

TITRE: ENSEIGNER LA LECTURE AU PRIMAIRE : UN APERÇU DES PRATIQUES D'ENSEIGNANTS DES 2^E ET 3^E CYCLES DU PRIMAIRE

AUTEUR(S): PASCALE THÉRIALT, PH.D., PROFESSEURE ET NADINE LAURIN, M.A., DOCTORANTE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PUBLICATION: LA RECHERCHE-ACTION ET LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT AU SERVICE DE LA LITTÉRATIE.

PAGES: 21 - 40

DIRECTEURS: ISABELLE CARIGNAN, MARIE-CHRISTINE BEAUDRY ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2016.

ISBN: 978-2-7622-0354-7

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/8808](http://hdl.handle.net/11143/8808)

DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17118/11143/8808](http://dx.doi.org/10.17118/11143/8808)

Enseigner la lecture au primaire : un aperçu des pratiques d'enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire

Pascale Thériault, Ph.D., professeure

Nadine Laurin, M.A., doctorante

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé : Apprendre à lire exige de développer un ensemble de stratégies et, dans un contexte d'enseignement-apprentissage, il s'avère nécessaire que les stratégies de lecture soient enseignées (Fisher, Frey et Lapp, 2008). Toutefois, il semble que les enseignants se sentent peu à l'aise avec l'enseignement des stratégies de lecture par la modélisation (Martel et Lévesque, 2010; Pressley et Afflerbach, 1995). Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, des enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire ont exprimé le besoin de réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement des stratégies de lecture afin d'apporter les ajustements nécessaires à un apprentissage de la lecture plus accompli chez leurs élèves. Pour y parvenir, douze enseignantes, un enseignant, deux conseillères pédagogiques et une chercheure se sont engagés dans une recherche-action (Dolbec et Clément, 2004) visant l'amélioration des pratiques relatives à l'enseignement de la lecture. Comme le suggère Couture (2011), le portrait des pratiques déjà mises en place par les enseignants a été dressé dans un premier temps afin d'ancrer le processus de changement à même le travail et les besoins des enseignants. Les résultats indiquent que ce sont les stratégies utiles avant la lecture qui seraient les plus enseignées, que cet enseignement s'effectuerait principalement à l'aide du matériel didactique, et ce, avec l'ensemble du groupe classe.

Mots-clés : stratégies de lecture, pratiques d'enseignement, modélisation, primaire, recherche-action.

Introduction

Les lecteurs compétents sont actifs tout au long de la lecture. Ils mobilisent plusieurs stratégies dans le but de construire le sens d'un texte, et ce, souvent sans en être pleinement conscients (Pressley et McCormick, 1995). Ils font preuve de flexibilité et utilisent des stratégies différentes selon le type de texte devant lequel ils sont placés (Giasson, 2011). Bien que certains élèves habiles développent seuls des stratégies de lecture efficaces, ce n'est pas le cas de tous. Ces stratégies doivent donc être enseignées et rendues explicites par les enseignants puisque les élèves peuvent difficilement y avoir accès autrement (Giasson, 2011; Topping et Ferguson, 2005).

Des enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire d'une commission scolaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont remarqué que plusieurs élèves faisaient usage d'un nombre limité de stratégies de lecture. C'est après avoir partagé cette préoccupation avec une conseillère pédagogique, qui a ensuite communiqué avec la chercheure, que cette démarche de recherche-action s'est amorcée.

Le constat formulé par les enseignants de cette commission scolaire peut être mis en relation avec les observations de Barclay, DeCleene et Juettner (2010) qui s'intéressent au fait que les élèves semblent bien connaître les stratégies, mais qu'ils ne les utilisent pas. À ce propos, Giasson (2011) précise qu'« [ê]tre stratégique signifie beaucoup plus que connaître les stratégies. Il faut savoir les combiner et les adapter à un plan global » (p. 26).

Cette situation rapportée par des enseignants du primaire trouve écho dans les écrits scientifiques qui affirment que, de manière générale, les enseignants accordent de l'importance aux stratégies de lecture, mais qu'ils se sentent parfois démunis devant la complexité de leur enseignement. De plus, Dobson Scharlach (2008) rapporte que certains enseignants trouvent exigeantes les démarches d'appropriation et de mise en œuvre des différents programmes d'enseignement des stratégies de lecture qui leur sont proposés. Par conséquent, la compréhension en lecture serait fréquemment évaluée, mais rarement enseignée (Gill, 2008).

Le présent article informe sur le contexte de réalisation de cette recherche-action qui s'intéresse à une problématique relative à l'enseignement des stratégies de lecture. Le cadre de référence situe le lecteur quant aux processus et stratégies mobilisés lors de la lecture ainsi qu'à certaines modalités pédagogiques telles que le matériel et les groupements d'élèves. La démarche méthodologique, quant à elle, précise les aspects spécifiques à la collecte des données. Enfin, les résultats sont présentés et discutés.

Problématique

Un enseignement efficace de stratégies de lecture implique que l'enseignant en ait une bonne connaissance, que les stratégies soient expliquées à voix haute et qu'elles soient utilisées devant et par les élèves dans des contextes réels et variés de lecture (Fielding et Pearson, 1994; Giasson, 2011;

Routman, 2007). Ainsi, le simple fait de modéliser une stratégie n'assure pas son transfert par les élèves dans diverses situations (Fisher et coll., 2008). C'est donc par la modélisation et l'utilisation des stratégies dans des situations réelles de lecture que les élèves les acquièrent et accroissent leurs compétences (Fielding et Pearson, 1994; Gouvernement du Québec, 2005; Pardo, 2004). Comme le mentionnent certains auteurs, l'importance des stratégies de lecture et de leur enseignement a été abondamment documentée (Duffy, 1993; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002). Or, malgré cela, certains enseignants trouvent difficile de mettre en œuvre une telle démarche d'enseignement (Fisher, 2002; Pressley et Afflerbach, 1995).

Ainsi, à la lumière du constat effectué par des enseignants du primaire et des résultats de différentes études (Fisher, 2002; Fisher, Frey et Lapp, 2008; Pardo, 2004; Pressley et Afflerbach, 1995), une recherche-action a été menée dans le but d'accompagner des enseignants dans la réflexion sur leurs pratiques et la mise à l'essai de nouvelles façons de faire relatives à l'enseignement des stratégies de lecture. De façon spécifique, cette étude poursuivait deux objectifs : 1- Identifier les stratégies de lecture enseignées par des enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire et leurs modalités d'enseignement et 2- Expérimenter des pistes d'amélioration des pratiques pédagogiques de ces enseignants en regard de l'enseignement de stratégies de lecture et réfléchir à leur mise en place.

Il importe de préciser que le second objectif a constitué la préoccupation principale de cette recherche. Or, l'identification des stratégies enseignées et de certaines modalités d'enseignement nous est apparue comme une démarche essentielle dont les résultats allaient servir d'ancrage à l'expérimentation de pistes d'amélioration de pratiques relatives à l'enseignement de stratégies de lecture. Ainsi, le présent article rend compte des résultats relatifs au premier objectif de la recherche.

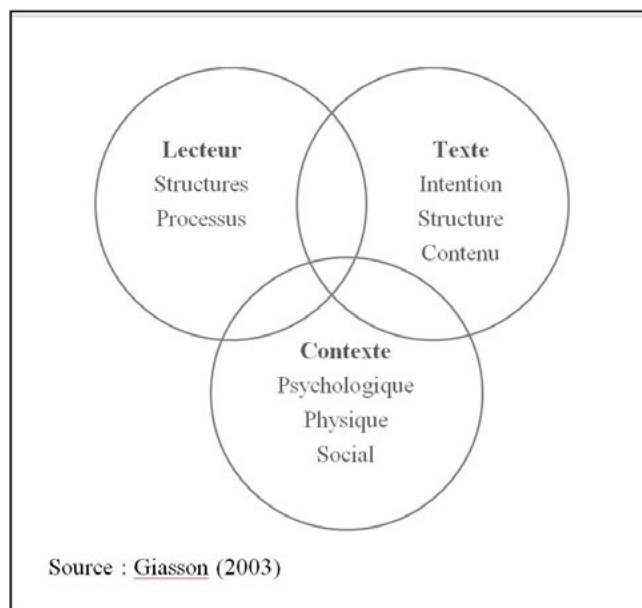
Cadre de référence

Puisque le présent article vise à identifier les stratégies de lecture enseignées par des enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire ainsi que leurs modalités d'enseignement, le cadre de référence s'attarde principalement aux processus et aux stratégies de lecture. Cependant, il sera également question du matériel pédagogique et des groupements d'élèves.

Modèle interactif de la compréhension en lecture

La lecture est un processus interactif qui implique la relation entre trois variables : le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1990; 2003). Ainsi, plus grande est la relation entre les variables, meilleure sera la compréhension d'un texte. Figure 1 : Modèle interactif de la compréhension en lecture

Figure 1 : Modèle interactif de la compréhension en lecture



Comme l'explique Giasson (2003), le lecteur aborde le texte avec ses structures affectives et cognitives qui font référence à ses connaissances du monde et de la langue. Quant aux processus, ils renvoient aux stratégies déployées par le lecteur durant la lecture afin d'assurer la compréhension. Le lecteur est placé devant un texte qui reflète l'intention de l'auteur et dont le contenu est organisé selon le type de texte et la structure privilégiée. Quant au contexte, il situe le lecteur aux plans psychologique, physique et social. Le contexte psychologique renvoie à sa manière d'aborder le texte. Le contexte physique fait référence au lieu où se trouve le lecteur lors de la réalisation de la tâche, alors que le contexte social considère les interactions ainsi que les interventions des pairs et de l'enseignant. La compréhension d'un texte dépend donc de l'interaction entre les trois variables. Ainsi, un lecteur ayant développé peu de stratégies de lecture ou qui les gère avec difficulté verra sa compréhension affectée, et ce, malgré le fait que le texte puisse convenir à son niveau de compétence et qu'il soit placé dans un contexte favorable à la lecture. Il importe donc que les stratégies de lecture soient enseignées dans des contextes favorables afin que les élèves deviennent des lecteurs de plus en plus compétents (Pardo, 2004).

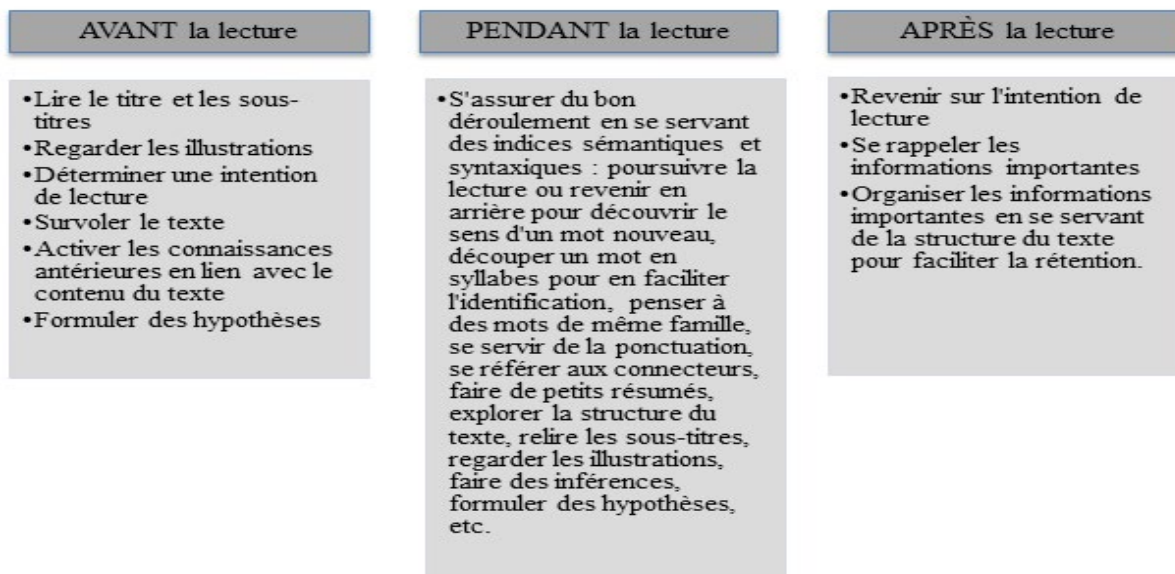
Processus et stratégies de lecture

La lecture est une activité complexe mettant à contribution de nombreux processus cognitifs regroupés selon cinq types : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration ainsi que les processus métacognitifs (Giasson, 1990; Irwin, 2007). De façon générale, les microprocessus permettent la compréhension des informations contenues dans une

phrase en se servant, par exemple, du contexte et des indices morphologiques (préfixe, suffixe) des mots. Quant aux processus d'intégration, ils contribuent à l'établissement de liens entre les phrases en ayant recours, entre autres, aux référents et aux connecteurs. En ce qui a trait aux macroprocessus, ils assurent une compréhension globale du texte en considérant sa structure et l'identification des idées principales. Les processus d'élaboration, pour leur part, permettent notamment de faire des inférences en établissant des liens entre le contenu du texte et les connaissances antérieures du lecteur. Enfin, les processus métacognitifs servent à la gestion de la compréhension.

Ces processus se traduisent en de nombreuses stratégies que le lecteur mobilise avant, pendant et après la lecture afin d'assurer la compréhension. Les stratégies utilisées avant de commencer la lecture permettent au lecteur de se préparer à aborder le texte, de planifier la tâche. Celles déployées pendant la lecture favorisent la formulation d'hypothèses ainsi que les ajustements nécessaires à la compréhension. Après la lecture, le lecteur revient sur l'ensemble du texte pour s'assurer qu'il a bien compris (Bédard et Montpetit, 2002; Giasson, 1995; Giasson, 2003; Gill, 2008; Gouvernement du Québec, 2001; Thériault et Nadeau-Tremblay, 2011). Inspirées des écrits de ces différents auteurs, nous avons répertorié, à la figure 2, des stratégies utilisées par le lecteur avant, pendant et après la lecture.

Figure 2 : Stratégies mobilisées lors d'une tâche de lecture



Alors qu'au premier cycle, l'élève acquiert des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots parce qu'il est généralement familier avec le contenu des textes proposés, à partir du deuxième cycle, son répertoire de stratégies se diversifie, car les tâches de lecture se complexifient. Les textes sont alors plus longs, le contenu plus dense et les genres littéraires variés. La compréhension exigera donc du lecteur qu'il gère efficacement un ensemble de stratégies. Au troisième cycle, s'ajoute à

cela le fait que l'élève devient de plus en plus conscient de l'efficacité des stratégies (Giasson, 2003; Gouvernement du Québec, 2001).

Une gestion efficace de la compréhension requiert que le lecteur soit en mesure d'effectuer de nombreux ajustements en cours de lecture selon les besoins de la situation (Dobson Scharlach, 2008). Ainsi, comme l'explique Giasson (2003), la lecture est un processus holistique exigeant du lecteur la gestion d'un ensemble de processus et, par conséquent, les stratégies de lecture ne peuvent être enseignées ni apprises d'une manière isolée et hiérarchisée.

Matériel pédagogique

Pour Legendre (2005), le matériel pédagogique ou didactique constitue le support qui facilite l'enseignement et l'apprentissage. Nadeau-Tremblay (2008) fait remarquer que Giasson (2003) parle plutôt de supports pédagogiques qu'elle regroupe selon cinq catégories : les manuels de lecture, les manuels des différentes matières, les livres de littérature jeunesse, les journaux ainsi que les supports électroniques et virtuels. À ce matériel, Nadeau-Tremblay (2008) ajoute celui élaboré par l'enseignant. Malgré la diversité du matériel accessible, Spallanzani, Lebrun, Biron, Lenoir, Roy, Larose et coll. (2001) observent que les enseignants se tournent principalement vers les manuels de lecture pour l'enseignement des stratégies de lecture, et ce, bien qu'il soit souhaitable que les élèves aient accès à du matériel varié, adapté à leurs besoins et stimulant pour développer la compétence à lire (Nadeau-Tremblay, 2008; Pardo, 2004).

Groupements des élèves

Les activités quotidiennes d'une classe invitent à la diversité et à la flexibilité des groupements des élèves, qui devraient être prévus en fonction des objectifs que poursuit l'enseignant (Hattie, 2002). Giasson (2003) identifie trois principaux types de groupements : le groupe-classe, les sous-groupes et le travail individuel. Selon cette auteure, l'intervention auprès du groupe-classe est tout indiquée au début et au terme d'une activité de lecture puisqu'il favorise le partage d'une expérience commune. Les sous-groupes, quant à eux, favorisent la collaboration entre les pairs et peuvent être hétérogènes ou homogènes (Nadeau-Tremblay, 2008). Dans tous les cas, il revient à l'enseignant de déterminer les types de groupements des élèves en fonction des besoins puisqu'il s'agit là d'un facteur influençant l'engagement des élèves (Ediger, 2002; Hattie, 2002; Nadeau-Tremblay, 2008).

Démarche méthodologique privilégiée

Cette troisième section rend compte de l'opérationnalisation du premier objectif de la recherche. Toutefois, il sera question du type de démarche de recherche privilégié pour l'ensemble de l'étude, du profil des participants, du déroulement de la collecte des données spécifique au premier objectif ainsi que des outils qui lui ont été nécessaires.

Type de recherche

Le besoin manifesté par des enseignants de réfléchir à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques a conduit à une démarche de recherche qualitative de type recherche-action (Couture, Bednarz et Barry, 2007). Comme l'expliquent Dolbec et Clément (2004), en recherche-action, la participation active des enseignants est requise puisque c'est en intégrant leurs pratiques au processus de recherche que les changements pourront être apportés. À l'instar de ces mêmes auteurs, le processus cyclique de la recherche-action a permis de collecter des données lors de trois journées de développement professionnel, de prendre du recul pour les analyser et de comprendre les pratiques des enseignants pour ensuite leur présenter les résultats et apporter des ajustements à leurs pratiques. L'ouverture de la recherche qualitative a favorisé l'étude de réalités diverses, construites de multiples façons, mais tout aussi valides (Denzin et Lincoln, 2003).

Profil des participants

Douze enseignantes, un enseignant du primaire et deux conseillères pédagogiques d'une même commission scolaire ainsi que la chercheuse ont travaillé de concert à la résolution de la situation problématique identifiée par les acteurs du milieu scolaire. Le tableau 1 informe sur les caractéristiques des participants.

Tableau 1 : Caractéristiques des enseignants

Répartition des enseignants selon les niveaux scolaires		Années d'expérience à ce niveau	Nombre d'enseignants	Années d'expérience en enseignement	Nombre d'enseignants
3 ^e année	2 enseignantes 1 enseignant	0 – 4 années	7 enseignantes	6 – 10 années	4 enseignantes 1 enseignant
4 ^e année	4 enseignantes	5 – 9 années	4 enseignantes	11 – 15 années	2 enseignantes
3 ^e et 4 ^e années	4 enseignantes	10 années et +	2 enseignantes	16 – 20 années	2 enseignantes
4 ^e et 5 ^e années	1 enseignante			21 – 25 années	3 enseignantes
5 ^e année	1 enseignante			26 années et +	1 enseignante

Dans le contexte de cette recherche, on remarque que les enseignants sont majoritairement responsables de classe de 2^e cycle et qu'un peu plus du tiers sont au sortir de la période d'insertion professionnelle.

Collecte et analyse des données

D'entrée de jeu, il importe de rappeler qu'il s'agit ici de la collecte des données relatives au premier objectif de la recherche ainsi formulé : identifier les stratégies de lecture enseignées par des enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire et leurs modalités d'enseignement. Ces données ont été obtenues par l'entremise d'un questionnaire auquel les treize enseignants ont répondu individuellement lors d'une première journée de développement professionnel. Cette démarche auprès des enseignants nous est apparue essentielle à mener puisqu'elle allait permettre ultérieurement de travailler à partir du contexte réel de pratique des participants, ce qui sied à la dynamique d'amélioration préconisée par la recherche-action.

Ce questionnaire était constitué de questions ouvertes afin de ne pas induire les réponses des participants et de favoriser la diversité des informations collectées. L'aspect qualitatif du questionnaire visait donc la qualité de l'information à collecter davantage que la quantité (Gravel et Beaudin, 1994). Les questions ont été regroupées selon trois sections. Une première section demandait aux enseignants d'identifier les stratégies utiles enseignées dans leur classe avant, pendant et après la lecture. La seconde section les interrogeait sur le matériel utilisé et les groupements d'élèves pour cet enseignement. Quant à la troisième section, elle s'intéressait aux forces des enseignants et aux difficultés rencontrées lors de l'enseignement des stratégies de lecture. Mentionnons que seuls les résultats concernant les deux premières sections du questionnaire sont considérés dans cet article.

Quant au traitement du contenu des questionnaires, les éléments présentés dans le cadre de référence ont été mis à contribution pour l'analyse des stratégies énoncées par les enseignants, du matériel pédagogique utilisé et des groupements des élèves privilégiés. Le travail d'analyse a été effectué par une assistante de recherche et la chercheure. Enfin, les résultats ont été présentés aux enseignants qui ont pu les commenter et les valider.

Résultats

Cette section présente les résultats concernant les stratégies utiles avant, pendant et après la lecture que des enseignants des 2^e et 3^e cycles affirment enseigner aux élèves. Il sera également question des moyens mis en place tels que le matériel pédagogique utilisé ainsi que les groupements d'élèves privilégiés pour cet enseignement.

Portrait des stratégies de lecture enseignées

Les trois tableaux qui suivent dressent le portrait des stratégies enseignées à chacun des trois temps de la lecture dans la classe des participants. Ainsi, le tableau 2 informe sur les stratégies utiles qui sont enseignées par les enseignants avant la lecture. Les stratégies utiles qui sont abordées par les enseignants pendant la lecture sont rapportées dans le tableau 3, alors que le tableau 4 s'intéresse aux stratégies enseignées après la lecture.

Tableau 2 : Stratégies utiles qui sont enseignées AVANT la lecture

Stratégies AVANT la lecture	Occurrences
Discuter à propos des illustrations	10
Lire le titre et les sous-titres	9
Activer les connaissances des élèves	9
Déterminer le type de texte	8
Préciser une intention de lecture	7
Anticiper, prédire et formuler des hypothèses	6
Survoler le texte	4
S'attarder au texte (longueur et nombre de paragraphes)	2
Connaitre l'intention de l'auteur	1
Expliquer la tâche	1

Le tableau 2 indique que dix stratégies utiles AVANT la lecture sont enseignées par les enseignants pour un total de 58 occurrences. Discuter à propos des illustrations, lire le titre et les sous-titres, activer les connaissances antérieures, anticiper le contenu et formuler des hypothèses sont autant de stratégies qui permettent au lecteur d'aborder le texte en étant bien préparé. Lors de la présentation des résultats aux enseignants, ils ont mentionné que les stratégies utiles AVANT la lecture sont les plus abordées avec les élèves parce qu'ils les considèrent plus faciles à enseigner que celles utiles PENDANT et APRÈS la lecture. Ils ont expliqué ce phénomène par le fait qu'ils sont davantage conscients de ces stratégies et qu'il serait plus aisé de les utiliser devant les élèves.

Tableau 3 : Stratégies utiles qui sont enseignées PENDANT la lecture

Stratégies PENDANT la lecture	Occurrences
Utiliser le contexte (mot avant ou après) pour identifier ou comprendre un mot	8
Vérifier la perte de compréhension	
Recourir aux référents ainsi qu'aux mots de même famille pour comprendre le sens d'un mot	5
Recourir au découpage syllabique	4
Formuler des hypothèses et les vérifier	
Surligner les informations importantes	3
Faire des pauses pour se remémorer l'intention de lecture	3
Chercher des mots difficiles dans le texte	2
	1
	1

Quant au tableau 3, il montre que huit stratégies mobilisées PENDANT la lecture seraient enseignées aux élèves pour un total de 27 occurrences. Il semble que les stratégies principalement enseignées soient les suivantes : a- Utiliser le contexte (mot avant ou après) pour identifier ou comprendre un mot; b- Recourir aux référents ainsi qu'aux mots de même famille pour comprendre le sens d'un mot et c- Recourir au découpage syllabique. Il s'agit de stratégies adéquates pour identifier un mot ou pour en assurer sa compréhension. Cependant, on constate que chaque stratégie compte peu d'occurrences à l'exception de celle liée à l'utilisation du contexte pour l'identification ou la compréhension d'un mot, qui en dénombre huit. Enfin, « Vérifier la perte de compréhension » est une stratégie rapportée par cinq enseignants qui n'ont pas été plus explicites quant aux stratégies enseignées qui permettent cette vérification.

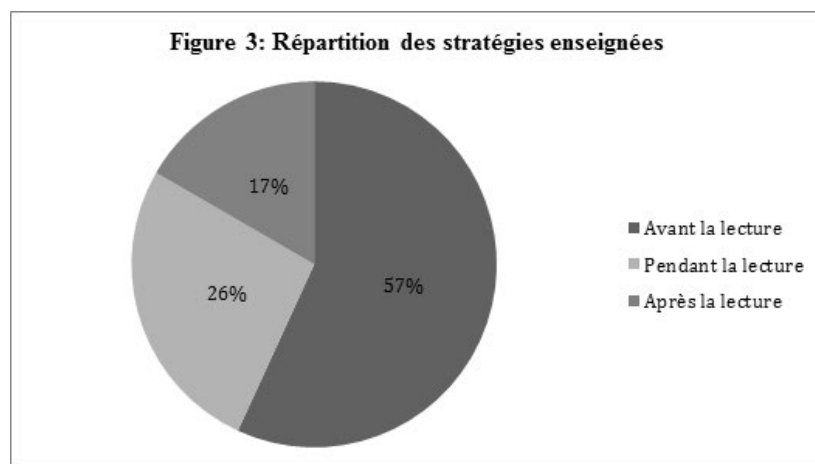
Ces stratégies rapportées par les enseignants permettent principalement de comprendre l'information contenue dans une phrase et relèvent des microprocessus. Or, rappelons qu'à compter du deuxième cycle du primaire, les élèves sont exposés à des textes dont le contenu est de plus en plus complexe. Ils devraient donc être amenés à développer des stratégies facilitant une compréhension plus globale du texte, comme le recours aux processus d'intégration, qui permettent d'établir des liens entre les phrases. Lors de la discussion qui a suivi la présentation des résultats, les enseignants ont expliqué qu'ils trouvent difficile l'enseignement de telles stratégies. Ils ont également mentionné qu'ils tiennent parfois pour acquis que les élèves plus vieux connaissent ces stratégies et que, par conséquent, ils ont tendance à accorder peu de temps à leur enseignement explicite.

Tableau 4 : Stratégies utiles qui sont enseignées APRÈS la lecture

Stratégies APRÈS la lecture	Occurrences
Partager l'appréciation du texte	6
Revenir sur l'intention de lecture	3
Surligner les informations importantes	3
Faire un retour sur ce qui a été lu	2
Résumer ce qui a été lu	2
Revenir sur les hypothèses	2
Répondre à des questions sur le texte	2
Revoir la structure du texte	2
Surligner, dans les questions, les indices aidant à y répondre	1

Neuf stratégies utiles APRÈS la lecture sont rapportées par les enseignants. Cependant, l'énoncé comptant le plus grand nombre d'occurrences n'est pas une stratégie facilitant la compréhension puisqu'il s'agit de partager son appréciation du texte. Ce sont donc huit stratégies qui sont enseignées pour un total de 17 occurrences. Ainsi, revenir sur l'intention de lecture, surligner les informations importantes, faire un retour sur ce qui a été lu, sont autant de stratégies qui permettent de mettre un terme à la lecture en s'assurant d'avoir bien compris. Or, il est constaté que chaque stratégie compte très peu d'occurrences, ce qui révèle que les stratégies utiles après la lecture seraient peu enseignées par ces participants. Ce constat a été confirmé par les enseignants qui ont confié être moins familiers avec de telles stratégies. Ils ont également expliqué que leurs interventions après la lecture visent principalement à supporter les élèves lors de la réalisation de tâches de compréhension de texte.

La figure 3 illustre la répartition des stratégies enseignées avant, pendant et après la lecture.



Finalement, cette répartition des stratégies met en évidence le fait que ce sont celles utilisées avant la lecture qui sont les plus enseignées par ces enseignants, suivies des stratégies nécessaires pendant et après la lecture. La présentation des résultats et les échanges avec les enseignants ont contribué à une prise de conscience de leur part quant à la place accordée aux stratégies de lecture et à leur enseignement, ce qui leur a permis d'apporter des ajustements nécessaires à leurs interventions.

Matériel pédagogique et groupements des élèves

Après avoir été questionnés à propos des stratégies de lecture enseignées en classe, les enseignants ont été invités à s'exprimer quant au matériel pédagogique utilisé ainsi qu'à propos des groupements d'élèves préconisés pour les enseigner. Cette section présente donc les résultats relatifs à ces deux aspects.

Matériel pédagogique

Les résultats indiquent que 11 enseignants sur 13 se servent des manuels scolaires pour l'enseignement des stratégies de lecture. Ces manuels font partie d'ensembles didactiques élaborés par différentes maisons d'édition. De plus, 12 enseignants sur 13 révèlent avoir également recours à du matériel divers, et la répartition de cette utilisation est la suivante : les journaux et les romans jeunesse ont été mentionnés par trois enseignants, les Cliniques de lecture sont utilisées par deux enseignants tout comme les textes du domaine « Éthique et culture religieuse ». Le magazine « Les Explorateurs », des livres de littérature jeunesse, un site Internet sur l'Univers social ont tous été mentionnés par un enseignant. Enfin, il appert que le matériel didactique demeure la principale ressource pédagogique pour enseigner les stratégies de lecture.

Groupements des élèves

En ce qui a trait aux groupements des élèves privilégiés par les enseignants pour l'enseignement des stratégies de lecture, les résultats indiquent que l'intervention auprès de l'ensemble du groupe-classe constitue un type de groupement d'élèves considéré dans une forte proportion puisque neuf enseignants sur 13 affirment y recourir. Par ailleurs, ils ne sont que trois enseignants sur 13 à faire usage de l'intervention individuelle, alors que deux enseignants forment des sous-groupes pour enseigner des stratégies de lecture en fonction des besoins des élèves.

Discussion

Les résultats sont maintenant discutés au regard des stratégies de lecture enseignées, du matériel pédagogique utilisé et des groupements d'élèves formés.

Portrait des stratégies de lecture enseignées

Les données obtenues auprès des treize enseignants indiquent que ce sont les stratégies mobilisées avant la lecture qui sont les plus enseignées, suivies des stratégies utiles pendant et après la lecture.

Selon les résultats, les stratégies enseignées avant la lecture sont celles réputées pour bien préparer à la tâche. Il semble que les stratégies permettant l'identification ou la compréhension d'un mot soient les plus travaillées pendant la lecture. Alors que les textes se complexifient aux 2^e et 3^e cycles, il semble que peu de stratégies de gestion de la compréhension mobilisées pendant la lecture seraient enseignées aux élèves. Les stratégies utiles après la lecture sont adéquates, mais chacune d'entre elles compte très peu d'occurrences. Les résultats révèlent donc que, dans l'ensemble, peu de stratégies de lecture sont enseignées.

Ces résultats divergent de ceux obtenus par Martel et Lévesque (2010) lors d'une enquête menée auprès d'enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire. Selon les résultats de ces chercheurs, « [p]resque la totalité des stratégies de compréhension en lecture identifiées dans le Programme de formation de l'école québécoise sont travaillées par plus de la moitié des enseignants » (Martel et Lévesque, 2010, p. 43). Contrairement au questionnaire constitué d'une échelle de Likert utilisé dans le cadre de cette enquête, notre outil était composé de questions ouvertes. Ainsi, cette différence au plan méthodologique et le fait que bon nombre de lecteurs habiles ne réalisent pas toutes les stratégies qu'ils mobilisent lors de la lecture, incluant les enseignants (Pressley et McCormick, 1995), peuvent apporter des éléments expliquant les résultats de notre étude.

Tout comme l'ont constaté Martel et Lévesque (2010), les enseignants trouvent difficile d'expliquer et de modéliser les stratégies de lecture, ce qui contribuerait à expliquer ces résultats. Le fait que certaines stratégies de lecture soient peu connues des enseignants est un autre facteur à considérer.

Une autre piste d'explication des résultats se situe par rapport à l'utilisation du matériel didactique. Bien que cet aspect soit discuté à la section suivante, mentionnons tout de même que ce type de matériel constitue la principale ressource utilisée pour l'enseignement des stratégies de lecture. Il semble que les enseignants aient tendance à considérer le matériel didactique comme une ressource fiable (Vargas, 2006). Or, il est possible que celui-ci n'aborde qu'un nombre limité de stratégies. Comme le mentionne Gill (2008), un enseignement efficace de la compréhension en lecture exige que les enseignants connaissent bien l'ensemble des stratégies et c'est en ce sens que s'est poursuivie la recherche.

Matériel pédagogique

En ce qui a trait au matériel utilisé pour l'enseignement des stratégies de lecture, les résultats indiquent que les manuels scolaires constituent le principal outil dont se servent les enseignants. Ce résultat ne surprend pas puisque Spallanzani et coll. (2001) observent que les manuels scolaires constituent le matériel le plus utilisé dans les classes. Bien que les manuels fassent l'objet de nombreuses critiques, Giasson (2003) remarque toutefois que leur contenu a évolué au fil du temps et qu'ils sont désormais plus attrayants, qu'ils véhiculent moins de stéréotypes, que les guides pédagogiques considèrent davantage les résultats de recherche et que les activités proposées sont plus signifiantes. Lors de la présentation des résultats, des enseignants confiaient ne pas toujours apprécier les textes présentés dans les manuels et qu'ils les trouvaient même ennuyants à certains moments, mais qu'ils se sentaient tout de même dans l'obligation d'utiliser ce matériel. Les propos de ces enseignants confirment ceux de Giasson (2003) qui affirme que : « [l]a très grande majorité des enseignants utilisent un manuel, même s'ils reconnaissent que ce n'est pas toujours la meilleure façon d'enseigner la lecture » (p. 105). Par ailleurs, comme le suggèrent certains auteurs (Giasson, 2003; Nadeau-Tremblay, 2008; Pardo, 2004), quelques enseignants ont également recours à d'autres types de matériel pour enseigner les stratégies de lecture.

Ainsi, il semble que les manuels scolaires exercent une forte influence sur les pratiques des enseignants (Lenoir, 2006). Cependant, comme le soulignent Allington et McGill-Franzen (2000), il ne s'agit pas ici de condamner le matériel didactique, mais plutôt de se pencher sur l'utilisation qui en est faite. Il s'agit là d'un point de vue que partage Routman (2007) en véhiculant l'idée que le matériel didactique devrait être envisagé comme une ressource pédagogique plutôt qu'un guide à suivre.

Grouperments des élèves

En ce qui a trait aux groupements des élèves, les résultats indiquent que le groupe-classe constitue le mode de regroupement privilégié par les participants pour l'enseignement des stratégies de lecture. Cette pratique correspond aux observations réalisées dans des classes dans le cadre d'une recherche menée par Taylor et coll. (2002). Or, tandis que Giasson (2003) affirme qu'il s'agit là d'un regroupement particulièrement intéressant pour l'enseignement des stratégies de lecture, d'autres chercheurs comme Taylor, Pearson, Clark et Walpole (2000) remarquent que les enseignants les plus efficaces par rapport à l'enseignement de la lecture privilégient les interventions en sous-groupes.

Enfin, bien que l'enseignement au groupe-classe soit une pratique reconnue, il semble que les enseignants gagneraient à regrouper davantage les élèves en sous-groupes pour l'enseignement des stratégies de lecture. D'ailleurs, seulement deux enseignants ont affirmé qu'ils constituaient des sous-groupes selon les besoins des élèves et trois d'entre eux ont mentionné qu'ils faisaient certaines interventions sur une base individuelle lorsque cela s'avérait nécessaire.

Originalité et limites de la recherche

Comme le souligne Duffy (1993), de nombreux programmes d'enseignement de la lecture ont été expérimentés au fil des ans. De tels programmes se centrent sur l'expérimentation d'interventions spécifiques dans le cadre de devis où des comparaisons sont établies entre des groupes expérimentaux et contrôles. Cet auteur mentionne également l'importance de s'intéresser davantage à des démarches de recherche plus écologiques, c'est-à-dire en tenant compte du contexte réel (possibilités et contraintes) qui prévaut dans les classes. Ainsi, le fait que la problématique de cette étude ait émergé du milieu scolaire et qu'il s'agisse d'une démarche de recherche-action contribue à l'originalité de la présente étude puisque, comme le mentionne Purcell-Gates (2000), le domaine de recherche de la lecture ne doit pas se limiter à mettre en œuvre des devis expérimentaux ou quasi expérimentaux comme cela est souvent le cas. En effet, des démarches de recherches qualitatives sont nécessaires à la compréhension de certains phénomènes de ce domaine. La prise en compte des besoins exprimés par les enseignants est d'autant plus pertinente. En effet, selon Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus (2001), il est nécessaire de tenir compte de la perspective des enseignants dans le but, d'une part, de mieux cerner des éléments de contexte de la classe et, d'autre part, de faire en sorte que la participation à une recherche constitue aussi une occasion de développement professionnel viable pour les enseignants qui y prennent part.

En ce qui a trait aux limites de l'étude, une première d'entre elles se situe au plan méthodologique puisqu'il s'agit de pratiques déclarées par les enseignants. Cependant, Topping et Ferguson (2005) constatent qu'il s'agit d'une des principales méthodes utilisées pour collecter des données dans le domaine de la recherche en lecture. Une piste de recherche complémentaire pourrait consister à travailler l'amélioration des pratiques dans une perspective analytique à partir de séquences vidéos. Une seconde limite vient du savoir produit puisque, comme l'explique Savoie-Zajc (2000), les résultats engendrent des savoirs contextuels influencés par les milieux de vie des enseignants. Dans notre contexte, cette limite a eu ses avantages du fait que les résultats obtenus ont constitué une première étape importante permettant d'ancrer la dynamique de changement de la recherche-action à même les pratiques des participants. Enfin, une troisième limite concerne le nombre restreint de participants qui ne permet pas la généralisation des résultats.

Conclusion

Cet article a fait état d'une partie des résultats obtenus dans le cadre d'une recherche-action qui a été menée avec treize enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire désireux d'améliorer leurs pratiques relatives à l'enseignement des stratégies de lecture. Il s'est attardé à dresser un portrait des stratégies enseignées, du matériel utilisé ainsi que des groupements privilégiés. Les résultats révèlent que ce sont les stratégies utilisées avant la lecture qui sont enseignées en plus grand nombre, que les enseignants privilégient l'intervention auprès de l'ensemble du groupe-classe et que les stratégies sont principalement enseignées à l'aide des manuels scolaires. À la suite de ces premiers constats, les treize enseignants se sont fixé des défis professionnels au regard de l'enseignement des stratégies de lecture et c'est en ce sens que la recherche s'est poursuivie.

La réalisation de ce projet a été rendue possible grâce au soutien financier de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets et du Consortium régional de recherche en éducation.

Références

- Allington, R. et McGill-Franzen, A. (2000). Looking back, looking forward : A conversation about teaching reading in the 21st century. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 136-153.
- Barclay, M., DeCleene, J. et Juettner, M. R. (2010). Caution ! Hard Hat Area ! Comprehension Under Construction : Cementing a Foundation of Comprehension Strategy Usage That Carries Over to Independent Practice. *The Reading Teacher*, 63(8), 687-691.
- Bédard, D. et Montpetit, D. (2002). *Stratégies... Stratégies... Pour une lecture efficace au primaire*. Anjou : Les éditions CEC inc.
- Couture, C. (2011). Accompagner le personnel enseignant dans le développement de sa pratique éducative en science et technologie. Dans G. Samson, A. Hasni, D. Gauthier et P. Potvin (dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno : Des pistes pour l'apprentissage* (p. 51-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Conclusion : Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 205-221). Saint-Nicolas : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Dobson Scharlach, T. (2008). START Comprehending : Students and Teachers Actively Reading Text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Duffy, G. G. (1993). Teachers' Progress toward Becoming Expert Strategy Teachers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 109-120.
- Ediger, M. (2002). *Grouping and organizing for instruction in reading*. Kansas : University of Kansas. (Service reproduction ERIC No ED 471 842).
- Fielding, L. C. et Pearson, P. D. (1994). Reading Comprehension : What Works. *Educational Leadership*, 51(5), 62-67.
- Fisher, R. (2002). Shared thinking; Metacognitive modelling in the literacy hour. *Reading : Literacy and Language*, 36(2), 63-67.
- Fisher, D., Frey, N. et Lapp, D. (2008). Shared Readings : Modeling Comprehension, Vocabulary, Text Structures, and Text Features for Older Readers. *The Reading Teacher*, 61(7), 548-556.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

- Giasson, J. (1995). Stratégies de lecture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J., Dionne et É. Royer (dir.). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (p. 93-102). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gill, S. R. (2008). The Comprehension Matrix: A Tool for Designing Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*, 62(2), 106-113.
- Gravel, R. J. et Beaudin, G. (1994). *La méthodologie du questionnaire : guide à l'usage de l'enquêteur*. Saint-Laurent, Québec : Bo-Pré.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 449-481.
- Irwin, J. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes* (3^e éd.). Englewood, Hew Jersey : Prentice-Hall.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 13-22). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Martel, V. et Lévesque, J-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53. Repéré à www.cjal-rcla.ca.
- Nadeau-Tremblay, S. (2008). *Le développement de la compétence en lecture en classe multiâge au primaire : une analyse des pratiques pédagogiques*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Pressley, M. et Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading : The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

- Pressley, M. et McCormick, C. (1995). Strategies and metacognitive regulation of strategies : Basic theory and research. Dans M. Pressley et C. McCormick (dir.), *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policy makers* (p. 27-47). New York : Harper Collins College Publishers.
- Purcell-Gates, V. (2000). *The Role of Qualitative and Ethnographic Research in Educational Policy*. Répéré à www.readingonline.org.
- Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière éducation.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Lenoir, Y., Roy, G.-R., Larose, F. et Masselier, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. et Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers : Lessons about primary grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101, 121-166.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D. et Rodriguez, M. M. (2002). Looking Inside Classrooms : Reflecting on the « how » as well as the « what » in effective Reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Thériault, P. et Nadeau-Tremblay, S. (2011). Susciter le plaisir de lire et acquérir des stratégies de lecture en classe multiâge. Dans C. Couture et P. Thériault (dir.), *La classe multiâge d'aujourd'hui. Enseigner et apprendre en classes cycle ou intercycle* (p. 63-78). Anjou : Éditions CEC.
- Topping, K. et Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviors. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 125-143.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (p. 12-35). Québec : Presse de l'Université du Québec.