e année du primaire	Évaluer les effets de l'enseignement réciproque dans des classes intactes de sciences humaines sur la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, et ce, dans un contexte d'inclusion scolaire.	Résultats significatifs entre les groupes, en fonction du niveau d'enseignement (entre les groupes) et du temps (dans le groupe) au regard de trois variables dépendantes (répondre à des questions, générer des questions et faire des résumés). En outre, des observations informelles en classe permettent au chercheur de mentionner que les élèves ayant des troubles d'apprentissage s'engageaient davantage dans la tâche, présentaient des idées et conversaient de plus en plus lors des séances. De plus, le chercheur mentionne que les élèves du régulier et ceux en difficulté interagissaient davantage entre eux grâce au travail en petit groupe.

Hacker et Tenent (2002)	Suivi d'enseignants durant trois années scolaires (année 1 : 2 enseignants; année 2 : 7 enseignants et année 3 : 17 enseignants)	Implantation de l'enseignement réciproque dans les classes du primaire par des enseignants de deux écoles.	Pour chaque année d'implantation, les chercheurs ont souligné divers obstacles vécus par les enseignants. Dans un premier temps, l'utilisation des stratégies était problématique pour les enseignants, car la routine d'utilisation était parfois monotone. Dans un deuxième temps, les dialogues entre les élèves étaient perçus comme un défi par les enseignants. Ces moments de partage étaient difficiles, car les élèves n'étaient pas habitués à travailler en équipe et à collaborer. Le troisième défi vécu par les enseignants est en lien avec l'étayage (défi avec la durée). Finalement, le dernier obstacle observé par les chercheurs est la difficulté sur le plan de l'évaluation de la compréhension des élèves.
Le Fevre, Moore et Wilkinson (2003)	Interventions auprès d'élèves ayant de faibles niveaux de décodage	Proposition d'une méthode d'enseignement aux élèves avec des enregistrements audio des textes afin de faciliter le décodage et ainsi leur permettre de travailler les habiletés de haut niveau.	Les élèves faibles décodeurs n'ont pas pu appliquer l'enseignement réciproque avec l'enseignement traditionnel, mais ils ont réussi avec l'appui des enregistrements audio. Des progrès ont été notés en compréhension de lecture, avec une analyse <i>two-way</i> ANOVA, pour les bons et les faibles décodeurs en fonction du temps.
Talaka (2006)	Trois classes régulières et trois classes spéciales d'élèves de quatrième et de sixième année	Enseignement réciproque dans des classes régulières et des classes spéciales en Finlande	Les meilleurs résultats ont été obtenus avec les mesures d'« épreuves maison » auprès des élèves dans les groupes expérimentaux, des résultats qui vont dans la même lignée que ceux de Rosenshine et Meister (1994). Proposition d'utiliser des méthodes plus visuelles et actives afin de diversifier les approches pédagogiques.

Sporer, Brunstein et Kieschke (2009)	210 élèves du primaire, de la 3 ^e à la 6 ^e année, scolarisés dans deux écoles publiques	Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture avec 1) un enseignement réciproque traditionnel, où les élèves sont en sous-groupes, comparativement à 2) un enseignement réciproque où les élèves sont regroupés en pairs ou 3) à un enseignement réciproque en sous-groupes guidé par un instructeur.	Les mesures d'évaluation provenant d'« épreuves maison » et des tests standardisés présentés lors des pré-tests, post-tests et des post-tests différés démontrent que les élèves des trois groupes expérimentaux ont surpassé les élèves des groupes contrôles au post-test et utilisaient mieux les stratégies « résumer », « questionner » et « prédire ».
--------------------------------------	---	---	--

Recherches au secondaire en langue maternelle

Recherches empiriques	Sujets	Type d'intervention	Résultats
Lovett, Borden, Warren-Chaplin, Lacerenza, DeLuca et Giovinazzo (1996)	Les élèves (nb= 46) qui ont participé à cette recherche étaient âgés de 13 ans, avaient l'anglais comme langue maternelle et présentaient des difficultés en lecture.	Présence de trois types d'enseignement stratégique : le contenu d'un texte et sa structure (<i>text content and structure program</i>), l'enseignement réciproque et l'enseignement d'habiletés scolaires et sociales.	Une comparaison intra sujet a permis d'observer que les élèves qui ont suivi des interventions soit dans le premier ou le deuxième groupe expérimental ont obtenu des résultats significativement supérieurs aux sujets dans les groupes contrôles.
Alfassi (1998)	53 élèves de deux écoles, dans cinq classes intactes	Programme d'enseignement réciproque auprès d'élèves du secondaire présentant deux années de retard sur le plan de la compréhension en lecture	Les résultats aux « épreuves maison » ont montré une amélioration significative en fonction du temps des groupes recevant l'enseignement réciproque comparativement aux groupes contrôles, selon des mesures répétées d'analyse ANOVA. Ces résultats étaient maintenus lors du post-test différé.

Alfassi (2004)	Une classe intacte de 29 élèves formait le groupe expérimental et une classe intacte de 20 élèves constituait le groupe contrôle	Combinaison de l'approche d'explication directe des stratégies et de l'enseignement réciproque au secondaire	Une différence significative a été observée entre les deux groupes sur les « épreuves maison » et les tests standardisés en fonction du temps. Une « épreuve maison » a démontré qu'après 20 jours d'instruction, les élèves du groupe expérimental s'étaient améliorés significativement à 80% de moyenne comparativement à 71% d'amélioration pour les élèves du groupe contrôle.
----------------	--	--	---

Recherches au primaire et au secondaire en langue seconde

Recherches empiriques	Sujets	Type d'intervention	Résultats
Klingner et Vaughn (1996)	Apprenants de l'anglais langue seconde, majoritairement hispanophones et présentant des difficultés ou troubles d'apprentissage	Observer les effets de deux types d'intervention en enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves du primaire (nb=26). Les élèves recevaient au départ une intervention en enseignement réciproque. Par la suite, ils étaient assignés à un enseignement par tutorat ou à un enseignement coopératif sur l'enseignement réciproque.	Les analyses de comparaison entre les deux groupes expérimentaux ne montrent pas de différences entre ces derniers, mais les résultats comparatifs entre les pré-tests et les post-tests indiquent que le niveau général de compréhension en lecture des élèves s'est significativement amélioré.
Myers (2005)	Recherche-action d'une durée de trois mois auprès de toute une classe de maternelle, 5 ans. Étude de cas de 4 élèves préalablement ciblés	Adaptation des interventions en enseignement réciproque : Afin de permettre aux élèves de bien comprendre les stratégies, la chercheuse a personnifié chacune des quatre stratégies proposées par l'enseignement réciproque à l'aide de marionnettes.	Des entrevues avec les élèves préalablement choisis en <i>focus group</i> ainsi que des notes de terrain ont permis d'observer une amélioration des quatre stratégies chez les quatre élèves.

<p>Fung, Wilkinson et Moore (2003)</p>	<p>Élèves âgés de 11 à 13, scolarisés dans trois écoles, nouveaux immigrants à Taiwan, langue maternelle le Mandarin et bon niveau de littératie dans leur langue maternelle. Toutefois, ces élèves présentaient de quatre à six ans de retard en anglais comparativement à leur âge chronologique.</p>	<p>Fournir un enseignement réciproque dans la langue maternelle et la langue seconde des élèves afin d'observer des effets de l'amélioration de la compréhension en lecture chez les élèves.</p>	<p>Les résultats montrent que les dialogues entre les élèves étaient mieux dans la L1 au début, mais se sont améliorés par la suite dans la L2. De plus, les élèves ont mieux réussi aux épreuves de compréhension en lecture. Dans les tests standardisés, les élèves ont démontré par rapport à leur niveau d'âge un progrès de 12 mois de lecture. Les résultats au protocole de pensée à voix haute ont permis d'observer des progrès intéressants chez les élèves : amélioration de la compréhension en L1 et en L2, mise en place d'un répertoire de stratégies plus large et utilisation des connaissances antérieures, atteinte en L1 et en L2 d'un niveau plus actif dans la création du sens ainsi qu'un meilleur niveau de métacognition. Bref, les données qualitatives et quantitatives démontrent que l'enseignement réciproque avec une aide en langue maternelle peut s'avérer comme une pratique très aidante pour les élèves afin de diminuer la surcharge cognitive de la lecture et l'apprentissage de stratégies dans une langue seconde. Ainsi, les élèves faisaient des apprentissages dans leur langue maternelle et par la suite ils transféraient leurs connaissances dans la langue seconde.</p>
--	---	--	---

Annexe 2 : Éthique

- Lettre informant les parents des groupes expérimentaux et du groupe contrôle du projet
- Lettre de consentement en français, destinée aux parents des groupes expérimentaux
- Lettre de consentement en français, destinée aux parents du groupe contrôle
- Lettre de consentement en anglais, destinée aux parents des groupes expérimentaux
- Lettre de consentement en anglais, destinée aux parents du groupe contrôle
- Certificats d'éthique

Lettre informant les parents du projet

Montréal, mars 2010

Chers parents,

L'école secondaire X, Rita Saboundjian, de l'Université de Montréal, en collaboration avec Françoise Armand, chercheuse à l'Université de Montréal offriront à l'hiver 2010 des interventions en compréhension de textes dans certaines classes d'accueil sous-scolarisées.

Durant la session d'hiver 2010, en participant à des activités d'enseignement réciproque (stratégies de lecture), votre enfant pourra pendant six (6) semaines apprendre sur des moyens à mettre en place afin d'améliorer sa compréhension des textes lus en français langue seconde.

Chaque activité durera 75 minutes, sera animée par Rita Saboundjian et se tiendra pendant les heures de classe.

Il est essentiel de pouvoir évaluer ces interventions afin de connaître les effets des interventions sur la compréhension de textes. Pour cela, nous aimerions évaluer votre enfant en compréhension de textes. De plus, certains élèves choisis au hasard seront évalués pour une deuxième fois avant et après les activités. Toutes les évaluations se feront en toute confidentialité et en préservant l'anonymat de votre enfant.

Si votre enfant refuse la participation à la recherche, il sera présent et participera comme les autres aux interventions, mais aucune observation ne sera réalisée et aucune évaluation de sa part ne sera demandée.

Merci pour votre collaboration.

Cordialement,

Rita Saboundjian
Université de Montréal

Montréal, mars 2010

Chers parents,

L'école secondaire X, Rita Saboundjian, de l'Université de Montréal, en collaboration avec Françoise Armand, chercheuse à l'Université de Montréal observeront et évalueront la compréhension de textes en français des élèves dans certaines classes d'accueil sous-scolarisées.

Durant la session d'hiver 2010, votre enfant sera évalué à deux moments afin de connaître son évolution en compréhension de textes. De plus, certains élèves choisis au hasard seront observés par Rita Saboundjian lors des périodes de classe et seront évalués à nouveau. Toutes les évaluations se feront en toute confidentialité et en préservant l'anonymat de votre enfant.

Si votre enfant refuse la participation à la recherche, aucune observation ne sera réalisée et aucune évaluation de sa part ne sera demandée.

Merci pour votre collaboration.

Cordialement,

Rita Saboundjian
Université de Montréal

Lettre de consentement, destinée aux parents des groupes expérimentaux



**Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique**

- Titre de la recherche :** Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés sous-scolarisés au secondaire
- Chercheuse :** Rita Saboundjian, étudiante à la maîtrise, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Directrice de recherche :** Françoise Armand, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier les effets de l'enseignement réciproque, un enseignement de stratégies en lecture, sur la compréhension de textes en français langue seconde d'élèves d'accueil sous-scolarisés, en deuxième année de service, au secondaire.

2. Participation à la recherche

2.1 Participation collective

La participation à cette recherche consiste à mettre en pratique auprès des élèves, pendant 12 séances d'intervention, l'enseignement réciproque, lors des périodes de cours, d'une durée de 75 minutes. Ces enseignements seront fournis par la chercheuse. Les élèves répondront à une évaluation de compréhension de textes en grand groupe pour une durée de 75 minutes dans les heures de cours régulières, et ce, avant et après les interventions.

2.2 Participation individuelle

Certains élèves sélectionnés rencontreront la chercheuse individuellement pour un entretien d'environ 110 minutes pendant les heures de cours régulières, dans un local séparé dans l'école, et ce, avant et après les interventions. Durant cet entretien, il sera proposé à l'élève de remplir une fiche descriptive (langues parlées, écrites, lues, parcours migratoire, perception des langues), de faire une évaluation de compréhension de textes, de répondre à un questionnaire oral sur les stratégies de lecture et de fournir une appréciation des interventions. L'entretien sera enregistré par audio, puis transcrit. Cet enregistrement-audio servira uniquement à analyser les données, restera confidentiel et sera détruit par la suite.

3. Confidentialité

Les renseignements que votre enfant nous donnera demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant pourra avoir l'occasion de mieux se connaître en tant que lecteur et de mieux comprendre ses difficultés en lecture. Aussi, il développera des compétences en compréhension de lecture.

Il ne court pas de risques ou d'inconvénients particuliers et il pourra contribuer à l'avancement des connaissances sur la compréhension de textes d'élèves en situation d'accueil.

5. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant de la recherche en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. 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 renseignements qui auront été recueillis sur votre enfant au moment de votre retrait seront détruits. Un retrait précoce n'affectera en aucun temps ni les notes ni les cours de votre enfant.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune compensation financière.

7. Diffusion des résultats

Une séance d'information sera proposée aux enseignants durant laquelle les conclusions générales de cette recherche seront présentées et se tiendra au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées. Une séance d'information sera aussi prévue pour les élèves.

B) CONSENTEMENT

Parent:

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche. Je comprends que les enregistrements audio serviront uniquement

pour mieux comprendre les informations fournies par les élèves, resteront confidentiels et seront détruits une fois qu'ils seront analysés.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sans préjudice.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui Non

Signature: _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom: _____

Élève:

1. Je sais que je peux demander d'autres informations concernant ma participation à cette recherche ou sur la recherche elle-même.
2. Je comprends qu'en tout temps, je peux retirer mon consentement et cesser de participer à la recherche et que cela n'affectera pas mes notes ni mes cours.
3. Pour toutes informations concernant la recherche, je sais que je peux contacter Rita Saboundjian.

	À encercler	
J'accepte de remplir une fiche descriptive sur les langues que je connais, d'où je viens et sur ma perception de la lecture.	OUI	NON
J'accepte de répondre à une évaluation sur la compréhension de textes et à un questionnaire d'auto-évaluation.	OUI	NON
J'accepte de donner mon appréciation à la fin des interventions.	OUI	NON
J'accepte que les enregistrements audio faites par la chercheuse lors des entretiens individuels soient utilisés aux fins de la recherche. Je comprends que les enregistrements audio seront détruits à la toute fin de la recherche.	OUI	NON

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

Signature: _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom: _____

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages et les inconvénients du projet et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

Signature de la chercheuse: _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom: _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Rita Saboundjian.

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Lettre de consentement, destinée aux parents du groupe contrôle



**Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique**

- Titre de la recherche :** Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés sous-scolarisés au secondaire
- Chercheuse :** Rita Saboundjian, étudiante à la maîtrise, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Directrice de recherche :** Françoise Armand, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier la compréhension de textes en français langue seconde d'élèves d'accueil sous-scolarisés, en deuxième année de service, au secondaire.

2. Participation à la recherche

2.1 Participation collective

La participation collective à cette recherche consiste à répondre à une évaluation de compréhension de textes en grand groupe pour une durée de 75 minutes dans les heures de cours régulières, à deux moments. L'enseignant de la classe poursuivra avec ses enseignements.

2.2 Participation individuelle

Certains élèves sélectionnés rencontreront la chercheuse individuellement pour un entretien d'environ 110 minutes pendant les heures de cours régulières, dans un local séparé dans l'école, à deux moments. Durant cet entretien, il sera proposé à l'élève de remplir une fiche descriptive (langues parlées, écrites, lues, parcours migratoire, perception des langues), de faire une évaluation de compréhension de textes et de répondre à un questionnaire oral sur les stratégies de lecture. L'entretien sera enregistré par audio, puis transcrit. Aussi, durant deux périodes de cours, les interactions de ces élèves sélectionnés dans la classe seront observées par la chercheuse. Ces observations serviront uniquement à analyser les données, resteront confidentielles et seront détruites par la suite.

3. Confidentialité

Les renseignements que votre enfant nous donnera demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant continuera à recevoir l'enseignement traditionnel de la part de son enseignant. Il ne court pas de risques ou d'inconvénients particuliers et il pourra contribuer à l'avancement des connaissances sur la compréhension de textes d'élèves en situation d'accueil.

5. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant de la recherche en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. 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 renseignements qui auront été recueillis sur votre enfant au moment de votre retrait seront détruits. Un retrait précoce n'affectera en aucun temps ni les notes ni les cours de votre enfant.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune compensation financière.

7. Diffusion des résultats

Une séance d'information sera proposée aux enseignants durant laquelle les conclusions générales de cette recherche seront présentées et se tiendra au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées. Une séance d'information sera aussi prévue pour les élèves.

B) CONSENTEMENT

Parent:

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche. Je comprends que les enregistrements audio serviront uniquement pour mieux comprendre les informations fournies par les élèves, resteront confidentiels et seront détruits une fois qu'ils seront analysés.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sans préjudice.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations Oui Non

Signature: _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom: _____

Élève:

1. Je sais que je peux demander d'autres informations concernant ma participation à cette recherche ou sur la recherche elle-même.
2. Je comprends qu'en tout temps, je peux retirer mon consentement et cesser de participer à la recherche et que cela n'affectera pas mes notes ni mes cours.
3. Pour toutes informations concernant la recherche, je sais que je peux contacter Rita Saboundjian.

	À encercler	
J'accepte de remplir une fiche descriptive sur les langues que je connais, d'où je viens et sur ma perception de la lecture.	OUI	NON
J'accepte de répondre à une évaluation sur la compréhension de textes et à un questionnaire d'auto-évaluation.	OUI	NON
J'accepte que les observations faites par la chercheuse lors de périodes de classe soient utilisées aux fins de la recherche.	OUI	NON
J'accepte que les enregistrements audio faites par la chercheuse lors des entretiens individuels soient utilisés aux fins de la recherche. Je comprends que les enregistrements audio seront détruits à la toute fin de la recherche.	OUI	NON

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

Signature: _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom: _____

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages et les inconvénients du projet et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

Signature de la chercheuse: _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom: _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Rita Saboundjian.

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Consentment form, for the parents of the experimental groups



**Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique**

- Title of the research :** The effects of reciprocal teaching on reading comprehension with second language immigrant students with limited prior schooling at the high school level
- Researcher :** Rita Saboundjian, Master's student, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Research director :** Françoise Armand, professor, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) INFORMATION FOR THE PARTICIPANTS

1. Objective of the research

This project will study reading comprehension in French as a second language with students who have limited prior schooling and are in their second year of schooling at the high school level.

2. Research participation

2.1 Collective participation

The participation in this research consists of 12 intervention sessions of 75 minutes held during the school hours. The interventions will be led by the researcher. Before and after the interventions, the students will respond to a reading comprehension evaluation that will last 75 minutes and will be offered within the school's schedule.

2.2 Individual participation

Certain students will be selected and met individually before and after the interventions with the researcher during the school hours in order to participate in an interview that will last 110 minutes. During this interview, the students will complete an information sheet on their languages, their migratory history and their first perception of the act of reading. Also, a reading comprehension evaluation, a questionnaire designed to collect their perceptions of reading strategies and an evaluation of the interventions will be completed by the students. The interview will be recorded and then transcribed. These recordings will serve only to analyze the data. They will be kept confidential and they will also be destroyed afterwards.

3. Confidentiality

The information that will be collected will be confidential. The interviews will be transcribed and the recordings will be erased. Each research participant will be given a number and only the

principal researcher or the person mandated will have the list of participants with the corresponding numbers. Also, all information will be kept in a filing cabinet, under lock and key, in a closed office. No information permitting any identification will be published. This personal information will be destroyed 7 years after the project has ended. Only the data that doesn't permit any identification will be conserved after this date, for the time needed for their use.

4. Advantages and inconveniences

By participating in this research, your child will work with new reading material and will continue to receive the traditional teaching method as dispensed by his teacher. He does not risk being inconvenienced in any manner and his participation will contribute to the advancement of research in the field of reading comprehension for students in welcoming classes.

5. Right of removal

Your child's participation is entirely voluntary. You are free to remove your child at any time, by a simple verbal statement, without any prejudice towards yourself or your child. You are not required to justify your decision. If you decide to remove your child from the study, you can communicate with the researcher, at the number given below. If you do remove your child, the information that will have been collected concerning your child at the moment of the removal will be destroyed. A removal will not affect at any time the grades or the quality of education of your child.

6. Compensation

The participants will not receive any financial compensation.

7. Publication of the results

An information session will be offered to the teachers during which the general conclusions of the research will be communicated. It will be held during the following school year, when the analysis will be completed. An information session will also be offered to the students.

B) CONSENTMENT

Parent:

I declare that I have been made aware of the information written above, that I have received answers to any questions that I may have had about the participation of my child in this research and that I understand the objective, the nature, the advantages and the inconveniences related to this research. I am aware that the audio recordings will only serve to better understand the information given by the students, will be confidential and will be destroyed once analyzed.

Upon careful consideration and within a reasonable delay of time, I freely consent to my child's participation in this research. I know that my child can remove himself or herself anytime, without any prejudice.

<i>I accept that the anonymous data obtained in this research may be used in subsequent research projects, conditional upon ethical approbation and while respecting the same principles of confidentiality and protection of information.</i>	Yes	No

Signature:		Date :	
Last name :		First name :	

Student:

1. I know that I can ask for more information concerning my participation in this study or on the study itself.
2. I understand that at any time I can remove my consentment and cease my participation in this research. This removal will not affect my courses or my grades.
3. For any further information concerning this research, I know that I can contact Rita Saboundjian.

	Encircle	
I accept to complete an information sheet on the languages I know, where I come from and my perception of reading.	YES	NO
I accept to respond to an evaluation on reading comprehension and on a self-evaluation questionnaire.	YES	NO
I accept that the observations done by the researcher during the classes will be used for this research.	YES	NO
I accept that the audio recordings made by the researcher during the individual interviews will be used in this research. I understand that the audio recordings will be destroyed at the end of the research.	YES	NO

The researcher explained the research project to me and I agree to participate. I know that I can remove myself anytime, without having to give any explanations.

Signature:		Date :	
Last name :		First name :	

I declare that I gave all the information concerning the objective, the nature, the advantages and the inconveniences related to this research and that I am available to respond to any further questions.

Signature of the researcher:		Date :	
Last name:		First name :	

For any questions related to this study, or to remove your child from this research, you can communicate with Rita Saboundjian.

Any complaints related to the participation of your child in this research can be addressed to the ombudsman of the University of Montreal.

A copy of the signed information form and the consentment form has to be given to the participant.

Consentment form, for the parents of the control group



**Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique**

- Title of the research :** The effects of reciprocal teaching on reading comprehension with second language immigrant students with limited prior schooling at the high school level
- Researcher :** Rita Saboundjian, Master's student, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Research director :** Françoise Armand, professor, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) INFORMATION FOR THE PARTICIPANTS

1. Objective of the research

This project will study reading comprehension in French as a second language with students who have limited prior schooling and are in their second year of schooling at the high school level.

2. Research participation

2.1 Collective participation

The participation in this research consists of responding to a reading comprehension evaluation that will last 75 minutes and will be included in the school's schedule on two occasions.

2.2 Individual participation

Certain students will be selected and met individually at two separate occasions with the researcher during the school hours in order to participate in an interview that will last 110 minutes. During this interview, the students will complete an information sheet on their languages, their migratory history and their first perception of the act of reading. Also, a reading comprehension evaluation and a questionnaire designed to collect their perceptions of reading strategies will be completed by the students. The interview will be recorded and then transcribed. Various interactions between certain students occurring on two specific dates will be observed in the classroom by the researcher. These observations will serve only to analyze the data. They will be kept confidential and they will also be destroyed afterwards.

3. Confidentiality

The information that will be collected will be confidential. The interviews will be transcribed and the recordings will be erased. Each research participant will be given a number and only the

principal researcher or the person mandated will have the list of participants with the corresponding numbers. Also, all information will be kept in a filing cabinet, under lock and key, in a closed office. No information permitting any identification will be published. This personal information will be destroyed 7 years after the project has ended. Only the data that doesn't permit any identification will be conserved after this date, for the time needed for their use.

4. Advantages and inconveniences

By participating in this research, your child will continue to receive the traditional teaching method as dispensed by his teacher. He does not risk being inconvenienced in any manner and his participation will contribute to the advancement of research in the field of reading comprehension for students in welcoming classes.

5. Right of removal

Your child's participation is entirely voluntary. You are free to remove your child at any time, by a simple verbal statement, without any prejudice towards yourself or your child. You are not required to justify your decision. If you decide to remove your child from the study, you can communicate with the researcher, at the number given below. If you do remove your child, the information that will have been collected concerning your child at the moment of the removal will be destroyed. A removal will not affect at any time the grades or the quality of education of your child.

6. Compensation

The participants will not receive any financial compensation.

7. Publication of the results

An information session will be offered to the teachers during which the general conclusions of the research will be communicated. It will be held during the following school year, when the analysis will be completed. An information session will also be offered to the students.

B) CONSENTMENT

Parent:

I declare that I have been made aware of the information written above, that I have received answers to any questions that I may have had about the participation of my child in this research and that I understand the objective, the nature, the advantages and the inconveniences related to this research. I am aware that the audio recordings will only serve to better understand the information given by the students, will be confidential and will be destroyed once analyzed.

Upon careful consideration and within a reasonable delay of time, I freely consent to my child's participation in this research. I know that my child can remove himself or herself anytime, without any prejudice.

<i>I accept that the anonymous data obtained in this research may be used in subsequent research projects, conditional upon ethical approbation and while respecting the same principles of confidentiality and protection of information.</i>	Yes	No

Signature:		Date :	
Last name :		First name :	

Student:

1. I know that I can ask for more information concerning my participation in this study or on the study itself.
2. I understand that at any time I can remove my consentment and cease my participation in this research. This removal will not affect my courses or my grades.
3. For any further information concerning this research, I know that I can contact Rita Saboundjian.

	Encircle	
I accept to complete an information sheet on the languages I know, where I come from and my perception of reading.	YES	NO
I accept to respond to an evaluation on reading comprehension and on a self-evaluation questionnaire.	YES	NO
I accept that the observations done by the researcher during the classes will be used for this research.	YES	NO
I accept that the audio recordings made by the researcher during the individual interviews will be used in this research. I understand that the audio recordings will be destroyed at the end of the research.	YES	NO

The researcher explained the research project to me and I agree to participate. I know that I can remove myself anytime, without having to give any explanations.

Signature:		Date :	
Last name :		First name :	

I declare that I gave all the information concerning the objective, the nature, the advantages and the inconveniences related to this research and that I am available to respond to any further questions.

Signature of the researcher:		Date :	
Last name:		First name :	

For any questions related to this study, or to remove your child from this research, you can communicate with Rita Saboundjian.

Any complaints related to the participation of your child in this research can be addressed to the ombudsman of the University of Montreal.

A copy of the signed information form and the consentment form has to be given to the participant.

Certificats d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
 Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
 de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Titre du projet	Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés sous-scolarisés au secondaire
Étudiant requérant	Rita Saboundjian candidate à la maîtrise, Didactique Faculté des sciences de l'éducation
Direction	Françoise Armand professeure titulaire, Didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

Pierre Lapointe, président
 Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
 Université de Montréal

17 / 01 / 2011
 Date de délivrance

01 / 01 / 2012
 Date de fin de validité

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE - RENOUELEMENT -

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu du formulaire de suivi qui lui a été fourni conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Titre du projet	Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés sous-scolarisés au secondaire
Étudiant requérant	Rita Saboundjian Candidate à la maîtrise Didactique Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Direction	Françoise Armand Professeure titulaire Didactique Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

Camille Asséhat, conseillère en éthique Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche Université de Montréal	<u>12 / 12 / 2011</u> Date de délivrance*	<u>01 / 01 / 2013</u> Date de fin de validité
---	--	--

* Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent

Annexe 3 : Interventions et échancier général

- Déroulement des deux séances d'enseignement explicite
- Feuille distribuée aux élèves afin de garder des traces de leur travail
- Tableau XIV - Échancier général des séances d'évaluation et d'intervention

Déroulement des deux séances d'enseignement explicite

Jour 1: Introduction, modélisation, prédiction et clarification

	Partie 1 : (15 minutes) – PRÉSENTATION
	Présentation de moi-même, du projet et des objectifs de la recherche aux élèves
	Ce que j'ai remarqué des évaluations: les élèves n'utilisent pas beaucoup de stratégies C'est quoi une stratégie? Cela sert à quoi? Stratégies cognitives et stratégies métacognitives (gérer la compréhension...).
	Présenter l'enseignement réciproque ainsi que les 4 stratégies (prédire, questionner, clarifier et résumer) sur des affiches afin de permettre un rappel des stratégies (les laisser visibles dans la classe)
	Mentionner que nous pouvons utiliser d'autres stratégies. Devoir pour la soirée: penser aux différentes stratégies en lecture que nous utilisons. Lendemain, possibilité d'ajouter les stratégies auxquelles les élèves auront pensé.
	Travail en équipe. Comment est-ce qu'on travaille en équipe? Comment cela fonctionne-t-il?
	Commentaires:
	Partie 2 : (10 minutes) - MODÉLISER 4 STRATÉGIES
	Modéliser avec un court texte la lecture et les quatre stratégies (dire à voix haute tout ce que je fais)
	Faire un retour avec les élèves sur l'utilisation des quatre stratégies et de leur utilité
	Mentionner que nous allons voir chacune des stratégies en profondeur afin de bien savoir comment et quand les utiliser et que la semaine suivante nous allons les mettre en pratique en petits groupes.
	Commentaires:
	Partie 3: (20 minutes) - PRÉDIRE
	Présenter la stratégie (quoi ?) et expliquer quand, comment et pourquoi on l'utilise. FICHE TN2A - texte narratif et Fiche 4.10 (p.152) - texte informatif
	Questionner les élèves sur leur utilisation de la stratégie.
	Faire une activité avec un album sans texte (Exemples d'album: Le voleur de poule de Béatrice Rodriguez, 2008; La course au gâteau de Tjong-Khing Thé; 2008)

	Mettre les élèves en petites équipes
	Leur demander de regarder les images jusqu'aux différents post-it (préalablement collés) et de prédire la suite à chaque fois.
	Chaque fois, les élèves doivent inscrire sur une feuille leurs prédictions et discuter en groupe de ces dernières.
	Une fois qu'ils sont d'accord, ils peuvent continuer à lire et voir si leur(s) prédiction(s) est/sont confirmée(s) ou pas.
	Donner une fiche sur la stratégie afin d'avoir un rappel de la stratégie étudiée. Voir fiche 2.3, p.44 du livre « L'enseignement réciproque: quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture » de Lori D. Oczkus» (2010).
	Faire un retour sur l'activité afin de savoir si les élèves ont bien compris la stratégie, l'utilité et l'utilisation de cette dernière.
	Fournir un signet du miniprof, fiche 2.2, de la page 40, proposé dans le livre de Lori D. Oczkus (2010).
	Commentaires:
	Partie 4: (20 minutes) - CLARIFIER
	Présenter la stratégie (quoi ?) et expliquer quand, comment et pourquoi on l'utilise. Fiche 3.1 (p.80)
	Questionner les élèves sur leur utilisation de la stratégie.
	Faire une activité avec une bande dessinée. Demander aux élèves de clarifier les mots et les idées qu'ils ne comprennent pas sur une page de la bande dessinée (choisir les bandes dessinées de Boule et Bill, déjà présentées dans une classe d'accueil sous-scolarisée)
	Questionner les élèves sur comment ils parviennent à comprendre, quelles sont les ressources qu'ils utilisent (mots, images, connaissances antérieures)
	Faire un retour sur l'activité afin de savoir si les élèves ont bien compris la stratégie, l'utilité et l'utilisation de cette dernière.
	Donner une fiche sur la stratégie afin d'avoir un rappel de la stratégie étudiée. Voir fiche 2.4, p.45 du livre « L'enseignement réciproque: quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture » de Lori D. Oczkus» (2010).
	Retourner au signet du miniprof de la page 40 proposé dans le livre de Lori D. Oczkus (2010) afin de faire un rappel des stratégies étudiées.
	Commentaires:

Jour 2: Clarifier, formuler des questions et résumer

	Partie 1: (5 minutes) - RETOUR
	Revenir sur ce qui a été fait au dernier cours... Revoir rapidement les deux stratégies. Dire que la stratégie clarifier va être revue avec la stratégie résumer, dans le même exercice.
	Commentaires:
	Partie 2A: (20 minutes) - FORMULER DES QUESTIONS
	Présenter la stratégie (quoi ?) et expliquer quand, comment et pourquoi on l'utilise.
	Présenter les mots interrogatifs: qui, quoi, où, quand, comment (QQOQC)
	Questionner les élèves sur leur utilisation de la stratégie.
	Faire une activité avec des images: demander aux élèves d'inventer des questions à partir d'images de publicité trouvées dans des magazines avec chaque mot interrogatif et de répondre aux questions. Les élèves doivent se questionner : comment font-ils pour répondre aux différentes questions?
	Faire un retour sur l'activité afin de savoir si les élèves ont bien compris la stratégie, l'utilité et l'utilisation de cette dernière.
	Donner une fiche sur la stratégie afin d'avoir un rappel de la stratégie étudiée. Voir fiche 2.3, p.44 du livre « L'enseignement réciproque: quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture » de Lori D. Oczkus» (2010).
	Commentaires:
	Partie 2B: (10 minutes) - TYPES DES QUESTIONS
	Discuter avec les élèves des différentes questions que nous pouvons poser à un texte : explicite ou implicite. Leur demander s'ils peuvent aussi inventer en équipe des questions implicites sur les images. Sur quoi se basent-ils pour formuler ces questions? Sur des indices dans les images ou leurs connaissances antérieures?
	Commentaires:

	Partie 3: (40 minutes) - RÉSUMER - IDÉES PRINCIPALES ET SECONDAIRES
	Présenter la stratégie (quoi ?) et expliquer quand, comment et pourquoi on l'utilise. Distribuer la fiche dans le livre de stratégies. Bien expliquer l'idée principale et l'idée secondaire. Comment fait-on un résumé? Présenter un organisateur graphique (sert à organiser les idées).
	Questionner les élèves sur leur utilisation de la stratégie.
	<p>Former des équipes. Chaque groupe doit lire un court texte informatif que j'ai pris d'un site Internet de jeunesse qu'il pourrait potentiellement consulter (lien avec leur vécu).</p> <p>Ils doivent faire 3 tâches:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Trouver des mots ou des idées à clarifier. Ils doivent mentionner comment ils ont fait pour y arriver. 3. Formuler trois types de questions pour chaque texte: <ol style="list-style-type: none"> 1- retrouver la réponse dans le texte 2- retrouver la question avec des inférences 3- faire appel aux connaissances antérieures. 4. Repérer les idées principales et les idées secondaires. Il doit éliminer les détails et écrire dans leurs propres mots les grandes lignes en utilisant un organisateur graphique. (Mettre le sujet au milieu, les idées principales autour et inscrire en dessous de chaque idée principale quelques idées secondaires - Si l'exercice est trop difficile, y aller par étape). <p>Faire un retour en grand groupe et demander aux équipes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de mentionner les mots qu'ils ont clarifié et comment ils y sont arrivés, - de partager les questions et - de présenter leur organisateur graphique. <p>Discuter aussi des différentes catégories d'informations présentes dans un texte informatif.</p>
	Donner une fiche sur la stratégie afin d'avoir un rappel de la stratégie étudiée. Voir fiche 2.4, p.45 du livre « L'enseignement réciproque: quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture » de Lori D. Oczkus» (2010).
	Retourner au signet du miniprof de la page 40 proposé dans le livre de Lori D. Oczkus (2010) afin de faire un rappel des stratégies vues.
	Commentaires:

Des idées pour expliquer aux élèves le Quoi, le Comment, le Quand et le Pourquoi sont pris des livres suivants :

Oczkus, L.D. (2010). *L'enseignement réciproque: quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Montréal (Québec): Chenelière éducation.

Van Grunderbeeck, N., Théoret, M., Chouinard, R. et Cartier, S. (2004). *Suggestions de pratiques favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire, à l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique et département de psychopédagogie et d'andragogie.

+ Adaptation pour le groupe expérimental B qui a la possibilité d'échanger en langue maternelle (ou autre langue de choix) et qui reçoit une modélisation en L1-L2 de la part de la chercheuse.

Feuille distribuée aux élèves afin de garder des traces de leur travail

Nom : _____

Enseignement réciproque**AVANT TOUTE CHOSE, LIS 2 FOIS TON TEXTE!****Si tu oublies les stratégies à utiliser, regarde ton signet ou les feuilles distribuées.****1) Prédire**

Je pense que ...

2) Questionner

Trouve une question par paragraphe que tu souhaites poser sur le texte.

3) Clarifier

Mots ou idées à clarifier	Moyens utilisés

4) Résumer

- 1- Surligne les idées importantes du texte.
- 2- À côté de chaque paragraphe, écris dans tes mots l'idée principale.
- 3- Fais une carte sémantique de ton texte informatif.

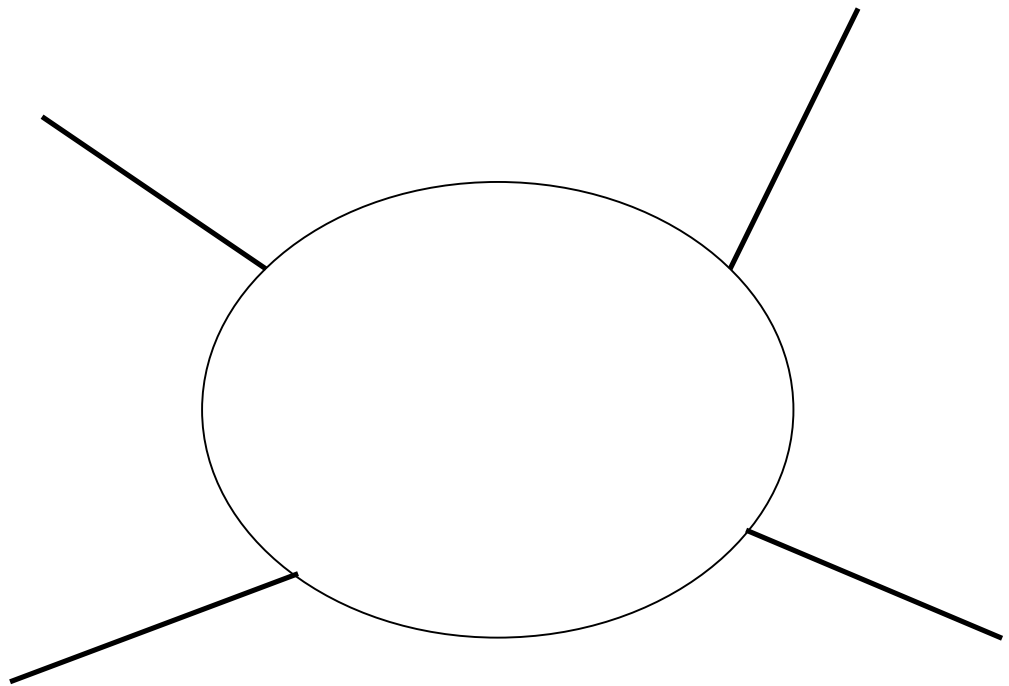


Tableau XIV : Échéancier général des séances d'évaluation et d'intervention

	Groupe expérimental 1 Enseignement réciproque traditionnel	Groupe expérimental 2 Enseignement réciproque + ouverture LM des élèves	Groupe contrôle
Groupes	A	B	C
Semaine 1:			
Pré-test : questionnaires en grand groupe	x	x	x + observation de l'approche pédagogique de l'enseignant
Pré-test : entretiens individuels (études de cas)	x (1 élève ciblé)	x (2 élèves ciblés)	
Semaine 2:			
Pré-test : entretiens individuels (étude de cas)	x (3 élèves ciblés)	x (1 élève ciblé)	
Semaine 3:			
Enseignement explicite des 4 stratégies (2 séances)	x	x	
Semaines 4 à 8:			
Pré-test : entretiens individuels (études de cas)			x semaines 4 à 6 : pré-test (4 élèves ciblés) + observation de l'approche pédagogique de l'enseignant
Enseignement réciproque (10 séances)	x	x	
Semaines 8 et 9:			
Post-test : questionnaires en grand groupe	x	x	x
Semaines 9 et 10:			
Post-test : entretiens individuels (études de cas)	x (4 élèves ciblés)	x (3 élèves ciblés)	x (4 élèves ciblés)

Annexe 4 : Matériel expérimental

- Évaluation du matériel par une enseignante de classe sous-scolarisée de la CSDM
- Titre des livres de la collection « Tour à tour »
- Exemple du matériel de lecture

Évaluation du matériel par une enseignante de classe sous-scolarisée de la CSDM

Enseignante: Dalal Siage

Commission scolaire de Montréal

Date de l'entretien: 2 octobre 2010

1- Est-ce que les textes visent les champs d'intérêt des élèves de votre classe?

Réponse: Oui. Ce type de texte permet aux élèves de lire sur différents thèmes et d'apprendre sur les sciences sociales et les sciences en général. Comme les élèves de ma classe n'ont pas de cours de sciences en général, il est intéressant de leur proposer différents sujets qui leur permettront de découvrir des sujets fascinants. Aussi, les élèves peuvent terminer un livre assez rapidement et apprendre sur d'autres sujets.

2- Est-ce que les textes sont adaptés pour les élèves de votre classe?

Réponse: Oui. Beaucoup d'illustrations sont présents et aident à la compréhension des élèves. Aussi, certains mots ou concepts sont plus difficiles à comprendre, mais comme c'est le but de les amener à aller plus loin et à trouver des moyens pour créer du sens, c'est parfait. Il est intéressant aussi de voir que nous proposons aux élèves d'utiliser les stratégies sur chaque page, cela leur servira de rappel en tout temps.

Titre des livres de la collection « Tour à tour »

Source : Chenelière Éducation. (2010). Collection « Tour à tour », série turquoise. Montréal (Québec).

Titre des livres	Thèmes
Au bout de soi	Études sociales
Au-delà de la Terre	Sciences
C'est la loi!	Études sociales
Des mégaconstructions	Études sociales et sciences
Des idées de génie! Les inventions qui transforment nos vies	Sciences
Les détectives de la faune	Sciences
Histoires de survie: récits de rescapés	Études sociales
Gare aux fraudeurs! Duperies, arnaques et canulars	Études sociales
Invisibles à l'œil nu	Sciences
Étonnantes communications	Sciences
Couvert de glace	Sciences
Le droit à la vie	Études sociales
Les animaux des climats extrêmes	Sciences
Les dépisteurs de maladies	Sciences
Les espèces envahissantes	Sciences
Les mégapoles	Études sociales et sciences
Les nomades: des peuples en mouvement	Études sociales
Les profondeurs de l'océan	Sciences
Quand le vent souffle	Sciences
Les scientifiques de l'extrême	Sciences
Les trésors	Études sociales et sciences
Mythe ou réalité?	Sciences
Prendre soin de notre monde	Sciences
Sur la trace des dinosaures	Sciences

Exemple d'une page d'un livre de la collection « Tour à tour »

NE PAS REPRODUIRE, matériel fourni à titre d'exemple. Veuillez vous référer au matériel de la collection pour plus d'informations.

Gibson, B. (2010). *Prendre soin de notre monde*, collection « Tour à tour ». Montréal: Chenelière Éducation, p.18.

Penses-y!

Je prédis que le texte parlera de...

Nous sommes habitués à toujours avoir de l'eau quand nous en avons besoin. Nous devons cependant penser à des façons de l'économiser. Plusieurs petits gestes permettent d'économiser beaucoup d'eau! Pour faire notre part, nous pouvons réparer les robinets et les toilettes qui fuient, prendre de courtes douches et fermer le robinet pendant le brossage des dents.

Nous devons aussi penser à des façons de garder notre eau propre. Quand nous laissons des déchets ou des produits chimiques, comme la peinture, se déverser dans les égouts ou les rivières, l'eau devient polluée. Certains savons et nettoyants peuvent aussi la rendre toxique.

En conservant l'eau et en évitant de la polluer, nous protégeons l'environnement pour les générations à venir.

Est-ce que quelqu'un a besoin d'explications?

18

Annexe 5a: Mesures d'évaluation en grand groupe

- Niveaux de lecture selon Fountas et Pinnell (2001)
- Exemple du questionnaire de l'« Évaluation rapide de la compréhension »
- Échelle de performance universelle de l'« Évaluation rapide de la compréhension »
- Grille maison et barème complet pour évaluer le questionnaire

Niveaux de lecture selon Fountas et Pinnell (2001)

Tiré du livre: Fountas, I.C. et Pinnell, G.S. (2001). *Guiding readers and writers, grades 3-6: Teaching, comprehension, genre, and content literacy*. Portsmouth (New Hampshire): Heinemann, p.8.

Building an Effective Reading Process Over Time				
Emergent Readers [Levels A-B]	Early Readers [Levels B-H]	Transitional Readers [Levels H-M]	Self-Extending Readers [Levels M-R]	Advanced Readers [Levels R-Y]
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Become aware of print. ❖ Read orally, matching word by word. ❖ Use meaning and language in simple texts. ❖ Hear sounds in words. ❖ Recognize name and some letters. ❖ Use information from pictures. ❖ Connect words with names. ❖ Notice and use spaces between words. ❖ Read orally. ❖ Match one spoken word to one printed word while reading 1 or 2 lines of text. ❖ Use spaces and some visual information to check on reading. ❖ Know names of some alphabet letters. ❖ Know some letter-sound relationships. ❖ Read left to right. ❖ Recognize a few high frequency words. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Know names of most alphabet letters and many letter-sound relationships. ❖ Use letter-sound information along with meaning and language to solve words. ❖ Read without pointing. ❖ Read orally and begin to read silently. ❖ Read fluently with phrasing on easy texts; use the punctuation. ❖ Recognize most easy, high frequency words. ❖ Check to be sure reading makes sense, sounds right, looks right. ❖ Check one source of information against another to solve problems. ❖ Use information from pictures as added information while reading print. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Read silently most of the time. ❖ Have a large core of known words that are recognized automatically. ❖ Use multiple sources of information while reading for meaning. ❖ Integrate sources of information such as letter-sound relationships, meaning, and language structure. ❖ Consistently check to be sure all sources of information fit. ❖ Do not rely on illustrations but notice them to gain additional meaning. ❖ Understand, interpret, and use illustrations in informational text. ❖ Know how to read differently in some different genres. ❖ Have flexible ways of problem-solving words, including analysis of letter-sound relationships and visual patterns. ❖ Read with phrasing and fluency at appropriate levels. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Read silently; read fluently when reading aloud. ❖ Use all sources of information flexibly in a smoothly orchestrated way. ❖ Sustain reading over texts with many pages, that require reading over several days or weeks. ❖ Enjoy illustrations and gain additional meaning from them as they interpret texts. ❖ Interpret and use information from a wide variety of visual aids in expository texts. ❖ Analyze words in flexible ways and make excellent attempts at new, multisyllable words. ❖ Have systems for learning more about the reading process as they read so that they build skills simply by encountering many different kinds of texts with a variety of new words. ❖ Are in a continuous process of building background knowledge and realize that they need to bring their knowledge to their reading. ❖ Become absorbed in books. ❖ Begin to identify with characters in books and see themselves in the events of the stories. ❖ Connect texts with previous texts read. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Read silently; read fluently when reading aloud. ❖ Effectively use their understandings of how words work; employ a wide range of word solving strategies, including analogy to known words, word roots, base words, and affixes. ❖ Acquire new vocabulary through reading. ❖ Use reading as a tool for learning in content areas. ❖ Constantly develop new strategies and new knowledge of texts as they encounter greater variety. ❖ Develop favorite topics and authors that form the basis of lifelong reading preferences. ❖ Actively work to connect texts for greater understanding and finer interpretations of texts. ❖ Consistently go beyond the text read to form their own interpretations and apply understandings in other areas. ❖ Sustain interest and understanding over long texts and read over extended periods of time. ❖ Notice and comment on aspects of the writer's craft. ❖ Read to explore themselves as well as philosophical and social issues.
<p>Texts: Simple stories with 1-2 lines.</p>	<p>Texts: Longer books with high frequency words and supportive illustrations.</p>	<p>Texts: Texts with many lines of print; books organized into short chapters; more difficult picture books; wider variety of genre.</p>	<p>Texts: Wide reading of a variety of long and short texts; variety of genre.</p>	<p>Texts: Wide reading of a variety of genre and for a range of purposes.</p>
Approximate Grades: K-1				
1-2				
2-3				
3-4				
4-6				

Exemple du questionnaire de l'« Évaluation rapide de la compréhension »

NE PAS REPRODUIRE, matériel fourni à titre d'exemple. Veuillez vous référer au matériel d'évaluation pour plus d'informations.

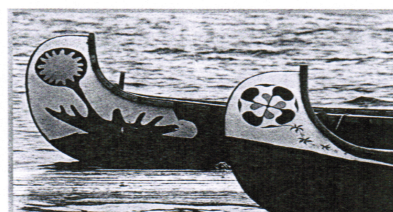
Chenelière Éducation. (2007). *Évaluation rapide de la compréhension en lecture*. Montréal (Québec).

Le canot d'écorce

Les canots d'écorce au Canada

Les canots d'écorce conviennent bien aux lacs et aux rivières du Canada.

Les autochtones ont inventé ces canots solides, rapides et légers. De nombreux canots étaient étroits pour changer facilement de direction. On utilisait les canots pour chasser, pêcher et voyager parce qu'ils étaient faciles à transporter.



Lorsque les explorateurs français sont arrivés au Canada, les autochtones leur ont appris à construire et à utiliser les canots. Ces explorateurs ont vite compris que les canots d'écorce leur permettraient de voyager dans toute l'Amérique du Nord. Ils pouvaient faire le commerce de la fourrure, explorer les lieux et coloniser le continent.

Les canots étaient les camions de déménagement de l'époque. Imagine que ta famille déménage en canot ! C'est ce que les premiers colons européens ont fait. En 1830, on a envoyé un nouveau gouverneur et son épouse à Winnipeg. Ils ont parcouru 2000 kilomètres en canot sur la rivière des Outaouais et les Grands Lacs. Ils ont apporté avec eux tout ce qu'il fallait pour s'établir à Winnipeg en plus des provisions pour le long voyage.

Un canot d'écorce. Une couture maintient les plats-bords de chaque côté du canot.



Le canot d'écorce

Nom _____ Date _____

Réponds aux questions suivantes. Fais appel à tes idées et aux renseignements contenus dans le texte. N'oublie pas de te servir des illustrations et des légendes pour mieux comprendre le texte.

Tes réponses devront montrer que tu es capable :

- de rassembler et de noter de l'information avec précision ;
- de trouver les idées directrices et les idées secondaires de façon précise ;
- de comprendre ce en quoi consistent les canots d'écorce et la façon dont ils ont été utilisés ;
- de tirer des conclusions logiques au sujet des pensées et des sentiments des gens ;
- de faire des liens avec d'autres personnes, d'autres événements ou d'autres expériences.

Tu peux répondre aux questions à l'aide de phrases complètes, de listes ou de notes.



1. Remplis la FR 3 : **Déterminer les idées directrices et les idées secondaires** à l'aide de renseignements tirés du texte.
 - Écris le **sujet** du **texte** dans le rectangle de la partie supérieure.
 - Écris les **idées directrices** de ce texte dans les autres rectangles.
 - Note les **idées secondaires** liées à chaque idée directrice dans les cercles tracés en dessous.

Aide-mémoire

- Tu n'es pas obligé d'utiliser tout l'espace.
- Tu peux utiliser une deuxième feuille si l'espace est insuffisant.
- Tu peux répondre aux questions à l'aide de phrases complètes, de listes ou de notes.

2. Explique pourquoi les canots étaient importants pour les peuples autochtones, les premiers explorateurs, les colons européens et les pagayeurs amateurs.

Les peuples autochtones

Les premiers explorateurs

(suite à la page suivante)

Échelle de performance universelle de l'« Évaluation rapide de la compréhension », questionnaire administré en grand groupe

NE PAS REPRODUIRE, matériel fourni à titre d'exemple. Veuillez vous référer au matériel d'évaluation pour plus d'informations.

Chenelière Éducation. (2007). *Évaluation rapide de la compréhension en lecture*. Montréal (Québec).

Échelle de performance pour la Colombie-Britannique – 5^e année

Nom _____ Date _____ Titre _____

Catégorie	Ne répond pas encore aux attentes	Répond aux attentes minimales	Répond parfaitement aux attentes	Dépasse les attentes
Vue d'ensemble	A besoin d'aide pour lire l'information concrète et y réagir; le travail est incomplet, confus ou imprécis; il comprend peu d'éléments de justification, aucun élément de justification ou d'explications	Est capable de lire l'information concrète et d'y réagir; peut avoir besoin d'un peu d'aide pour terminer ses tâches; le travail est généralement bon, mais il est parfois vague et superficiel; peut manquer de détails, d'explications et d'éléments de soutien	Est capable de lire et de réagir à l'information concrète, peut terminer les tâches assignées de façon autonome; le travail est généralement bon, clair, détaillé et complet, avec les justifications et les éléments appropriés	Est capable de lire l'information concrète et d'y réagir; peut terminer les tâches assignées de façon efficace; le travail est précis, bon et minutieux; il comprend des éléments de justification et des explications convaincants
Compréhension, précision (idées directrices et idées secondaires; inférences et interprétations)				
Détermine les idées directrices avec précision	Ne cerne pas la plupart des idées directrices; peut être incapable de distinguer les idées directrices des idées secondaires	Cerne bien la plupart des idées directrices; peut parfois être vague ou trop général	Détermine correctement les idées principales; a tendance à utiliser les termes du texte	Cerne correctement et précisément les idées directrices; utilise souvent ses propres termes pour énoncer des affirmations précises
Fournit des détails précis, pertinents et complets	Fournit quelques idées secondaires; les réponses sont souvent incomplètes, confuses ou imprécises	Trouve et note quelques idées secondaires; peut être vague ou omettre une grande quantité d'information	Trouve et note quelques idées secondaires pour chaque idée directrice	Trouve et note les idées secondaires les plus appropriées pour chaque idée directrice; fait preuve de précision
Fait des inférences et tire des conclusions valables sur les gens et les événements, à l'aide des éléments du texte et d'un raisonnement logique	Fait peu ou pas d'inférences valables; peut manquer de logique, de preuves ou répéter (plutôt qu'interpréter)	Explique quelques inférences, mais peut omettre des justifications, des explications ou peut généraliser au-delà du raisonnable.	Fait des inférences valables, soutenues par des explications	Donne des réponses réfléchies; fait des inférences qu'il soutient à l'aide d'éléments de justification ou d'explications convaincants
Faire des liens (synthétiser; établir des liens entre les idées du texte; établir des liens au-delà du texte)				
Synthétise l'information et les idées directrices sous une nouvelle forme (par exemple, titres d'articles de journaux, tableaux, diagrammes, écriture en rôle et nouveaux titres)	Ne synthétise pas l'information dans des représentations ou des réponses appropriées	Synthétise quelques renseignements sous une nouvelle forme; peut insister sur de l'information limitée et se limiter aux termes du texte.	Synthétise l'information et les idées directrices sous une nouvelle forme	Synthétise de façon efficace l'information et les idées directrices sous une nouvelle forme
Fait et explique des liens logiques entre le texte et d'autres renseignements	Éprouve des difficultés à comparer la nouvelle information à de l'information connue	Donne quelques renseignements sur les ressemblances et les différences entre le texte et ce qu'il connaît déjà sur le sujet	Fait des liens logiques entre la nouvelle information et ce qu'il sait déjà; donne quelques explications	Fait des liens logiques; souvent, compare, questionne ou évalue la nouvelle information par rapport aux connaissances antérieures

Adaptation d'un extrait du livre *BC Performance Standards for Reading Information*.

Feuille reproductible 4 : Échelle de performance pour la Colombie-Britannique

Reproduction autorisée © Pearson Education Canada Inc.

Grille maison et barème complet pour évaluer le questionnaire

Évaluation en grand groupe, code de correction maison utilisé en concordance avec l'échelle de performance universelle.

Barème de correction

<i>Note en chiffres</i>	<i>Commentaires</i>
4,3	<i>Excède les exigences</i>
4	<i>Très bien, supérieur</i>
3,7 ou 3,3	<i>L'élève se situe entre le 4 et le 3</i>
3	<i>Compétent</i>
2,7 ou 2,3	<i>L'élève se situe entre le 3 et le 2</i>
2	<i>Acceptable</i>
1,7 ou 1,3	<i>L'élève se situe entre le 2 et le 1</i>
1	<i>Difficulté éprouvée</i>

Il est possible pour les élèves d'avoir des notes entre les chiffres fixes (soit 1, 2, 3, 4) lorsqu'ils se situent entre deux niveaux. L'élève reçoit la note avec le décimal (,7 ou ,3) qui représente davantage où il se situe dans le barème.

En général :

1	Lorsqu'un élève recopie textuellement toutes les phrases et écrit tout le paragraphe. Aucun lien avec la réponse.
2	Lorsqu'un élève recopie des phrases qui sont en lien avec la réponse.
3	Lorsqu'un élève recopie des mots (dans des phrases personnelles) qui sont en lien avec la réponse.
4	Lorsqu'un élève écrit la réponse dans ses propres mots.

Question 1 : Résumé – idées principales et secondaires

1	Lorsqu'un élève écrit juste le sujet, seulement un mot, une idée principale ou recopie textuellement.
2	Lorsqu'un élève écrit deux idées principales, de manière floue.

3	Lorsqu'un élève écrit toutes ou la grande majorité des idées principales, de manière précise.
4	Lorsqu'un élève écrit toutes ou la grande majorité des idées principales et une partie des idées secondaires.

Question 2 : Faire des inférences

1	Lorsqu'un élève fait une inférence ou recopie. Il reste très vague et répétitif.
2	Lorsqu'un élève écrit deux inférences ou plus.
3	Lorsqu'un élève répond correctement à toutes les questions.
4	Lorsqu'un élève répond correctement et justifie ses réponses. Il fait des liens dans le texte et démontre un raisonnement logique.

Question 3 : Synthétiser / reprendre l'information et se l'approprier

1	Lorsqu'un élève ne fournit aucune représentation ou reprend seulement une information.
2	Lorsqu'un élève fournit quelques informations (plus de 2). Il souligne des informations limitées et utilise les termes du texte.
3	Lorsqu'un élève fournit beaucoup d'informations (de 2 à 5).
4	Lorsqu'un élève fournit la majorité (plus de 5) des informations importantes. Il utilise une nouvelle forme originale.

Question 4 : Faire des liens

1	Lorsqu'un élève ne fait pas de liens.
2	Lorsqu'un élève fait un lien, reste très près du texte, propose juste l'histoire et reste en surface.
3	Lorsqu'un élève fait des liens personnels.
4	Lorsqu'un élève fait des liens entre le texte et des informations personnelles. Il compare avec le texte.

Question 5 : Métacognition

Les nommer.

Annexe 5b: Mesures d'évaluation en entretien individuel

- Fiche personnelle pour les 11 études de cas
- Grille de correction et barème de l'épreuve individuelle, entretien individuel
- Retour sur les interventions en enseignement réciproque
- Outil sur les perceptions des tâches et objectifs de la lecture, des caractéristiques d'un bon lecteur et de la relation L1-L2

Fiche personnelle pour les 11 études de cas

Source: Rousseau, C. et Armand, F. (en cours). *Ateliers d'expression créatrice en contexte plurilingue pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Projet de recherche en cours. Montréal: Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (ERIT) de la CSSS de la Montagne (Parc-Extension) et Université de Montréal.

FICHE DE L'ÉLÈVE

1- Quel est ton nom?

2- Quel âge as-tu?

3- Dans quel pays es-tu né?

4- À quel âge es-tu arrivé au Québec?

5- Quelle est (sont) la ou les langue(s) que tu as apprise(s) en premier dans ta famille?

1- _____ 2- _____ 3- _____

6- Es-tu déjà allé à l'école?

Oui **Combien d'années es-tu allé à l'école? ans**

Non _____

Si la réponse est négative, passez à la question n° 8

Dans quel(s) pays?

1- _____ 2- _____ 3- _____

Quelle(s) était (ent) la ou les langue(s) utilisée(s) par les enseignants à l'école?

1- _____ 2- _____ 3- _____

Grille de correction et barème de l'épreuve individuelle, entretien individuel

Stratégies cognitives et métacognitives mises en place par les élèves durant les trois temps de la lecture. NE PAS REPRODUIRE, matériel fourni à titre d'exemple. Veuillez vous référer au matériel d'évaluation pour plus d'informations.

Source du document (avec des adaptations et des ajouts de la part de la chercheuse): Chenelière Éducation. (2007). *Évaluation rapide de la compréhension en lecture*. Montréal (Québec).

Entretien individuel 1 - Pré-test- Le mystère de l'île Oak

1- Avant la lecture

Encerclez le terme qui correspond le mieux aux connaissances antérieures de l'élève pour situer le contexte des réponses aux questions. Cette information ne fait pas partie de l'évaluation		
Peu de connaissances / Aucune connaissance	Quelques connaissances / Connaissances limitées	Connaissances étendues

Observations de la chercheuse:

D'après toi, tu penses que ça va parler de quoi ce texte?	
Comment tu as su que ça va parler d'un trésor? Quels indices as-tu utilisés?	
Pose une ou deux questions auxquelles tu crois pouvoir trouver la réponse en lisant ce texte.	
Penses-tu que ce texte sera facile ou difficile? Pourquoi? Qu'est-ce qui te dit que ça va être difficile? Est-ce qu'il y a une raison?	
Que vas-tu faire pour t'aider lorsque tu ne comprends pas, si tu lis et tu trouves ça difficile?	

Observations de la chercheuse:

Tableau récapitulatif 1A

Stratégies utilisées avant la lecture	1 Difficulté éprouvée	2 Acceptable	3 Compétent	4 Supérieur
<p>Stratégies avant la lecture (faire des prédictions et poser des questions)</p> <p>Fait des prédictions et pose des questions à l'aide de ses connaissances antérieures et des éléments du texte pour faire des prédictions et poser des questions</p>	<p>Requiert un soutien accru; ses réponses sont vagues, irréalistes et peuvent sembler étroitement liées au sujet et aux éléments du texte.</p>	<p>Peut avoir besoin de soutien et de références directes aux éléments du texte (par exemple, <i>Que t'apprend le titre?</i>, <i>Que vois-tu sur les images et les illustrations?</i>) pour faire des prédictions et formuler des questions correctes; ces dernières sont plutôt superficielles</p>	<p>Fait quelques prédictions et formule des questions appropriées à l'aide de ses connaissances antérieures et des éléments du texte; a tendance à se concentrer sur le sujet.</p>	<p>Démontre un bon raisonnement; fait des prédictions et formule des questions réfléchies à l'aide de ses connaissances antérieures de façon efficace et d'observation trouvées dans différents éléments du texte; peut faire référence au sujet et à la forme</p>

2- Pendant la lecture

Tableau récapitulatif 2A

Stratégies utilisées pendant la lecture	1 Difficulté éprouvée	2 Acceptable	3 Compétent	4 Supérieur
Stratégies utilisées pendant la lecture S'arrête, répète, relit, consulte les éléments visuels, se parle, réfléchit à voix haute, change de vitesse, lit avec fluidité	A du mal à gérer sa compréhension; ne semble avoir aucune méthode; ne semble pas utiliser de stratégies précises	Semble gérer sa compréhension mais peut éprouver de la difficulté à se corriger; n'utilise pas toujours les bonnes stratégies de lecture et semble lire simplement pour accomplir la tâche	Gère généralement bien sa compréhension et se corrige au besoin, en démontrant l'utilisation voulue de certaines stratégies de lecture	Gère très bien sa compréhension en utilisant efficacement des stratégies de lecture; est souple et autonome; assume la responsabilité de la situation de lecture

Observations de la chercheuse lors de la lecture concernant les comportements du lecteur:

3- Après la lecture

3.7 Réaction initiale - volet métacognition

As-tu bien compris le texte? Qu'en penses-tu?	
Était-ce une lecture facile ou difficile? Quels passages t'ont semblé les plus difficiles? Qu'as-tu fait pour les comprendre?	

Observations de la chercheuse:

Lecture à voix haute - informations supplémentaires

Observations de la chercheuse:

3.1 Poser des questions

Imagine que tu es un enseignant, formule-moi 3 questions que tu poserais à un élève	
Question proposée	Note obtenue

Observations de la chercheuse:

3.4 Idées principales et idées secondaires

Quel est le sujet du texte?	
Rappel libre du texte: Je veux que tu me redises ce que tu as lu. Prétends de partager ces informations à un camarade qui n'a jamais lu le texte	
Idées principales et secondaires choisis par la chercheuse	Idées principales et secondaires proposées par l'élève

D'après toi, c'est quoi les idées les plus importantes à se rappeler dans ce texte...

Observations de la chercheuse:

3.3 Faire des inférences

Question posée	Réponse obtenue par l'élève
Pourquoi la situation géographique de l'île Oak encourage-t-elle les gens à y chercher un trésor?	
Pourquoi la recherche d'un trésor sur l'île Oak est-elle difficile et dangereuse?	

Pourquoi les gens ont-ils surnommé le site de recherche le puits d'argent?	
--	--

Observations de la chercheuse:

3.2 Clarifier

Identifie-moi des mots qui auraient besoin de clarification	
Mots proposées	Note obtenue

Observations de la chercheuse:

3.5 Synthétiser

Question posée	Réponse obtenue par l'élève
Qu'est-ce que le mystère de l'île Oak? Pourquoi n'a-t-il jamais été résolu?	
Penses-tu qu'on pourra le résoudre un jour? Justifie ta réponse avec des éléments du texte.	

Observations de la chercheuse:

3.6 Faire des liens

Question posée	Réponse obtenue par l'élève
À quoi ce texte te fait-il penser?	
Quels liens as-tu faits avec tes expériences, avec des choses que tu as observées et qui te sont arrivées?	
Que sais-tu d'autre à ce sujet?	

Observations de la chercheuse:

3.7 Métacognition

Question posée	Réponse obtenue par l'élève
Quel a été le passage le plus difficile à comprendre? Nomme-moi une stratégie que tu as utilisée pour réussir.	
Quel passage penses-tu avoir le mieux réussi? Qu'est-ce que tu aimerais que je note à propos de ta lecture?	

Observations de la chercheuse:

Tableau récapitulatif 3A

Stratégies utilisées après la lecture	1 Difficulté éprouvée	2 Acceptable	3 Compétent	4 Supérieur
3.1 Poser des questions	<p>Répond « Je ne sais pas » ou propose une question aucunement en lien avec le texte lu, par exemple « Avez-vous aimé le texte? »</p> <p>Fournit moins de trois questions.</p>	<p>Propose trois questions qui suscitent des réponses explicites trouvées dans le texte ou des réponses d'un ou de deux mots.</p>	<p>Propose deux questions qui suscitent des réponses explicites trouvées dans le texte ou des réponses d'un ou de deux mots</p> <p>ET</p> <p>une question qui demande une phrase complète et fait appel à des informations implicites ou à des inférences</p>	<p>Propose une question qui suscite une réponse explicite trouvée dans le texte ou une réponse d'un ou de deux mots</p> <p>ET</p> <p>deux questions qui demandent une phrase complète et font appel à des informations implicites ou à des inférences</p> <p>OU</p> <p>trois questions qui demandent une phrase complète et font appel à des informations implicites ou à des inférences</p>

Stratégies utilisées après la lecture	1 Difficulté éprouvée	2 Acceptable	3 Compétent	4 Supérieur
3.2 Clarifier	Ne propose aucune clarification ou la clarification de trois mots ou moins, mais que la clarification de ces mots sont dans le texte	Propose la clarification de deux mots, mais que la clarification de ces mots sont dans le texte ET Propose la clarification d'un mot difficile. Un mot difficile est une clarification qui n'est pas directement ni indirectement expliquée dans le texte.	Propose la clarification d'un mot, mais que la clarification de ce mot est dans le texte ET Propose la clarification de deux mots difficiles. Un mot difficile est une clarification qui n'est pas directement ni indirectement expliquée dans le texte.	Propose la clarification de trois mots difficiles. Un mot difficile est une clarification qui n'est pas directement ni indirectement expliquée dans le texte.
3.3 Faire des inférences Fait des inférences et tire des conclusions valables sur les gens et les événements, à l'aide des éléments du texte et d'un raisonnement logique	Fait quelques inférences valables; peut manquer de logique, de preuves ou répéter (plutôt qu'interpréter)	Justifie quelques inférences, mais peut omettre des explications ou généraliser au-delà du raisonnable	Fait des inférences valables, soutenues par des explications	Fait des inférences qu'il soutient à l'aide d'éléments de justification ou d'explication convaincants; donne des réponses réfléchies

Stratégies utilisées après la lecture	1 Difficulté éprouvée	2 Acceptable	3 Compétent	4 Supérieur
3.4 Idées principales et idées secondaires Détermine les idées principales avec précision Fournit les idées secondaires pertinentes pour chaque idée principale	Détermine correctement quelques idées principales; peut omettre des idées principales ou ne pas faire la distinction entre les idées principales et les idées secondaires	Détermine la plupart des idées principales avec précision; peut parfois être vague ou trop général	Détermine les idées principales avec précision; a tendance à utiliser les termes du texte	Détermine les idées principales avec précision et concision; utilise souvent ses termes pour énoncer une affirmation précise
	Fournit des idées secondaires inappropriées, souvent incomplètes, confuses ou imprécises	Fournit quelques idées secondaires; peut parfois être vague ou incomplet	Fournit les idées secondaires pour chaque idée principale	Fournit les idées secondaires les plus appropriées pour chaque idée principale; fait preuve de précision
3.5 Synthétiser Fait une synthèse ou des représentations qui reprennent l'information et les idées principales sous une nouvelle forme	Ne fournit aucune représentation ou réponse qui reprend l'information du texte sous une nouvelle forme	Fournit des représentations ou des réponses qui reprennent quelques renseignements sous une nouvelle forme; peut insister sur de l'information limitée et utiliser des termes du texte	Fournit des représentations ou des réponses qui reprennent l'information et les idées principales sous une nouvelle forme	Donne des représentations ou des réponses qui reprennent de façon efficace l'information et les idées principales sous une nouvelle forme

Stratégies utilisées après la lecture	1 Difficulté éprouvée	2 Acceptable	3 Compétent	4 Supérieur
<p>3.6 Faire des liens</p> <p>Fait et explique des liens logiques entre le texte et d'autres personnes, d'autres événements ou d'autres expériences</p>	<p>Éprouve des difficultés à faire des liens avec d'autres personnes, d'autres événements ou d'autres expériences au-delà du texte; peut être illogique</p>	<p>Fait quelques liens logiques avec d'autres personnes, d'autres événements ou d'autres expériences; ces liens sont souvent superficiels et peu expliqués</p>	<p>Fait des liens logiques avec d'autres personnes, d'autres événements ou d'autres expériences et fournit des explications valables</p>	<p>Fait des liens logiques avec d'autres personnes, d'autres événements ou d'autres expériences et les explique; se concentre sur les thèmes ou sur les idées principales; peut faire des comparaisons</p>
<p>3.7 Métacognition</p> <p>Réactions et réflexions avant, pendant et après la lecture</p>	<p>Aucune ou très faible réflexion avant, pendant et après sa lecture</p>	<p>Propose des passages difficiles et une stratégie utilisée</p> <p>Mentionne plus ou moins des passages qui ont été difficiles</p>	<p>Propose des passages difficiles, explique sommairement les raisons et fournit quelques stratégies utilisées</p> <p>Entre en relation avec le texte</p>	<p>Propose des passages difficiles, explique avec des détails les raisons, fournit quelques stratégies et des pistes d'amélioration</p> <p>Entre en relation avec le texte et démontre un intérêt à créer cette relation</p>

Commentaires en général:

Retour sur les interventions en enseignement réciproque

Qu'as-tu appris depuis qu'on a commencé à travailler ensemble?	
Qu'as-tu aimé le plus dans les leçons?	
Que changerais-tu dans les leçons?	
As-tu quelque chose que tu veux partager avec moi?	

Groupe B (ouverture aux langues maternelles des élèves):

Est-ce que le fait de discuter dans ta langue maternelle t'a aidé dans tes apprentissages en français? Explique.	
As-tu fait des liens entre les différentes langues?	

Outil sur la perception de la tâche et des objectifs de lecture, des caractéristiques d'un bon lecteur et de la relation L1-L2

Traduction libre, adaptation des deux recherches suivantes:

Myers, M. et Paris, S.G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70 (5), 680-690.

Jiménez, R.T., Garcia, G.E., Pearson, P.D. (1995). Three children, two languages, and strategic reading: case studies in bilingual/monolingual reading. *American Educational Research Journal*, 32 (1), 67-97.

A. Perceptions de la tâche et des objectifs de lecture

Question 1: Qu'est-ce que la lecture? Est-ce que c'est différent en français et en LANGUE X DE L'ÉLÈVE?

Question 2: Pourquoi est-ce que les gens lisent?

B. Caractéristiques d'un bon lecteur

Question 3: Qu'est-ce qu'une personne doit apprendre pour être un bon lecteur? En français? En LANGUE X DE L'ÉLÈVE?

Question 4: Qu'est-ce qui différencie un bon lecteur d'un lecteur en difficulté?

C. Relations lors de la lecture entre L1-L2

Question 5: Imagine deux personnes. Une personne a le français comme langue maternelle. L'autre personne, l'a appris comme langue seconde. Est-ce qu'il y a une différence en lecture entre ces deux personnes? Explique.

Question 6: Est-ce que connaître LANGUE X DE L'ÉLÈVE et le français peut aider quelqu'un à être un meilleur lecteur ou est-ce que cela causerait plutôt des problèmes? Pourquoi?

Question 7: Est-ce que le fait d'être capable de lire en français t'aide lorsque tu lis en LANGUE X DE L'ÉLÈVE? Comment?

Question 8: Est-ce que le fait d'être capable de lire en LANGUE X DE L'ÉLÈVE t'aide lorsque tu lis en français? Comment?