

Étude pilote d'activités d'enseignement de la compréhension en lecture destinées aux lecteurs débutants à risque

Léonie Lemire-Théberge, Eric Dion, Marie-Hélène Guay, Anne Barrette, Monique Brodeur and Douglas Fuchs

Volume 2, March 2013

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016245ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016245ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (print)

1929-8544 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lemire-Théberge, L., Dion, E., Guay, M.-H., Barrette, A., Brodeur, M. & Fuchs, D. (2013). Étude pilote d'activités d'enseignement de la compréhension en lecture destinées aux lecteurs débutants à risque. *Enfance en difficulté*, 2, 5-29. <https://doi.org/10.7202/1016245ar>

Article abstract

We provide here a detailed description of the piloting of two new methods for teaching reading comprehension to beginning readers from low-income households. In Study 1, six second-grade classrooms were assigned to a control (regular teaching activities only), a vocabulary, or a strategy condition. Gains were observed for the students in the two intervention conditions, but these did not facilitate comprehension. In Study 2, an improved version of the teaching methods was tested using a design identical to the one used in Study 1. Results from Study 2 suggest that the methods are promising enough to warrant a formal evaluation of their effectiveness.



Étude pilote d'activités d'enseignement de la compréhension en lecture destinées aux lecteurs débutants à risque¹

Léonie Lemire-Théberge, Eric Dion, Marie-Hélène Guay, Anne Barrette, Monique Brodeur

Université du Québec à Montréal

et Douglas Fuchs

Université Vanderbilt

Introduction

Plusieurs élèves, particulièrement en milieu défavorisé, sont à risque d'éprouver de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent, un problème dont l'existence est reconnue tant au Québec (Ministère de l'Éducation, 2002) qu'ailleurs en Amérique du Nord (Lee, Grigg, & Donahue, 2007). Les difficultés de compréhension peuvent se détecter assez tôt dans le cheminement scolaire (Cunningham & Stanovich, 1997; Storch & Whitehurst, 2002) et les élèves qui en ont sont à haut risque d'échec et de démotivation (Stanovich, 1986). Il faut donc favoriser l'émergence de la compréhension en lecture le plus tôt possible dans le cheminement scolaire. Malheureusement, à l'heure actuelle, les enseignants disposent de très peu d'interventions efficaces pour aider les lecteurs débutants en difficulté (Fuchs & Fuchs, 2005; Gersten & Santoro, 2007; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).

Les deux approches les mieux étudiées pour développer la compréhension sont l'enseignement du vocabulaire (Medo & Ryder, 1993) et l'enseignement de stratégies (Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997). Ces deux approches sont pertinentes pour les niveaux scolaires ciblés

par les études faites jusqu'ici, mais, comme nous le verrons, très peu de ces études se sont intéressées aux lecteurs débutants, aux élèves de première ou deuxième année du primaire qui apprennent à reconnaître les mots.

L'enseignement du vocabulaire

L'enseignement du vocabulaire semble pertinent pour les lecteurs débutants. Au sein de ce groupe, les élèves ayant le vocabulaire le plus étendu comprennent généralement mieux les messages écrits (Storch & Whitehurst, 2002), ce qui appuie l'idée qu'il est essentiel, pour comprendre un texte, de connaître le sens des mots qui le composent (Stahl, 2003). Les études d'intervention menées au préscolaire ou à la maternelle (recensées par Dion *et al.*, 2009) ont montré qu'il est possible d'étendre le vocabulaire de jeunes élèves. À titre d'exemple, Coyne, Simmons, Kame'enui et Stoolmiller (2004) ont formé des enseignantes de maternelle à lire des histoires à leurs élèves et à leur expliquer le sens de certains mots difficiles. En comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle (activités régulières seulement), les élèves de la condition intervention ont appris à définir plus de mots. Beck et McKeown (2007) ont utilisé une approche similaire avec des élèves de première année (voir aussi Biemiller & Boote, 2006). Les enseignantes lisaient à la classe des histoires, expliquaient le sens de quelques mots difficiles, puis demandaient aux élèves d'utiliser ces mots à l'oral. Même si les élèves ont retenu le sens de plusieurs mots, l'étude n'a pas évalué l'effet de ces apprentissages sur leur compréhension en lecture.

L'approche utilisée dans ces études, bien qu'intéressante, semble mieux adaptée aux prélecteurs qu'aux lecteurs débutants. En effet, c'était l'enseignante qui lisait aux élèves et ces derniers ne pratiquaient pas la lecture des mots dont ils apprenaient le sens. Il apparaît nécessaire d'intégrer la pratique de la lecture à l'enseignement du vocabulaire offert aux lecteurs débutants.

L'enseignement de stratégies

L'utilisation de stratégies multiples — identifier l'idée principale, prédire la suite de l'histoire, *etc.* — améliore la compréhension (Pressley, 2002). C'est toutefois surtout auprès de lecteurs avancés de la fin du primaire au collégial que l'efficacité de cette approche a été testée (Dion *et al.*, 2009; Gersten & Santoro, 2007). Les études sur les lecteurs débutants souffrent de lacunes méthodologiques (Brown, Pressley, Van Meter,

& Schuder, 1996) ou omettent de distinguer les lecteurs débutants et avancés lors de l'analyse (Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997). L'étude de Van Keer et Verhaeghe (2005) représente une exception. Ces chercheurs ont assigné des lecteurs débutants (deuxième année) et avancés (cinquième année) du primaire à une condition contrôle ou intervention (enseignement de stratégies multiples). En comparaison avec leurs vis-à-vis de la condition contrôle (enseignement régulier seulement), les lecteurs avancés de la condition intervention démontraient une meilleure compréhension en lecture, tant au post-test qu'au suivi. Par contraste, les gains enregistrés par les lecteurs débutants, déjà moins évidents au post-test, s'étaient estompés au suivi.

Comment expliquer les résultats partagés des lecteurs débutants? Il semble que l'utilisation de multiples stratégies soit trop difficile pour ces derniers (Duffy, 1993) et qu'il faille l'adapter. L'utilisation d'une stratégie requiert une lecture fluide et exacte de la portion de texte pertinente, ce qui représente en soi une tâche exigeante pour les élèves de ce niveau (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). Brown *et al.* (1996) suggèrent de leur simplifier la tâche en les incitant à sauter les mots difficiles du texte, ce qui est malheureusement plus susceptible de créer des problèmes de compréhension que de les résoudre (Williams, 1993). Une meilleure façon d'adapter l'approche pour les lecteurs débutants serait de leur enseigner une seule stratégie en s'assurant que son utilisation n'interfère pas avec la lecture (p. ex., en demandant à l'élève d'appliquer la stratégie lors d'une seconde lecture du texte).

La présente étude

La littérature empirique propose des pistes intéressantes pour l'enseignement de la compréhension aux lecteurs débutants. Comme le soulignent Fuchs et Fuchs (1998), la concrétisation de telles idées requiert qu'une version utilisable de l'intervention soit élaborée, mise à l'essai dans des conditions réalistes et, au besoin, modifiée et remise à l'essai. Pour Palmer (1972) et Lesser (1974), cette étape, celle de l'étude pilote, est essentielle, car des modifications mineures suffiraient à en affecter grandement l'efficacité. Gersten (2005) précise que l'étude pilote permettrait de modifier l'intervention de manière à ce que la présentation du contenu soit suffisamment redondante pour faciliter l'apprentissage, sans qu'elle soit pour autant trop répétitive et, par conséquent, ennuyante. Il est vraisemblablement impossible d'atteindre un tel équilibre sans mettre à l'essai l'intervention. Gersten souligne aussi que l'étude pilote faciliterait l'intégration, en un tout

fonctionnel, des différentes composantes de l'intervention. Finalement, ce type d'étude constituerait une occasion d'élaborer et mettre à l'essai des instruments d'évaluation au contenu étroitement aligné sur celui de l'intervention. De tels instruments, qui risquent de ne pas être disponibles si l'intervention cible un contenu particulier, sont essentiels pour mettre en évidence les acquis des élèves (Gersten *et al.*, 2005). En bref, les opérations liées à l'étape de l'étude pilote sont complexes. La littérature scientifique contient malheureusement trop peu d'études de ce genre, ce qui nuit à l'élaboration d'interventions et, ultimement, pourrait contribuer à la rareté des interventions éprouvées par la recherche (Seethaler & Fuchs, 2005).

Dans le cadre de la présente étude pilote, nous mettons à l'essai, lors de deux années scolaires consécutives (études 1 et 2), deux versions de nouvelles méthodes d'enseignement du vocabulaire ou d'une stratégie. La démonstration de l'efficacité de ces méthodes exigerait une expérimentation en bonne et due forme, mais tel n'est pas notre programme. Nos objectifs sont d'identifier les modifications à faire aux interventions et de déterminer si ces interventions sont suffisamment prometteuses pour justifier l'évaluation formelle de leur efficacité.

Étude 1

Méthode

Participants

Six enseignantes de deux écoles francophones de milieu urbain défavorisé ont participé. Selon les statistiques officielles, 51 % des familles desservies par ces écoles vivent sous le seuil de la pauvreté (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Un total de 54 élèves, dont 50,9 % de filles, ont participé aux évaluations. Dans chacune des six classes, cinq élèves faibles, deux moyens et deux forts en lecture ont été sélectionnés sur la base de leur reconnaissance des mots, ce qui a permis de représenter adéquatement la variabilité au sein des classes. Nous avons exclu les élèves ayant doublé une année ou pour lesquels le consentement parental n'était pas disponible. La sélection a été réalisée en donnant à chaque élève une minute pour lire le plus de mots possible tirés d'une liste de niveau fin de première année (Dion *et al.*, 2011).

Schème expérimental

Au sein de chaque école, une enseignante et son groupe ont été assignés au hasard à chacune des trois conditions : contrôle (enseignement habituel), vocabulaire et stratégie, pour un total de deux groupes et 18 élèves par condition. Une enseignante de la condition vocabulaire est partie en congé de maladie et l'assistante de recherche a implanté l'intervention pendant deux mois jusqu'à ce qu'une remplaçante régulière soit trouvée. Cette dernière a accepté de poursuivre l'implantation. À la fin de l'année, les enseignantes de la condition contrôle ont été formées à l'intervention de leur choix.

Intervention

Modalités de présentation

Les activités d'*Apprendre à lire à deux, deuxième année* (Dion et al., 2008a, 2008b), s'inspirent, sur le plan du déroulement, de celles d'*Apprendre à lire à deux, première année* (Dion, Borri-Anadon, Vanier, Potvin, & Roux, 2005), l'adaptation française du *First-Grade Reading Peer-Assisted Learning Strategies* (Fuchs, Fuchs, Svenson et al., 2001). L'enseignante fait les activités ($n = 48$) avec l'ensemble du groupe, à raison de trois périodes de 30 minutes par semaine, de novembre à mars inclusivement. Ces activités font alterner les capsules d'enseignement magistral et de tutorat par les pairs (voir ci-dessous). Les élèves sont divisés en paire, et chacune réunit un élève relativement faible en lecture (le lecteur) et un autre relativement fort (le tuteur), tout en évitant de trop grands écarts (Fuchs et al., 1997). Les partenaires réalisent les activités à tour de rôle et sont entraînés à s'offrir une rétroaction adéquate (p. ex., « Arrête, le mot est [mot] », « Répète le mot », « Relis la phrase »). La paire accumule des points au fil des activités. La classe est divisée en deux équipes et les points accumulés par les paires vont à leur équipe respective. À la fin de la semaine, l'équipe ayant le plus de points est applaudie (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1989).

Vocabulaire

Chaque séance comprend quatre activités. Lors de *Les mots en image*, l'enseignante présente aux élèves huit mots. Cette activité donne aux élèves l'occasion de réviser entre un et trois mots qui leur ont été présentés lors d'une précédente séance et d'en découvrir cinq à sept nouveaux. Pour chaque mot, l'enseignante dispose d'un panneau sur lequel se

trouve un dessin illustrant le sens du mot ainsi que la division du mot en syllabes, avec ses graphies complexes soulignées et ses lettres muettes en pâle. Elle présente le mot en quatre étapes, enseignant son décodage, le définissant brièvement (longueur $M = 5,4$ mots; Beck, McKeown, & Kucan, 2002), décrivant son illustration et l'employant dans une phrase. Les paires d'élèves enchaînent en réalisant, à tour de rôle, trois activités à l'aide d'une grille. Lors de *Lis les mots*, les partenaires pratiquent le décodage des mots de vocabulaire. Suivant l'exemple de l'enseignante, ils lisent chaque mot en séparant ses syllabes, puis en les fusionnant de manière normale. Pour *Trouve la définition*, les partenaires disposent d'une liste en ordre aléatoire de définitions avec, sous cette liste, les mots accompagnés de leur illustration. Ils lisent les définitions et tentent de les associer au bon mot et à la bonne illustration. Finalement, lors de *Lis l'histoire*, les partenaires lisent, paragraphe par paragraphe, une histoire dans laquelle se retrouvent les mots de vocabulaire. Ceux qu'ils ont vus pour la première fois leur sont présentés dans un contexte qui en rappelle le sens (Beck, McKeown, & McCaslin, 1983).

Au total, 317 mots de vocabulaire sont enseignés. Il s'agit de mots courants à l'écrit, mais néanmoins susceptibles d'être inconnus des élèves de milieu défavorisé, des mots dits de deuxième tiers (Beck *et al.*, 2002). Au sein de cette catégorie, l'accent a été mis sur les mots les plus utiles à la compréhension en privilégiant, par exemple, les adjectifs au détriment des habituels noms d'animaux. Quarante-huit textes narratifs ($M = 225$ mots et six paragraphes) portant sur des thèmes d'intérêt pour les élèves de deuxième année ont été composés. En plus des mots enseignés lors de l'activité *Les mots en image* de la séance en cours, les textes contiennent quelques mots vus lors de séances précédentes, ce qui permet d'exposer les élèves encore plus à ces mots.

Stratégie

Chaque séance propose quatre activités basées sur les mêmes textes et les mêmes mots que les activités de vocabulaire. Les définitions des mots ne sont cependant pas enseignées. Lors de la *Présentation des mots*, l'enseignante modélise le décodage des huit mots en utilisant un panneau sur lequel figurent ces mots divisés en syllabes avec leurs graphies complexes soulignées et leurs lettres muettes en pâle. Les paires d'élèves enchaînent en réalisant trois activités à tour de rôle. Les deux premières activités de la séance, *Lis les mots* et *Lis l'histoire*, se déroulent comme les activités de vocabulaire : les partenaires s'exercent au décodage de mots, puis lisent l'histoire paragraphe par paragraphe.

La troisième activité, *Trouve l'idée*, est spécifique aux activités de stratégie : les élèves relisent chaque paragraphe de l'histoire, et l'élève demande à son partenaire « De qui ou de quoi ça parle? » et « Qu'est-ce qui se passe? » (Jitendra, Hoppes, & Xin, 2000). Le partenaire répond à voix haute et formule en une phrase l'idée principale du paragraphe. Il consulte ensuite une feuille-réponse avec les idées principales.

Instruments

Évaluations en cours d'intervention

De janvier à mars, une évaluation d'apprentissage du contenu enseigné s'est déroulée une fois par mois à l'aide des sections d'une grille d'activités utilisée en classe pendant la semaine courante (McMaster, Fuchs, Fuchs, & Compton, 2005). Chaque élève devait définir les trois premiers mots de *Lis les mots*, lire le premier paragraphe du texte utilisé pour Lis l'histoire (en un maximum de 45 secondes) et, sans avoir le texte à vue, dire quelle était l'idée principale du paragraphe. Suivant Biemiller et Slomin (2001), chaque définition a été jugée complète (1 point), partielle (0,5 point), ou inconnue ou erronée (0 point), pour un maximum de 3 points. Le sujet et l'objet de chaque idée principale ont été codifiés séparément, à raison d'un point chacun. Un demi-point était accordé pour un sujet générique (p. ex., « Elle » pour « Anne ») ou un objet incomplet (p. ex., « tomber » pour « tomber de la balançoire »). Sur la base de quatre évaluations, chaque élève a reçu un score moyen pour les définitions et les idées principales. Afin d'établir un accord interjuges, une seconde assistante a codifié 24 % des évaluations. La corrélation (r) entre les scores attribués par les deux assistantes est de 0,94 pour les définitions, mais seulement 0,75 pour l'idée principale.

Post-test

Définitions

L'étape du post-test a évalué la connaissance du vocabulaire enseigné lors des activités de vocabulaire à l'aide de la procédure élaborée par Biemiller et Slomin (2001). Vingt mots ont été sélectionnés au hasard parmi les 317 enseignés et une phrase a été composée pour chacun d'entre eux (p. ex., « Lorianne est une personne astucieuse. »). L'assistante de recherche lisait la phrase et demandait à l'élève de lui expliquer « ce que le mot veut dire dans la phrase ». Encore une fois, chaque définition a été jugée complète (1 point), partielle (0,5 point), ou

inconnue ou erronée (0 point). Un score correspondant à la moyenne des points obtenus aux 20 items a été calculé. La cohérence interne de cet ensemble d'items est adéquate ($\alpha = 0,79$) et le score dérivé est sensible aux effets de l'intervention (Coyne *et al.*, 2004). Une seconde assistante a codifié 20 % des évaluations. La corrélation entre les scores attribués par les deux assistantes est de 0,95.

Compréhension générale en lecture

Pour cette évaluation, l'élève devait lire à haute voix deux textes narratifs de niveau deuxième année. Suivant McKeown, Beck, Omanson et Perfetti (1983), un des textes contenait huit mots de vocabulaire enseignés (*La journée de pluie*, 270 mots au total, huit paragraphes) et l'autre huit mots non enseignés de difficulté équivalente (*Le livre disparu*, 271 mots au total, huit paragraphes). L'élève disposait de quatre minutes pour lire chaque texte.

La compréhension a été évaluée de deux façons. Immédiatement après la lecture de chaque texte, l'assistante posait à l'élève sept questions de repérage d'informations ou d'inférence simple, ce qui représente la façon usuelle d'évaluer ce construit (Pearson & Hamm, 2005). L'élève avait le texte sous les yeux et l'assistante notait ses réponses. Ces dernières ont été jugées correctes (1 point), partiellement correctes (0,5 point) ou incorrectes (0 point) à l'aide d'une grille. Le score aux questions de compréhension correspond à la somme des points accumulés par l'élève pour chacun des textes ($\alpha = 0,70 - 0,71$). Afin d'établir un accord interjuges, une deuxième assistante a codifié les réponses de 22 % des élèves. La corrélation entre les scores des deux assistantes est de 0,87 pour les deux textes.

Dissimulant alors le texte, l'assistante enchaînait en demandant à l'élève « de lui dire ce qui était important dans l'histoire » comme si « elle ne [la] connaissait pas ». L'assistante accordait un maximum de deux minutes à l'élève et lui posait, au besoin, des questions d'amorce (p. ex., « Qu'est-ce qui arrive au début? »). La pertinence d'évaluer la compréhension à partir du rappel est bien démontrée (Tan & Nicholson, 1997) et cette approche est valide aux yeux des enseignants (Meisinger, Bradley, Schwanenflugel, Kuhn, & Morris, 2009). Suivant Kendeou, van den Broek, White et Lynch (2009), nous avons identifié les éléments centraux de chaque texte, c'est-à-dire ceux qui ont le plus de conséquences dans les histoires. Le score de qualité du rappel, calculé séparément pour chaque texte, reflète le nombre d'éléments centraux de l'histoire mentionnés et l'ordre dans lequel ces éléments

ont été mentionnés. Par exemple, l'élève recevait un point si son rappel contenait le deuxième élément central de l'histoire et un autre point si cet élément était mentionné après le premier élément central. Une deuxième assistante a codifié 20 % des rappels. La corrélation entre les scores des deux assistantes est de 0,87 pour les deux textes.

Procédure

Sélection des élèves et évaluations

Dans chaque classe, le sous-échantillon faible a réuni les cinq élèves ayant les scores de reconnaissance de mots les moins élevés au prétest (fin octobre). Deux élèves ayant un score près de la moyenne de la classe et les deux élèves ayant les scores les plus élevés ont formé les sous-échantillons moyen et fort respectivement.

L'assistante assignée à l'école a mené les évaluations sur un mode individuel, dans un local à proximité de la classe. Ces évaluations ne se sont pas faites à l'aveugle puisque l'assistante connaissait les élèves et la condition d'assignation de leur classe. Cette façon de procéder s'est imposée, car les élèves de milieu défavorisé ne lisent pas à la mesure de leur compétence lorsqu'ils sont évalués par un inconnu (Fuchs & Fuchs, 1986). Des protocoles d'évaluation détaillés ont permis d'éviter d'introduire des biais.

Formation des enseignantes

En octobre, les enseignantes des deux conditions intervention ont reçu une formation d'une demi-journée. Elles ont appris le déroulement des séances et eu l'occasion de s'exercer avec les activités de tutorat par les pairs. Elles ont aussi reçu un manuel d'intervention (vocabulaire ou stratégie). Lors des deux semaines suivantes, les enseignantes ont entraîné tous les élèves de leur classe à réaliser les activités selon la séquence proposée dans le manuel.

Soutien en classe

De novembre à mars, les assistantes de recherche attitrées à chacune des écoles ont soutenu l'implantation des activités en classe. Elles visitaient chaque classe deux fois par mois au moins. Si les enseignantes leur en faisaient la demande ou si elles soupçonnaient une implantation non optimale, les assistantes pouvaient venir en classe une fois par semaine. De plus, comme les assistantes évaluaient les élèves sur une base hebdomadaire, elles pouvaient encourager les enseignantes, recueillir

leurs impressions sur les activités et, au besoin, apporter des correctifs mineurs au matériel.

Assistantes de recherche

Les deux assistantes de recherche responsables des évaluations et du soutien en classe étaient étudiantes au doctorat en psychologie. Elles ont aussi participé à l'élaboration du matériel. Afin d'uniformiser la passation des évaluations et l'implantation des activités de tutorat, les assistantes et le chercheur principal se rencontraient de manière bimensuelle.

Résultats et discussion

Équivalence des conditions et évaluations en cours d'intervention

Les analyses sont strictement descriptives. Les tailles d'effet, des d de Cohen (1988), reflètent la différence arithmétique entre les moyennes divisée par l'écart-type. Au moment du pré-test, les moyennes à la mesure de reconnaissance des mots sont très similaires dans les trois conditions (Tableau 1). Des différences semblent cependant émerger en cours d'intervention. En particulier, la connaissance des définitions est apparemment meilleure chez les élèves de la condition vocabulaire que chez leurs vis-à-vis des deux autres conditions, avec de fortes tailles d'effet pour les deux comparaisons. L'enseignement du vocabulaire semble donc atteindre l'objectif pédagogique proximal de sensibilisation des élèves au sens des mots. Néanmoins, la moyenne d'à peine 1 des élèves de la condition vocabulaire est nettement en deçà du score maximal, ce qui signifie que l'efficacité des activités peut s'améliorer, possiblement en rendant les définitions plus faciles à mémoriser. En ce qui concerne l'identification des idées principales, les élèves de la condition stratégie obtiennent, tel qu'attendu, une moyenne apparemment plus élevée que leurs vis-à-vis des deux autres conditions, avec des tailles d'effet modérées à fortes. Encore une fois cependant, cette moyenne d'à peine 2 est nettement en deçà du score maximal, ce qui suggère encore une fois que l'efficacité de l'enseignement de la stratégie peut s'améliorer. Le problème vient peut-être des textes (*Lis l'histoire*) utilisés à la fois pour l'enseignement et l'évaluation. L'idée principale de plusieurs paragraphes de ces textes semble trop implicite ou trop complexe, ce qui a pu ralentir les progrès des élèves et rendre leurs réponses difficiles à codifier et affaiblir l'accord interjuges.

Post-test

Contrairement à ce que laissent entendre les tailles d'effet pour les évaluations recueillies en cours d'intervention, aucune différence n'est apparente au post-test (Tableau 1). Les élèves de la condition vocabulaire obtiennent des scores aussi faibles que les autres à l'évaluation de connaissance des définitions, ce qui porte à croire qu'il faut consolider les apprentissages réalisés en cours d'intervention par des révisions plus systématiques. Pour ce qui est de la compréhension, les scores aux questions de compréhension et au rappel ont été combinés pour les deux textes, aucune différence n'étant apparente entre ces derniers. Les moyennes à ces scores combinés sont similaires pour les trois conditions. Malgré l'apparence de progrès plus importants en cours d'intervention, les élèves des conditions vocabulaire et stratégie n'ont pas mieux réussi aux post-tests, ce qui suggère qu'il faut modifier les interventions pour obtenir des gains durables et généralisables.

Tableau 1 — Résultats (moyenne et écart type) selon la condition, étude 1

Variables	Conditions			Tailles d'effet		
	Voc.	Str.	Ctr.	Voc. vs ctr.	Str. vs ctr.	Voc. vs str.
Pré-test						
Reconnaissance des mots	24,0 (19,2)	26,1 (15,1)	24,3 (14,8)			
En cours d'intervention (contenu)						
Définition	0,5 (0,2)	0,2 (0,2)	0,2 (0,2)	1,09	,06	1,04
Idée principale	0,6 (0,3)	0,7 (0,2)	0,5 (0,3)	,35	,82	-,48
Post-test						
Définition	6,4 (3,4)	5,1 (2,7)	6,4 (3,2)	,01	-,43	,44
Compréhension	3,9 (2,1)	3,5 (1,4)	3,6 (1,6)	,16	-,06	,22
Rappel	6,1 (3,3)	5,0 (2,7)	6,3 (3,3)	-,05	-,43	,38

Remarque : Voc. = vocabulaire; Str. = stratégie; Ctr. = contrôle.

Étude 2

Nous avons révisé en profondeur les activités de vocabulaire et de stratégie pour les rendre plus efficaces (voir sous-section intervention) puis les avons mises à l'essai dans l'étude 2. Alors que l'étude 1 était limitée par le fait que le prétest avait seulement évalué la reconnaissance des mots (les autres mesures étant élaborées en cours d'intervention), l'étude 2 a mené une évaluation complète du vocabulaire et des habiletés en lecture au pré-test et au post-test.

Méthode

Participants

Six nouvelles enseignantes de trois nouvelles écoles francophones de milieu urbain défavorisé ont participé. Environ 44 % des familles desservies par ces écoles vivent sous le seuil de la pauvreté (MELS, 2007). Un nouvel échantillon d'élèves ($n = 54$, 53,7 % de filles) a été sélectionné en utilisant les mêmes critères que dans l'étude 1.

Schème expérimental

Les enseignantes et leur groupe ont été assignés au hasard aux trois conditions. Dans une des trois écoles, les deux enseignantes participantes tenaient à être assignées à la même condition; elles l'ont été (au hasard) à la condition vocabulaire. Dans les autres écoles, une enseignante a été assignée à la condition contrôle et sa collègue à la condition stratégie.

Intervention

Le déroulement des activités est demeuré le même qu'à l'étude 1, mais leur contenu a changé. Le nombre d'activités et de textes est passé de 48 à 61 et la longueur totale des textes (*Lis l'histoire*, vocabulaire et stratégie) a diminué en moyenne de 15 mots ($M = 210$ mots et 6 paragraphes). Nous avons aussi révisé ou remplacé les textes portant sur un thème que les enseignantes de l'étude 1 avaient jugé moins intéressant.

Dans les textes, les paragraphes structurés autour d'une idée principale abstraite ont été reformulés pour rendre chaque idée principale clairement identifiable. Chaque paragraphe a nommé le sujet de l'action (le « qui » de l'idée principale) au moins une fois, au lieu de s'en tenir à un pronom. Finalement, les changements de sujet d'une phrase à l'autre au sein d'un même paragraphe ont été évités dans la mesure du possible.

En ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, le nombre de nouveaux mots introduits lors de *Les mots en image* a été fixé à cinq, ce qui a permis de réviser trois mots à chaque séance (pour une moyenne de 0,61 révision par mot). Avec ces modifications, le nombre total de mots enseignés est passé de 317 à 305. Les définitions (longueur moyenne = 5,3 mots) des mots ont aussi été simplifiées (p. ex., « très, très beau » plutôt que « très beau, d'une grande beauté »).

Instruments

Pré-test et post-test

Définitions et compréhension

La connaissance et la compréhension des définitions ont été évaluées au prétest et au post-test à l'aide des mêmes instruments qu'à l'étude 1. Une deuxième assistante a codifié 27 % des évaluations afin d'établir le degré d'accord interjuges (*r*). L'accord sur la connaissance des définitions a été de 0,97 au pré-test et 0,98 au post-test. Selon le texte et le moment d'évaluation, l'accord a varié de 0,95 et 0,99 sur les questions de compréhension, et de 0,84 et 0,92 pour le rappel.

Évaluations en cours d'intervention

Contenu et généralisation des acquis

Chaque semaine, d'octobre à avril, on a évalué les apprentissages des élèves à l'aide de deux types d'instruments utilisés en alternance. Une fois sur deux, on a eu recours à une évaluation de contenu similaire à celles utilisées dans l'étude 1, donc utilisant le matériel d'enseignement vu durant la semaine. La méthode de correction a alors été la même qu'à l'étude 1. Les autres semaines, on a employé un texte n'ayant pas servi aux activités d'enseignement pour évaluer la généralisation des acquis. L'élève disposait alors d'une minute pour lire un texte d'environ 30 mots, dont deux, en gras, avaient été définis lors des activités de vocabulaire. L'élève devait définir lui-même les deux mots et, sans avoir le texte sous les yeux, formuler l'idée principale du paragraphe en répondant à la question : « qu'est-ce que ça disait dans ce que tu viens de lire? ». Les critères de correction appliqués aux évaluations de contenu de l'étude 1 ont encore servi.

Au total, sept évaluations de contenu et neuf évaluations de généralisation des acquis ont été complétées. Une seconde assistante a codifié 33 % des évaluations de contenu et de généralisation des acquis.

Aux deux types d'évaluation, les corrélations entre les scores attribués par les deux assistantes sont de 0,99 et 0,97 pour les définitions et de 0,94 et 0,91 pour les idées principales.

Procédure

La sélection des élèves et la formation des enseignantes se sont déroulées de la même façon et au même moment dans l'année scolaire qu'à l'étude 1. Un soutien en classe a également été offert d'octobre à avril. Les mêmes assistantes se sont chargées du travail d'évaluation et de soutien en classe pour les deux études.

Résultats et discussion

Équivalence des conditions

Les résultats des évaluations recueillies au pré-test (Tableau 2) suggèrent qu'au départ, les élèves de la condition vocabulaire ont obtenu des scores de compréhension et de rappel légèrement supérieurs à ceux des élèves des deux autres conditions. Afin d'atténuer l'effet de cet avantage initial, des scores de différence ont été calculés pour quantifier le progrès réalisé entre le prétest et le post-test.

Évaluations en cours d'intervention

Les élèves de la condition vocabulaire ont une meilleure connaissance des définitions que leurs vis-à-vis des deux autres conditions, avec de fortes tailles d'effet aux évaluations de contenu et de généralisation. Il faut noter que les élèves de la condition vocabulaire de la présente étude obtiennent des scores plus élevés que ceux de la condition vocabulaire de l'étude 1 (évaluations de contenu). Cela suggère que les modifications apportées aux activités de vocabulaire facilitent les apprentissages en cours d'intervention.

En ce qui concerne l'identification des idées principales, les élèves de la condition stratégie obtiennent de meilleurs résultats que leurs vis-à-vis de la condition contrôle avec des tailles d'effet modérées à fortes aux évaluations de contenu et de généralisation. Cependant, la moyenne des élèves de la condition stratégie (évaluation de contenu) de cette étude n'est pas plus élevée que celle de l'étude 1. Nous avons l'impression que les modifications apportées aux activités d'identification de l'idée principale ont été bénéfiques, mais qu'on peut encore mieux évaluer la maîtrise de cette habileté. Contrairement à nos attentes, les élèves de la condition vocabulaire identifient mieux les idées principales que

ceux de la condition contrôlée, en particulier aux évaluations de contenu. Cette différence est possiblement attribuable aux habiletés de lecture supérieures des élèves de la condition vocabulaire au pré-test.

Tableau 2 — Résultats (moyenne et écart type) selon la condition, étude 1

Variables	Conditions			Tailles d'effet		
	Voc.	Str.	Ctr.	Voc. vs Ctr.	Str. vs Ctr.	Voc. vs Str.
Définition						
Pré-test	,5 (,2)	,5 (,2)	,3 (,2)			
Post-test	,7 (,2)	,5 (,2)	,4 (,2)			
Différence	,2 (,1)	,0 (,1)	,1 (,1)	1,16	-,33	1,49
Compréhension						
Pré-test	3,0 (1,9)	2,8 (1,5)	2,5 (1,4)			
Post-test	4,6 (1,0)	3,8 (1,5)	4,0 (1,6)			
Différence	1,7 (1,4)	1,0 (1,3)	1,5 (1,4)	,13	-,35	,48
Rappel						
Pré-test	4,8 (2,5)	4,3 (2,7)	4,3 (3,4)			
Post-test	8,7 (2,0)	7,5 (3,2)	6,8 (2,5)			
Différence	3,9 (1,8)	3,2 (3,5)	2,4 (2,7)	,53	,29	,48

Remarque : Voc. = vocabulaire; Str. = stratégie; Ctr. = contrôlée.

Progrès entre le pré-test et le post-test

En comparaison avec leurs vis-à-vis des autres conditions, les élèves de la condition vocabulaire ont réalisé les meilleurs progrès entre le pré-test et le post-test (Tableau 3). En particulier, ils ont davantage avancé

sur le plan de la connaissance des définitions, avec de fortes tailles d'effet. Contrairement à ce que l'étude 1 avait révélé, les apprentissages faits en cours d'intervention se sont maintenus au post-test, ce qui suggère que la version améliorée des activités de vocabulaire produit des gains durables.

Tableau 3 — Résultats (moyenne et écart type) aux évaluations hebdomadaires selon la condition, étude 2

Variables	Conditions			Tailles d'effet		
	Voc.	Str.	Ctr.	Voc. vs Ctr.	Str. vs Ctr.	Voc. vs Str.
Contenu						
Définition	0,7 (0,2)	0,5 (0,1)	0,3 (0,2)	1,66	,73	,92
Idée principale	0,7 (0,2)	0,7 (0,2)	0,5 (0,1)	1,25	,93	,33
Généralisation des acquis						
Définition	0,6 (0,2)	0,4 (0,2)	0,3 (0,2)	1,22	,27	,95
Idée principale	0,7 (0,1)	0,7 (0,1)	0,6 (0,2)	,48	,59	-,11

Remarque : Voc. = vocabulaire; Str. = stratégie; Ctr. = contrôle.

Comme à l'étude 1, les scores de compréhension et de rappel des deux textes ont été combinés. En ce qui concerne le rappel, les élèves de la condition vocabulaire ont plus progressé que ceux de la condition contrôle. Les élèves de la condition stratégie ont aussi plus progressé que les élèves de la condition contrôle, bien que dans ce cas-ci la différence soit faible. Les résultats au rappel sont encourageants, car ils suggèrent que les interventions facilitent la compréhension. Toutefois, aucune différence entre les conditions n'est observée aux questions de compréhension.

Conclusion

Nos objectifs étaient d'identifier les modifications à faire à de nouvelles activités d'enseignement de la compréhension et de déterminer si la version modifiée de ces interventions était suffisamment prometteuse pour justifier une évaluation formelle de son efficacité. À la suite

de l'étude 1, nous avons révisé le sens des mots et la structure des paragraphes pour rendre l'idée principale plus claire. Les résultats de l'étude 2 laissent entendre que ces modifications ont fait en sorte d'associer au moins une des deux interventions, l'enseignement du vocabulaire, à de meilleurs progrès en lecture. Les paragraphes qui suivent examinent les résultats des deux études en détail.

Contrairement aux études précédentes où les activités d'enseignement du vocabulaire se faisaient exclusivement à l'oral (Beck & McKeown, 2007; Biemiller & Boote, 2006), les activités décrites ici intègrent cet enseignement à la pratique de la lecture. L'approche est prometteuse pour au moins deux raisons. Premièrement, cette intégration est susceptible de rendre l'enseignement du vocabulaire plus acceptable aux yeux des enseignants du premier cycle du primaire pour qui la lecture est prioritaire. Deuxièmement, les résultats des analyses descriptives suggèrent des gains sur le plan du vocabulaire, particulièrement dans le cadre de l'étude 2. Dans cette dernière, les élèves participant aux activités d'enseignement du vocabulaire ont appris au moins deux fois plus de définitions que leurs vis-à-vis des conditions stratégie et contrôle, et les tailles d'effet sont très fortes selon le barème usuel (Cohen, 1988). Même soutenu par l'écrit, l'apprentissage du sens de nouveaux mots reste difficile pour les élèves. La révision des définitions que nous avons dû faire appuie l'idée selon laquelle l'enseignement du vocabulaire doit être systématique et explicite (Carnine, Silbert, Kame'enui, & Tarver, 2004; Beck *et al.*, 2002).

À notre connaissance, aucune étude d'intervention ne s'est intéressée à la pertinence d'enseigner aux lecteurs débutants à identifier l'idée principale des paragraphes. Même si des observations empiriques en classe suggèrent que ces lecteurs peuvent apprendre à utiliser cette stratégie, nos résultats ne sont pas particulièrement convaincants. Dans l'étude 1, les élèves de la condition stratégie ont obtenu, comme attendu, la moyenne la plus élevée à la mesure d'identification des idées principales. Leurs scores étaient néanmoins faibles en terme absolu, considérant en particulier le nombre d'heures consacrées à la pratique assistée de cette stratégie. Comme il est difficile d'identifier les idées principales (Carnine *et al.*, 2004), nous avons tenté de faciliter ces apprentissages en demandant aux élèves d'appliquer la stratégie à des textes particulièrement bien structurés. À notre avis, cette restructuration a amélioré la qualité des textes. Mais contrairement à ce que nous souhaitions, les élèves de la condition stratégie de l'étude 2 n'ont pas pu identifier les idées principales plus facilement que ceux

de l'étude 1. De plus, contrairement encore une fois à nos attentes, les élèves de la condition vocabulaire de l'étude 2 ont obtenu des scores comparables à ceux de la condition stratégie. En d'autres termes, l'enseignement du vocabulaire et celui de la stratégie auraient autant facilité l'identification des idées principales.

Les élèves de la condition vocabulaire de l'étude 2 sont aussi ceux qui ont fait les meilleurs progrès à la mesure de rappel, avec des tailles d'effet modérées. Comment expliquer ces progrès en apparence supérieurs? Hiebert et Kamil (2005), entre autres, avancent que l'enseignement du vocabulaire est la meilleure façon d'améliorer la compréhension des lecteurs débutants. Il est possible qu'une meilleure connaissance des mots, parce qu'elle facilite la compréhension du sens du texte, rende aussi plus facile l'identification des idées principales. Il faudra évidemment tester cette hypothèse dans le cadre d'un schème expérimental. Notre étude est trop modeste pour nous permettre de tirer des conclusions sur l'efficacité relative de l'enseignement du vocabulaire et de l'enseignement de stratégie.

Il est d'autant plus important de ne pas tirer de conclusions sur l'efficacité des interventions que les résultats sur la compréhension ne sont pas entièrement cohérents. Alors que les moyennes aux scores de qualité du rappel suggèrent des différences entre les conditions, ce n'est pas le cas pour les moyennes aux scores d'exactitude des réponses sur le contenu du texte. Ce résultat est possiblement attribuable à l'erreur de mesure introduite par la faible cohérence interne de ce dernier score. Nous soupçonnons cependant que le problème est d'ordre plus général. L'évaluation des progrès sur le plan de la compréhension est un domaine peu exploré (Wayman, Wallace, Wiley, Tichá, & Espin, 2007). Bien que les questions de repérage et d'inférence soient le type d'item le plus souvent utilisé dans les évaluations de la compréhension (Pearson & Hamm, 2005), nul n'a démontré que les scores à ces évaluations sont sensibles au progrès et, par extension, aux effets de l'enseignement. Les scores de qualité du rappel pourraient s'avérer, à ce chapitre, plus adéquats.

Notre étude n'est pas sans limites. Entre autres, les élèves retenus pour les évaluations ont été sélectionnés en considérant leurs habiletés à reconnaître des mots plutôt que leur compréhension. Même si ces aspects de la lecture sont corrélés (Hosp & Fuchs, 2005), il aurait été préférable de considérer le second. De plus, nous avons remarqué à l'étude 2 une différence au pré-test qui aurait pu biaiser les résultats en

faveur de la condition vocabulaire. Les résultats des études pilotes sont sensibles à ce genre de biais, même lorsque les enseignants et leur groupe sont assignés aléatoirement aux conditions. En fait, c'est seulement quand le n est grand que l'assignation aléatoire peut atténuer l'effet des idiosyncrasies de l'échantillon (p. ex., une enseignante particulièrement bonne pédagogue), assurer une équivalence des conditions et permettre des inférences claires quant à l'efficacité des interventions (NICHHD, 2000; Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Un échantillon de taille raisonnable est aussi requis pour les analyses inférentielles. Lorsque l'intervention est offerte à des groupes-classe plutôt qu'à des élèves individuels, il est nécessaire d'utiliser l'analyse multiniveaux. Dans ce type d'analyse, c'est le nombre de groupes-classe plutôt que le nombre d'élèves qui détermine la puissance statistique, c'est-à-dire la probabilité de détecter une différence qui existe dans les faits (Hedges, 2007; Raudenbush, 1997). Avec un n de 2 (groupes-classe) par condition, la puissance statistique aurait été si faible que même de très grandes différences seraient non significatives. En d'autres termes, on n'aurait pas pu interpréter les résultats d'analyses inférentielles. C'est pour cette raison que nous nous sommes limités à des analyses descriptives, malgré leurs limites. En particulier, des tailles d'effet reposant sur un petit échantillon comportent une marge d'erreur importante. De notre point de vue, obtenir des tailles d'effet modérées à fortes dans le cadre d'une étude pilote représente une condition *minimale* pour procéder à l'expérimentation.

Indépendamment de ses limites inhérentes, l'étude pilote représente une étape préliminaire cruciale. En fait, il est périlleux d'amorcer une expérimentation à grande échelle sans disposer, au préalable, d'indications sur l'efficacité et la convivialité d'utilisation de l'intervention. Nous avons montré ici que même si elle a été élaborée avec soin, la version initiale d'une intervention peut ne pas répondre à ces critères. Une expérimentation menée avec cette version n'aurait pas généré de résultats probants, ce qui est d'autant plus problématique qu'il est virtuellement impossible, avec ce genre de résultats, de financer une expérimentation supplémentaire. En d'autres termes, négliger l'étape de l'étude pilote peut faire en sorte que le programme de recherche n'aboutisse jamais à une intervention d'une efficacité démontrée. Considérant l'importance de ce type d'intervention pour les enfants à risque ou en difficulté, il est impératif de continuer à approfondir nos connaissances sur l'examen préliminaire de l'efficacité d'interventions prometteuses.

Références

- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal, 107*, 251-271. doi:10.1086/511706
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY : Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & McCaslin, L. (1983). Vocabulary development: All contexts are not created equal. *Elementary School Journal, 83*, 177-181. doi:10.1086/461307
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology, 98*, 44-62. doi:10.1037/0022-0663.98.1.44
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology, 93*, 498-520. doi:10.1037/0022-0663.93.3.498
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology, 88*, 18-37. doi:10.1037/0022-0663.88.1.18
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading* (4^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Merrill Prentice Hall.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Coyne, M., Simmons, D. C., Kame'enui E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality, 12*, 145-162. doi:10.1207/s15327035ex1203_3
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*, 934-945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- Dion, E., Borri-Anadon, C., Vanier, N., Potvin, M.-C., & Roux, C. (2005). *Apprendre à lire à deux. Activités de 1^{re} année*. Document non publié. Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., Roux, C., & Brodeur, M. (2008a). *Apprendre à lire à deux. Activités de vocabulaire de 2^e année*. Document non publié. Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., Roux, C., & Brodeur, M. (2008b). *Apprendre à lire à deux. Activités de stratégies de*

- 2^e année. Document non publié. Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Wehby, J., & Dupéré, V. (2011). Improving attention and preventing reading difficulties among low-income first-graders: A randomized study. *Prevention Science, 12*, 70-79. doi:10.1007/s11121-010-0182-5
- Dion, E., Roux, C., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., & Brodeur, M. (2009). Teaching reading comprehension to at-risk beginning readers. Dans G. D. Sideridis et T. A. Citro (dir.), *Strategies in Reading for Struggling Learners* (pp. 95-109). Weston, MA : Learning Disabilities Worldwide.
- Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understanding. *Elementary School Journal, 93*, 231-247. doi:10.1086/461724
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1986). Test procedure bias: A meta-analysis of examiner familiarity effects. *Review of Educational Research, 56*, 243-262. doi:10.2307/1170377
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*, 126-137.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *Journal of Special Education, 39*, 34-44. doi:10.1177/00224669050390010401
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal, 34*, 174-206. doi:10.2307/1163346
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Svenson, E., Yen, L., Thompson, A., & McMaster, K. L. (2001). *Peer-assisted learning strategies: First grade reading*. Document non publié. Département d'adaptation scolaire, Université Vanderbilt. Nashville, TN.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*, 239-256. doi:10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Gersten, R. (2005). Behind the scenes of an intervention research study. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*, 200-212. doi:10.1111/j.1540-5826.2005.00134.x
- Gersten, R., Compton, D., Coyne, M., Fuchs, L. S., Greenwood, C., & Innocenti, M. (2005) Quality indicators for group experimental and quasi-experimental design. *Exceptional Children, 71*, 149-164.

- Gersten, R., & Santoro, L. N. (2007). Advances in research on teaching students who experience difficulties in learning: Grappling with the issue of access to the general curriculum. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 187-206). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology, 81*, 371-383. doi:10.1037/0022-0663.81.3.371
- Hedges, L. V. (2007). Effect sizes in cluster-randomized designs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 32*, 341-370. doi:10.3102/1076998606298043
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Hosp, M. K., & Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review, 34*, 9-26.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education, 34*, 127-139. doi:10.1177/002246690003400302
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*, 765-778. doi:10.1037/a0015956
- Lee, J., Grigg, W., & Donahue, P. (2007). *The nation's report card: Reading 2007* (NCES 2007-496). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education, Washington, DC.
- Lesser, G. S. (1974). *Children and television: Lessons from Sesame Street*. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Reading Behavior, 15*, 3-18.
- McMaster, K. N., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2005). Responding to nonresponders: An experimental field trial of identification and intervention methods. *Exceptional Children, 71*, 445-463.
- Medo, M., & Ryder, R. (1993). The effects of vocabulary instruction on readers' ability to make causal connections. *Reading Research and Instruction, 33*, 119-134. doi:10.1080/19388079309558149
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., & Morris, R. D. (2009). Myth and reality of the word caller: The relation between teacher nominations and prevalence among elementary school children. *School Psychology Quarterly, 24*, 147-159. doi:10.1037/a0017191
- Ministère de l'Éducation (2002). *Programme de soutien à l'école montréalaise 2002-2003*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Indice de défavorisation par école 2005-2006*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Indice de défavorisation par école 2006-2007*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC : U. S. Government Printing Office.
- Palmer, E. L. (1972). Formative research in educational television production: The experience of the children's television workshop. Dans W. Schramm (dir.), *Quality in Instructional Television* (pp. 165-187). Honolulu, HA : University Press of Hawaii.
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices – past, present, and future. Dans S. G. Paris et S. A. Stahl (dir.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). Reading instruction that works: *The case for balanced teaching* (2^e éd.). New York, NY : Guilford Press.
- Raudenbush, S. W. (1997). Statistical analysis and optimal design for cluster randomized trials. *Psychological Methods*, 2, 173-185. doi:10.1037/1082-989X.2.2.173
- Seethaler, P. M., & Fuchs, L. S. (2005). A drop in the bucket: Randomized controlled trials testing reading and math interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 98-102. doi:10.1111/j.1540-5826.2005.00125.x
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. New York, NY : Houghton Mifflin.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of early literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406. doi:10.1598/RRQ.21.4.1
- Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders*, 23, 241-274. doi:10.1097/00011363-200307000-00009
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947. doi:10.1037//0012-1649.38.6.934
- Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288. doi:10.1037/0022-0663.89.2.276

- Van Keer, H., & Verhaeghe, J.-P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *Journal of Experimental Education*, 73, 291-329. doi:10.3200/JEXE.73.4.291-329
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Tichá, R., & Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *Journal of Special Education*, 41, 85-120. doi:10.1177/00224669070410020401
- Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, 85, 631-641. doi:10.1037/0022-0663.85.4.631

Note

- ¹ Le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (numéro de subvention 27061201) et le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (numéro de subvention 125020) ont subventionné cette recherche. Nous remercions Lysiane Belleville, Lyne Chartrand, Sylvie Croisetière, Nathalie Dunas, Maryse Gagnon, Geneviève Lachance, Hélène Lavallée, Diane Laverdière, Vicky L'Hérault, Nathalie Morin, Marie-Josée Pellan, Martine Proulx, Valérie Tessier et Mélanie Thériault.

Correspondance

Eric Dion

Département d'éducation et formation spécialisées

Université du Québec à Montréal

C. P. 8888, succursale Centre-Ville

Montréal, Québec, Canada H3C 3P8

Téléphone : (514) 987-3000, poste 4970

Courriel : dion.e@uqam.ca

Résumé

Nous décrivons ici le processus de mise à l'essai de deux nouvelles méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture destinées aux lecteurs débutants de milieu défavorisé. Dans l'étude 1, six classes de deuxième année du primaire ont été assignées à l'une de trois

conditions : contrôle (enseignement régulier seulement), vocabulaire ou stratégie. Bien que les élèves des conditions intervention aient réalisé des apprentissages, ces gains ne se sont pas transférés aux mesures de compréhension. Dans l'étude 2, nous avons testé une version modifiée des méthodes d'enseignement en utilisant un schème similaire à celui de l'étude 1. Les résultats de l'étude 2 suggèrent que les méthodes d'enseignement sont suffisamment prometteuses pour évaluer leur efficacité de manière formelle.

Mots-clés : étude pilote; milieu défavorisé; lecture; compréhension

Abstract

We provide here a detailed description of the piloting of two new methods for teaching reading comprehension to beginning readers from low-income households. In Study 1, six second-grade classrooms were assigned to a control (regular teaching activities only), a vocabulary, or a strategy condition. Gains were observed for the students in the two intervention conditions, but these did not facilitate comprehension. In Study 2, an improved version of the teaching methods was tested using a design identical to the one used in Study 1. Results from Study 2 suggest that the methods are promising enough to warrant a formal evaluation of their effectiveness.

Keywords: pilot study; low-income households; reading; comprehension