

## **Quand chercheuses et intervenantes scolaires s'unissent pour répondre aux besoins des jeunes lecteurs en difficulté de milieu défavorisé**

### **Researchers and Practitioners Working Together to Answer the Needs of At-risk Young Readers**

Catherine Turcotte, Catherine Croisetère, Viviane Boucher et Émilie Cloutier

Volume 45, numéro 3, fall 2010

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1003569ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1003569ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (imprimé)

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Turcotte, C., Croisetère, C., Boucher, V. & Cloutier, É. (2010). Quand chercheuses et intervenantes scolaires s'unissent pour répondre aux besoins des jeunes lecteurs en difficulté de milieu défavorisé. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 393–408.  
<https://doi.org/10.7202/1003569ar>

Résumé de l'article

Cet article décrit les effets d'une étude collaborative qui visait à appuyer, auprès de quatre enseignantes du troisième cycle du primaire, la construction de pratiques d'enseignement de la lecture basées sur les besoins du milieu et les recherches scientifiques récentes. Les analyses de données provenant d'entrevues menées auprès des enseignantes et de tests de compréhension administrés aux élèves (N=88) suggèrent que la collaboration entre intervenants a des effets sur les pratiques et les expériences des enseignantes qui se traduisent par des apprentissages en lecture chez les élèves.

# QUAND CHERCHEUSES ET INTERVENANTES SCOLAIRES S'UNISSENT POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES JEUNES LECTEURS EN DIFFICULTÉ DE MILIEU DÉFAVORISÉ

CATHERINE TURCOTTE, CATHERINE CROISÈTÈRE, VIVIANE BOUCHER & ÉMILIE CLOUTIER *Université du Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** Cet article décrit les effets d'une étude collaborative qui visait à appuyer, auprès de quatre enseignantes du troisième cycle du primaire, la construction de pratiques d'enseignement de la lecture basées sur les besoins du milieu et les recherches scientifiques récentes. Les analyses de données provenant d'entrevues menées auprès des enseignantes et de tests de compréhension administrés aux élèves (N=88) suggèrent que la collaboration entre intervenants a des effets sur les pratiques et les expériences des enseignantes qui se traduisent par des apprentissages en lecture chez les élèves.

## RESEARCHERS AND PRACTITIONERS WORKING TOGETHER TO ANSWER THE NEEDS OF AT-RISK YOUNG READERS

**ABSTRACT.** This article describes the effects of a collaborative study with four school teachers at the third cycle elementary level, aimed at supporting the development of teaching methods for reading based on community needs and recent scientific research. The data analyses from interviews conducted with the teachers and comprehension tests administered to pupils (N=88) suggest that collaboration among educators affects teachers' methods and experiences, resulting in reading development among pupils.

## INTRODUCTION

**E**n Amérique du Nord, on observe un nombre considérable de jeunes lecteurs en difficulté qui persiste tout au long du primaire (Biancarosa et Snow, 2004; Ivey et Broadus, 2000; Leach, Scarborough et Rescorla, 2003; McCormack, Paratore et Dahlene 2003; Torgesen, 2000). Cette situation est alarmante puisqu'on considère au secondaire que l'apprentissage formel de la lecture est terminé et que les élèves sont en mesure de lire pour apprendre (Alvermann, 2003). En effet, après le primaire, peu d'enseignement sur les stratégies de lecture est offert (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2005). Pourtant, selon Biancarosa et Snow (2004), assurer le développement de la littératie auprès des élèves de la fin du primaire représente un défi encore

plus important que celui d'assurer un enseignement de qualité lors de l'entrée dans l'écrit. Selon ces chercheuses, les habiletés de compréhension gagnent en complexité au fil des années, en plus d'être intrinsèquement liées aux différentes disciplines. Devenir un lecteur compétent revêt donc une importance primordiale pour réussir également dans ces autres disciplines. De surcroît, la motivation des jeunes élèves envers la lecture scolaire et l'apprentissage n'est pas un phénomène universel et uniforme lors de la préadolescence (Lebrun, 2004). Dans une société comme la nôtre qui exige le renouvellement constant de compétences et d'habiletés sur le plan de la littératie, le lecteur en difficulté est donc clairement désavantagé (Torgesen, 2000; CCA, 2008).

Former des lecteurs autonomes et polyvalents dès le primaire est ainsi plus que jamais une nécessité. À cet égard, les interventions devraient durer le plus longtemps possible au primaire pour soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés (Scanlon, Vellutino, Small, Fanuele et Sweeney, 2005). Il est suggéré de laisser les enseignants se baser sur leurs connaissances des élèves, sur les multiples méthodes d'enseignement et sur leurs compétences évaluatives pour y arriver (Pearson, 2004). Malheureusement, les enseignants se sentent souvent isolés et démunis devant cette responsabilité de favoriser la réussite auprès d'un si grand nombre d'élèves, surtout en milieu défavorisé (Darling-Hammond, 2003). Selon Gauthier et Mellouki (2003), les enseignants ont d'ailleurs tendance à se déplacer des écoles situées en milieux défavorisés vers celles des quartiers moyens ou aisés. Selon ces mêmes auteurs, ce roulement de personnel, présent dans le contexte scolaire de cette étude, ne favorise pas l'amélioration des pratiques « puisque les enseignants passent peu de temps avec les élèves et ne peuvent donc tirer profit de leur expérience et de la connaissance pratique du milieu » (p. 75).

Or, l'interaction avec d'autres intervenants peut influencer positivement les pratiques enseignantes (Leclerc, 2003). La collaboration permet effectivement de réfléchir, d'échanger et de prendre des risques pédagogiques en vue d'améliorer les pratiques. Elle amène les enseignants à sortir de l'isolement et à valoriser davantage le questionnement (Butler, 2005; Snow-Gerono, 2005). Boucher et Bouchard (1997) ajoutent à ces propos que la construction de pratiques et la réflexion peuvent être favorisées par une confrontation de points de vue.

Les bénéfices de la collaboration et de l'interaction entre collègues se retrouvent d'ailleurs au cœur de l'étude présentée dans cet article. L'objectif de cette étude était d'appuyer quatre enseignantes dans la construction de pratiques d'enseignement reconnues comme étant efficaces auprès des élèves de la sixième année à risque d'éprouver ou éprouvant déjà des difficultés en compréhension de lecture. Quatre enseignantes de la sixième année du primaire, une orthopédagogue, une conseillère pédagogique, une direction scolaire, une chercheuse et deux étudiantes à la maîtrise en éducation y ont collaboré. Le contexte socioéconomique dans lequel se déroulait l'étude est grandement défavorisé. De plus, années après années, les élèves de ce milieu obtiennent des résultats

très faibles aux examens de compréhension de lecture de la fin du troisième cycle du primaire conçu par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Pour arriver à répondre à l'objectif de l'étude, les membres de l'équipe se sont réunis mensuellement entre les mois d'août 2008 et de juin 2009 afin de réfléchir, d'échanger et de discuter des pratiques reconnues comme étant efficaces auprès des élèves en difficulté selon les recherches récentes; de partager la représentation de chacun concernant les apprentissages des élèves; de concevoir des séquences d'apprentissage utilisant les nouvelles pratiques discutées et, finalement, d'évaluer celles-ci afin de proposer des ajustements. Les pratiques d'enseignement en question seront présentées dans la recension des écrits. Pour offrir un soutien continu aux enseignantes participantes tout au long de l'année, l'orthopédagogue et la conseillère pédagogique modélisaient au besoin les nouvelles pratiques d'enseignement dans les classes. La chercheuse et les deux étudiantes à la maîtrise observaient les classes mensuellement afin de comprendre notamment la façon dont les pratiques étaient intégrées dans ces classes, avec tous les défis et les contraintes que cela pouvait comporter. Ces actions alimentaient également les rencontres de discussion mensuelles. De plus, les enseignantes ayant exprimé dès le début le désir de vérifier si les élèves amélioreraient leur compréhension en lecture entre le début et la fin du projet, des évaluations formelles et informelles ont été administrées. Ces enseignantes tenaient à comprendre de quelle façon leur implication dans ce projet avait un effet sur leurs pratiques et comment ces pratiques influençaient les apprentissages de leurs élèves. À partir de ces consensus, les pratiques et la méthodologie à privilégier ont été définies.

Avant de donner les caractéristiques de cette méthodologie et les résultats de l'étude, cet article présente les objectifs spécifiques, le cadre conceptuel propre à une étude collaborative et une brève recension des écrits sur les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture auprès des jeunes lecteurs en difficulté de la fin du primaire. Cette recension a guidé la réflexion sur les pratiques déjà utilisées par les enseignantes et sur celles mises en place tout au long du projet de collaboration. En effet, les pratiques construites entre le début et la fin de l'année ont souvent été inspirées, adaptées et expérimentées à partir des écrits présentés dans la recension.

## **OBJECTIFS**

Cet article vise particulièrement à présenter les effets de l'approche collaborative de cette étude sur la construction de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture auprès des quatre enseignantes tels qu'ils ont été décrits par ces participantes lors d'entrevues réalisées par la chercheuse. Cet article a également comme objectif de documenter les effets des nouvelles pratiques construites sur le niveau de compréhension en lecture des élèves, tel que perçu et évalué de façon continue par ces enseignantes, mais aussi par une évaluation formelle en début et en fin d'année scolaire.

## RECENSION DES ÉCRITS

Cette étude était collaborative, car elle suscitait une réflexion « en équipe » et permettait qu'un travail se fasse sur les enseignants eux-mêmes en même temps que sur la situation en analyse (Bourassa, Bélaïr et Chevalier, 2007). En ce sens, elle se réalisait non pas *sur*, mais *avec* les enseignants (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirer, et Lebuis, 2001; Ducharme, Leblanc, Bourassa et Chevalier, 2007). Elle s'appuyait sur le contexte et les particularités du milieu ainsi que sur les besoins et l'expérience des praticiens qui poursuivent leur développement professionnel.

Une telle approche est reconnue pour offrir aux enseignants une occasion de réfléchir sur la pratique (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis 2001) afin de l'améliorer. De plus, puisque la réflexivité permet de capter une pratique et un savoir en train de se construire, elle représente à la fois une approche de formation et un objet de recherche (Desgagné, 1997). La recherche collaborative est donc une approche privilégiée pour stimuler la réflexion et la construction de pratiques. Selon Schön (1983), le savoir est souvent tacite, implicite et inséré dans les modèles d'action et dans la compréhension des éléments avec lesquels les humains doivent traiter. Ce savoir devient explicite pour celui qui réfléchit à ses actions et aux effets de ces dernières. L'échange et le partage d'expériences représentent des façons pertinentes de rendre ce savoir d'expérience explicite et donc, objet de réflexion.

Ce type de recherche représente le cadre de notre étude. Deux recherches collaboratives ayant particulièrement inspiré son déroulement sont présentées dans cette recension, suivies d'écrits sur les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture auprès des lecteurs en difficulté de la fin du primaire.

### *Études sur la collaboration entre intervenants en éducation*

L'étude de Butler (2005) visait à examiner comment une communauté d'apprenants stimule la construction de nouvelles pratiques. À l'aide d'ateliers, d'observations et d'entrevues menés pendant une année, la chercheuse conclut que le travail au sein d'équipes enseignantes dans 13 différentes écoles suscite la socioconstruction et la réflexion pour changer les pratiques des enseignants, en plus de favoriser des prises de risques pédagogiques. De son côté, Snow-Geronio (2005) a examiné le changement de pratiques chez six enseignants inscrits à un programme de développement professionnel misant sur la communauté d'apprenants. Une méthode phénoménologique amenait les participants à répondre à trois entrevues semi-structurées. Les résultats montrent que la collaboration modifie positivement leur perception d'être isolés des autres praticiens. De plus, les enseignants considèrent que l'interaction avec les autres est absolument nécessaire à la culture de recherche et de réflexion des enseignants. Aussi, ils reconnaissent l'impact du dialogue sur leur démarche de recherche envers leur propre pratique puisque la culture du groupe valorise et supporte le questionnement.

La collaboration permet donc de sortir de l'isolement en plus de valoriser la réflexion concernant les pratiques, ce qui a inspiré l'étude dont il est question dans cet article. D'une part, les enseignantes participantes au projet manifestaient le besoin d'une formation continue sur les pratiques efficaces pour mieux accompagner leurs élèves en difficulté et à risque d'échouer en compréhension de lecture. D'autre part, l'approche collaborative permettait de travailler ensemble sur les problématiques vécues dans ces classes afin de trouver des solutions qui étaient appuyées par la recherche, mais qui également convenaient particulièrement aux intérêts des élèves et des enseignantes. Ainsi, tel qu'il l'a été décrit dans l'introduction, plusieurs dispositifs ont été mis en place afin d'inciter la construction de pratiques efficaces dans le cadre d'une approche collaborative. Ces pratiques, présentées dans les prochains paragraphes, proviennent de la littérature scientifique.

### *L'enseignement de la lecture auprès du lecteur en difficulté de la fin du primaire*

Favoriser la réussite en lecture au troisième cycle du primaire nécessite des pratiques qui tiennent compte à la fois de l'unicité de l'élève et de ses besoins d'interaction avec les pairs. Tel que décrit par Connor, Morrison et Petrella (2004), ce qui peut représenter un enseignement exemplaire pour un élève ayant déjà développé de bonnes habiletés pourrait être qualifié d'inefficace auprès d'un lecteur qui éprouve toujours des difficultés. D'ailleurs, bien des jeunes lecteurs de la fin du primaire ont toujours besoin d'un enseignement explicite et systématique des stratégies de compréhension avant, pendant et après la lecture d'un texte (Scharlach, 2008). Ces stratégies de lecture sont essentielles pour comprendre, mais aussi pour apprendre, retenir l'information pertinente, transférer et utiliser les nouveaux apprentissages réalisés en lisant, synthétiser, comparer, analyser des extraits ou des textes en entier, etc.

Il appert toutefois que l'enseignement des stratégies est l'exception plutôt que la règle chez les enseignants du primaire (Dignath and Büttner, 2008; Klinger, Vaughn et Boardman, 2007) et que ces derniers sont davantage portés vers l'utilisation de questionnaires vérifiant les habiletés de repérage des élèves (Van Keer, 2004). Ainsi, le temps d'enseignement de la lecture semble davantage consacré à répondre à des questions qu'à apprendre à lire et à gérer sa compréhension. Lorsque les élèves montrent des faiblesses sur le plan des stratégies cognitives et métacognitives, ils ne reçoivent donc pas un enseignement fondé sur leurs besoins. Leurs problèmes s'accroissent lorsqu'ils arrivent à l'école secondaire et que la lecture est omniprésente, c'est-à-dire qu'elle est à la base de tous les nouveaux apprentissages scolaires et à l'extérieur de l'école. La réussite scolaire devient donc dépendante des habiletés en compréhension de lecture des élèves.

En plus de leur offrir un enseignement basé sur leurs besoins, les élèves du troisième cycle du primaire doivent également vivre des occasions d'échanger

sur les lectures pour devenir des lecteurs engagés (Strommen et Mates, 2004). Ces derniers s'engagent de façon cognitive et affective en lecture lorsqu'ils ont la chance de répondre aux autres et de mettre à défi leurs interprétations, de discuter du style de l'auteur, de partager leur opinion sur le texte et d'en questionner le sens (Allington et Johnston, 2002; Almasi, McKeown et Beck, 1996). L'étude de Block, Oakar et Hurt (2002), qui a généré une base de données sur les pratiques exemplaires de plusieurs centaines d'enseignants du primaire provenant de sept pays, est éloquente à cet égard. Selon cette étude, les enseignants les plus efficaces auprès des élèves de la fin du primaire adaptent les tâches, le temps d'explication de stratégies et les regroupements selon les différents types d'élèves, tout en introduisant différents genres de textes. De plus, ces enseignants favorisent les échanges et les discussions sur les lectures afin de discuter de différents enjeux de la société et de développer l'esprit critique des élèves.

Ainsi, les enseignantes qui veulent susciter le progrès de leurs jeunes lecteurs en difficulté doivent proposer des activités adaptées à leurs besoins qui visent l'amélioration de leurs habiletés et compétences à comprendre des textes de tous genres. De plus, les élèves doivent avoir l'occasion d'échanger et de construire du sens ensemble pour réellement développer leur autonomie, leur sens critique et leur compréhension de haut niveau (Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002). Cette compréhension de haut niveau permet de retenir l'information importante afin de la réutiliser, de l'analyser, de la comparer, de faire des liens et des inférences, etc.

Maintenant que le monde de la recherche et de la pratique détient une vision plus claire de ces pratiques exemplaires, il est temps de soutenir le développement d'une telle expertise pédagogique dans les écoles (Allington, Johnston et Day, 2002). Or, tel que décrit dans l'introduction, développer ce genre de pratiques n'est pas chose facile dans un milieu défavorisé qui comporte de nombreux besoins et qui, en plus, est propice au décrochage autant chez les élèves que chez les enseignants (Darling-Hammond, 2003). **L'approche collaborative** représente donc une solution pour contrer l'isolement et favoriser les interactions sur les pratiques afin de les améliorer. Dans le cadre de ce projet, il est utile de rappeler que tous les intervenants participaient aux réflexions sur la construction de nouvelles pratiques et que la chercheuse, bien qu'à l'affût des nouvelles avancées scientifiques dans ce domaine, contribuait aux discussions sans imposer des pratiques ou des façons de faire précises.

## MÉTHODE

La méthode utilisée dans cette étude documente l'effet de l'approche collaborative sur la construction des pratiques des enseignantes tel que décrit par ces dernières. La méthode vise également à documenter les progrès des élèves soumis à un examen de compréhension de lecture.

### **Participants**

L'équipe d'intervenants comprend les enseignantes de quatre classes de sixième année situées en milieu rural très défavorisé de la Rive-Sud de Montréal. Ces enseignantes ont 2 ans (Stéphanie et Josée) et 15 ans (Annie et Mariane) d'expérience en enseignement au troisième cycle du primaire. Les prénoms utilisés dans cet article sont des pseudonymes. L'orthopédagogue faisant partie de l'équipe intervient uniquement auprès des élèves de la sixième année depuis trois ans. La conseillère pédagogique occupe son poste depuis deux ans et se spécialise en intervention auprès des élèves de milieux défavorisés. La direction d'école œuvre dans ce milieu depuis les quatre dernières années. Enfin, la chercheuse est spécialisée en enseignement et apprentissage de la lecture et les deux étudiantes à la maîtrise s'intéressent aux pratiques d'enseignement auprès des jeunes lecteurs en difficulté. Les 88 élèves participants ont en moyenne 11,8 ans lors du prétest et proviennent d'un milieu des plus défavorisés selon l'échelle de défavorisation du Ministère de l'éducation du Québec (2009). Il y a autant de filles que de garçons dans cette population et deux des garçons ont déjà redoublé leur sixième année.

### **Mesures**

Dans cette étude, les enseignantes sont interviewées en fin d'année scolaire, ce qui correspond aussi à la fin du projet. Les entrevues permettent de répondre au premier objectif, soit de documenter les effets de l'approche collaborative sur la construction de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture auprès des quatre enseignantes. Des tests de compréhension de lecture sont administrés aux élèves en début et en fin d'année scolaire. Même si les enseignantes ont effectué de leur côté plusieurs évaluations formatives et sommatives pendant l'année, elles démontraient malgré tout une préoccupation quant à leur rendement en compréhension de lecture lors d'une situation formelle d'évaluation.

*Entrevues semi-structurées.* Ces entrevues, enregistrées avec un appareil numérique, sont menées de façon souple par la chercheuse (Savoie-Zajc, 2003) auprès des quatre enseignantes à la fin de l'année scolaire dans le but de mieux comprendre les effets du projet sur leur construction de pratiques. L'utilisation de telles entrevues vise à dégager une compréhension riche de l'expérience des participants en se centrant sur leur perspective. L'entrevue est qualifiée de « souple » puisqu'elle s'adapte aux participants, le but étant d'interagir avec l'interviewé afin de mieux saisir son expérience personnelle. Ces entrevues comportent des questions sur l'expérience générale du participant, sur les éléments à conserver et à améliorer lors d'années subséquentes dans ce projet afin d'optimiser leur expérience et sur les attentes pour les années à venir sur le plan des apprentissages des élèves. Ces questions sont approfondies et liées aux autres en tenant compte des interactions tout au long de l'entrevue. Les entrevues sont retranscrites et les thèmes ressortis par les participants sont identifiés en marge du verbatim. Les thèmes soulevés à plusieurs reprises par



chaque interviewé sont soulignés. La chercheuse revoit à nouveau chaque participant lors d'une rencontre de suivi afin de valider l'importance de ces thèmes. Cette technique est d'ailleurs considérée par Lincoln et Guba (1985) comme la plus appréciable pour assurer la crédibilité. Une analyse des convergences et des divergences s'est effectuée ensuite à partir des thèmes partagés et souvent relevés par les participants. Ce type d'analyse permet d'examiner le groupe en tant qu'entité tout en respectant l'unicité de chacun (Seidman, 2006). Finalement, une dernière rencontre d'équipe avec les enseignantes a permis de valider une fois de plus l'importance de ces thèmes auprès de chacune et pour le groupe en tant qu'entité.

*Mesure de compréhension aux élèves.* Un examen de compréhension de lecture d'un texte informatif (Armand, Van Grunderbeek et Sabourin, 1995) est soumis à tous les élèves (n=88) en septembre et en mai. Cet instrument orthopédagogique est utilisé pour identifier les difficultés en lecture des élèves de la fin de la cinquième année. Il comprend 19 questions, dont 8 vérifient les habiletés de lecture de phrases, 5 demandent de faire des inférences logiques et pragmatiques et 6 examinent la compréhension de la structure globale du texte.

## RÉSULTATS

Cette section présente les données recueillies lors de cette étude en deux temps. D'abord, les thèmes communs relevés dans les entrevues auprès des enseignantes sont exposés. Ensuite, les résultats des analyses descriptives concernant les progrès des élèves entre le prétest et le post-test de l'examen de compréhension en lecture sont présentés.

### *Les effets de la collaboration*

Les données des entrevues qualitatives menées auprès des enseignantes des quatre classes révèlent des convergences essentiellement sur trois thèmes: les avantages des échanges et des rencontres, la contribution du projet à la formation de nouvelles pratiques d'enseignement de la compréhension et les effets de ces nouvelles pratiques sur les apprentissages des élèves.

*Les avantages des échanges et des rencontres pour stimuler l'action et la réflexion.* Les enseignantes des quatre classes ont décrit des avantages de vivre des échanges et des rencontres mensuelles pour leurs pratiques. Le fait d'être au sein d'une équipe d'intervenants qui vivent la même réalité « enlevait de la pression sur les épaules » (Josée), les a « aidé beaucoup à essayer de nouvelles approches » (Stéphanie), permet de « bénéficier de l'expérience des autres » (Josée), leur « procurait du plaisir » (Stéphanie), les incitait « à expérimenter souvent puis à échanger (Annie) » et fournissait « des points de repère (Annie) ». Cet extrait du verbatim de Mariane résume ces idées :

« Moi je pense que c'est nécessaire, c'est un temps d'arrêt où on réfléchit ensemble puis on écoute aussi ce qui se passe dans les autres classes. C'est

un moment où on peut échanger, se rendre compte des problématiques, puis se réajuster là-dessus. Si on n'a pas ces rencontres on continue dans une erre d'aller puis s'il arrive un pépin, on s'organise un peu toute seule. Le fait de regarder comment ça s'est passé, ce qu'on pourrait améliorer, ça nous tient en contact et ça fait avancer ».

*La formation de nouvelles pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture.* Ces enseignantes ont également affirmé que la collaboration avait particulièrement contribué à former de nouvelles pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture. En effet, ces dernières ont délaissé les activités traditionnelles consistant à faire lire les élèves dans le but de leur poser ensuite des questions de repérage dans les textes pour travailler davantage les stratégies de lecture et la gestion de la compréhension. En plus du fait que la collaboration fait « avancer » selon Mariane, Stéphanie rapporte les faits suivants :

« Avant, je suivais un manuel de français, je le suivais page par page sans trop m'arrêter. Avec le projet, ça m'a incité à prendre d'autres livres, inventer d'autres types de questions, adapter des activités d'apprentissage. S'il n'y avait pas eu le projet, ça n'aurait pas fonctionné comme ça. J'aurais utilisé encore beaucoup de simples questionnaires sur la lecture ».

Annie ajoute les commentaires suivants : « On a travaillé différemment cette année. On a développé des nouvelles façons de faire, d'aborder le texte quand on fait de la lecture en grand groupe. On a compris comment on peut rendre ça actif sur le plan cognitif puis tu sais, apprendre des notions à travers tout ça. »

Josée compare son expérience avec celle vécue lors de sa formation initiale. « Ça m'a permis de vraiment changer mon enseignement. À l'université, j'ai jamais vu ça, ça m'a jamais été enseigné les pratiques pédagogiques pour approfondir la compréhension des élèves et les rendre autonomes. »

*Les effets sur les apprentissages des élèves.* Sur le plan des apprentissages des élèves, les enseignantes des quatre classes ont observé des effets qui, selon elles, sont attribuables aux pratiques construites tout au long du projet de collaboration. Selon Josée, « les effets sont surprenants, surtout après avoir réalisé un ensemble d'activités sur les stratégies de lecture en utilisant des textes divers qui traitaient de la guerre. Ce thème, on l'a entièrement développé pour donner l'occasion de lire des textes de tous genres. À la fin de cette séquence d'activités, les élèves ont été en mesure de rechercher des éléments d'informations qu'on a lus dans plusieurs textes, faire des liens, comparer, donner leur opinion. Je n'arrivais pas à ce résultat en début d'année. » Selon Annie, « les élèves les plus faibles sont ceux qui ont montré le plus de progrès. C'est fou ce qu'ils ont à dire maintenant qu'ils ont appris à expliciter leurs stratégies et leur appréciation des textes. Ils vont dans des endroits que je n'ai jamais vus avant. »

Stéphanie a vérifié les apprentissages des élèves en cours d'année en se servant de matériel nouveau. « Ça a été fantastique leurs réactions, leurs réponses aux

questions, leur façon de lire, leur connaissance des stratégies. Quand j'ai sorti mes affiches sur les stratégies, ils étaient capables de reconnaître tout ce qu'ils avaient fait. Tout ça, ça a évolué vraiment beaucoup à cause des activités mises en place dans le projet. C'est normal parce que les élèves ont tellement été engagés dans les activités. Ils ont littéralement embarqué. »

Enfin, Mariane décrit l'effet de ses nouvelles pratiques sur les compétences à réagir et à critiquer de ses élèves à la suite de lectures. « Les élèves ont de la difficulté souvent à développer une opinion, à se poser des questions, à réfléchir, à développer une certaine argumentation. Parce qu'on a insisté beaucoup là-dessus, parce qu'on a mis des affiches aussi qui ont été produites pour aider la réaction et les critiques, j'ai des élèves beaucoup plus articulés, qui posent plus de questions, qui sont capables de faire des liens, de se mettre à la place des personnages. Ce n'est pas naturel d'arriver à faire ça. Les élèves ont besoin de cet enseignement-là. Ce n'est pas pour rien aujourd'hui s'ils ont plus de vocabulaire».

Après avoir réalisé ces entrevues, des analyses descriptives des résultats obtenus à l'examen de compréhension ont révélé des progrès entre le prétest et le post-test, surtout auprès des lecteurs les plus faibles. Cette étape permet aux enseignantes comme aux chercheurs d'examiner si l'efficacité perçue des nouvelles pratiques construites s'observe chez les élèves lorsqu'ils sont soumis à un tel examen.

#### *Données descriptives des résultats des élèves au prétest et au post-test*

Lors de l'administration du prétest, 44 élèves sur 88 échouent, c'est-à-dire qu'ils obtiennent un score de 19 sur 32 ou moins. La moyenne de ces élèves est d'ailleurs de 14,8 sur 32 (46%). La moyenne des autres élèves (n=44), qui réussissent ce test de compréhension, est de 23,6 (73,8%). La moyenne pour l'ensemble des élèves est de 19,2 sur 32 (60%). En mai, plusieurs élèves qui avaient échoué le prétest (n=44) réussissent le post-test. En effet, 16 élèves seulement sur 88 échouent en fin d'année. De ces élèves, 14 avaient eu un échec en début d'année. Les deux élèves qui se retrouvent dans la catégorie des échecs avaient obtenus des scores tout de même très faibles, soit 20 et 21 sur 32 au prétest. La moyenne des 44 élèves qui n'avaient pas réussi le prétest est maintenant de 21 sur 32 (65%), une augmentation de près de 7 points sur 32. La moyenne des élèves qui avaient réussi au prétest augmente à 25,3 au post-test, c'est-à-dire une augmentation de 1,7 point. Ce sont donc les 44 élèves les plus faibles qui montrent le progrès le plus important. Enfin, la moyenne globale monte à 23 sur 32 (71,8%), près de 4 points de plus qu'en début d'année. De façon plus détaillée, les élèves qui avaient échoué en début d'année (n=44) ont augmenté leur score de 18,5% pour les questions de compréhension des phrases, de 17% pour les questions d'inférences et de 23% pour les questions qui exigent une compréhension de la structure du texte.

De plus, considérant la population totale, 64 élèves ont augmenté leur score entre le pré et le post-test. Le tableau 1 répartit les élèves selon l'augmentation de leur score entre le pré et le post-test (score sur 32) en quatre catégories : augmentation du score total de a) 1,0 à 4,5 points b) de 5,0 à 9,5 points, c) de 10,0 à 14,5 points et d) de 15,00 à 17,5 points.

**TABLEAU 1. Répartition des élèves ayant augmenté leur score entre le prétest et le post-test**

PROGRÈS ( / )	ÉLÈVES (N)	ÉLÈVES (%)
1,0 à 4,5 points	25	28,4
5,0 à 9,5 points	31	35,2
10,0 à 14,5 points	7	8,0
15,0 à 17,5 points	1	1,1
TOTAL	64	73,0

Le tableau 1 montre que 73% de la population augmente son score entre le prétest et le post-test. De plus, plus du tiers des élèves (n=39) augmente son score total d'au moins 5 points.

## DISCUSSION

Les données des entrevues suggèrent que les enseignantes ont tiré parti de ce projet de recherche qui misait sur la collaboration, car il offrait à ces dernières un cadre d'échanges et de réflexion ainsi que des appuis pour construire des pratiques d'enseignement de la lecture efficaces auprès de leurs élèves éprouvant des difficultés. Ceci n'est pas sans rappeler les conclusions de Butler (2005) et de Snow-Gerono (2005). En effet, les enseignantes ont décrit des expériences et des points de vue qui confirment les avantages de la collaboration révélés par les études citées précédemment. Les enseignantes participantes ont affirmé que le fait d'être en équipe favorise l'échange, le bris de l'isolement, la construction de nouvelles pratiques et la réflexion, en plus de valoriser la prise de risques pédagogiques et le questionnement. Elles ont admis qu'elles avaient construit de nouvelles façons d'enseigner et qu'elles avaient l'impression d'avoir avancé dans leurs pratiques, d'avoir inventé des nouvelles activités et d'avoir travaillé différemment.

Ce type d'expérience peut être un atout pour les milieux défavorisés, dans lesquels le roulement de personnel, l'accumulation et la grande diversité de problématiques entraînent les praticiens à changer de milieu (Gauthier et Melouki, 2003) ou à décrocher tout simplement (Darling-Hammond, 2003). D'ailleurs, ce projet réunissait des enseignantes d'expériences et des nouvelles enseignantes. Les échanges entre intervenants ayant un nombre d'années d'expérience différent

pourraient aider chacun à tirer profit des expériences et de la connaissance pratique du milieu, tel qu'énoncé par Gauthier et Mellouki (2003).

Même si cet article ne décrit pas de façon systématique un lien direct entre les pratiques des enseignantes et les apprentissages des jeunes lecteurs des quatre classes, les progrès des élèves perçus par les enseignantes entre le début et la fin de l'année est également révélé entre le prétest et le post-test de compréhension en lecture. En effet, les enseignantes ont déclaré que leurs élèves sont plus articulés, ont plus de vocabulaire, sont davantage en mesure de faire des liens, de comparer et d'expliciter leurs stratégies. Lors de l'examen de compréhension de lecture en fin d'année, les élèves ont d'ailleurs démontré de meilleures compétences à répondre à des questions d'inférence, à comprendre la structure globale du texte, à comprendre le vocabulaire et les phrases du texte. En bref, selon les enseignantes, le projet a eu comme effet d'appuyer de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture, ce qui a contribué à développer les connaissances des stratégies et les compétences en lecture de leurs élèves. Ce sont par ailleurs les élèves les plus faibles qui démontrent le plus grand progrès entre le prétest et le post-test de lecture. Des 44 élèves qui ont échoué le prétest, 30 le réussissent à la fin de l'année.

À cet égard, les besoins exprimés tôt dans la recherche par les intervenantes sont demeurés les objectifs principaux au cours de l'année. La volonté des enseignantes d'examiner les compétences des élèves à l'aide d'un examen de compréhension de lecture démontre l'implication et l'intérêt que ces dernières avaient dès le départ pour une démarche de formation liée à une démarche de recherche. Le fait d'évaluer formellement les progrès des élèves entre le début et la fin de l'année montre leur préoccupation envers l'intervention basée sur les besoins auprès des élèves éprouvant des difficultés en lecture même s'ils sont déjà en sixième année. L'équipe au complet s'engageait donc, dès le début du projet, à accompagner le plus de lecteurs possibles jusqu'à la fin de leur parcours au primaire (Scanlon, Vellutino, Small, Fanuele et Sweeney, 2005). Ce consensus se trouve également à la base de la réussite d'une telle étude. De plus, cela permettait de vérifier si les progrès en compréhension de lecture des lecteurs les plus faibles pouvaient être démontrés à l'aide d'un examen qui ne représente pas exactement le genre d'activités d'apprentissage vécu en classe tout au long de l'année. Donc, les progrès des élèves perçus et évalués par les enseignantes à l'aide de moyens authentiques et à l'intérieur de tâches complexes pendant l'année scolaire sont ainsi confirmés lors d'un test plus formel.

Aussi, il est important de souligner que la diversité des intervenantes peut avoir contribué à stimuler la réussite du projet. D'une part, l'orthopédagogue et la conseillère pédagogique accompagnaient les enseignantes en modélisant des activités en classe, en répondant à leurs questions entre les rencontres mensuelles et en appuyant leurs efforts. D'autre part, les discussions sur les pratiques

efficaces étaient alimentées de leurs réflexions sur les liens avec les attentes du curriculum et les politiques ministérielles, bien connues de la conseillère pédagogique, et par les adaptations auprès de certains élèves en difficulté suivis par l'orthopédagogue. De son côté, la direction agissait en tant que leader en appuyant le projet dès le début, en participant aux rencontres à l'occasion et en présentant le projet aux autres enseignants de l'école pour le promouvoir et ainsi lui assurer un suivi. La direction d'une école représente effectivement un acteur principal dans la réussite d'un projet lorsqu'elle s'implique autant sur le plan administratif que pédagogique (Leclerc, 2003).

## CONCLUSION ET IMPLICATION

Cette étude contribue aux connaissances sur l'enseignement de la lecture auprès des lecteurs en difficulté ou à risque d'échouer de la fin du primaire. À ce jour, peu d'études se sont centrées sur cette population puisqu'au cours des années 1990 et 2000, davantage de projets de recherche se sont consacrés aux lecteurs débutants pour prévenir et intervenir de façon précoce (Leach, Scarborough et Rescorla, 2003). De ce fait, des approches privilégiant la collaboration et le savoir d'expertise de chacun (Desgagné, 1997) gagneraient à être implantées dans le milieu scolaire auprès d'enseignants du troisième cycle du primaire. Cette étude montre en effet que la collaboration favorise la construction de pratiques innovantes lorsque basées autant sur les recherches que sur les besoins, les intérêts et l'expertise des intervenants préoccupés par la réussite des élèves. De nombreuses analyses doivent se réaliser pour compléter ce premier examen de données. Des analyses de variance seront menées afin d'examiner des relations possibles entre les progrès des élèves et les observations réalisées en salle de classe. De plus, des analyses comparatives entre les progrès des élèves démontrés lors de l'examen de compréhension de lecture et les progrès documentés à l'aide de leurs portfolios d'apprentissage permettront d'enrichir nos connaissances sur les apprentissages réalisés en cours d'année. D'ailleurs, cette étude ne visait pas à généraliser les résultats, mais plutôt à documenter l'expérience pour qu'elle soit transférable dans un contexte analogue. Il serait d'ailleurs intéressant d'explorer une méthode semblable à plus grande échelle et auprès de populations différentes afin de mieux documenter les effets de la collaboration sur les pratiques d'enseignement de la lecture dans différents contextes scolaires.

## REMERCIEMENTS

Cette étude a été rendue possible en partie grâce à un financement du FQRSC et du MELS

## RÉFÉRENCES

- Allington, R. L., et Johnston, P. H. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York, NY: The Guilford Press.
- Allington, R. L., Johnston, P. H., et Day, J. P. (2002) Exemplary fourth-grade teachers. *Language Arts*, 79(6), 462-466.
- Almasi, J.F., McKeown, M.G., et Beck, I.L. (1996). The nature of engaged reading in classroom discussions of literature. *Journal of literacy research*, 28(1), 107-146.
- Alvermann, D. (2003). *Seeing Themselves as Capable and Engaged Readers :Adolescents and Re/Mediated Instruction*. Téléchargé le 28
- Armand, F., Van Grunderbeeck, N., et Sabourin, S. (1995). *Examen diagnostique de la lecture en 5ème année du primaire: outil d'évaluation*. Commission Scolaire Jacques Cartier.
- Biancarosa, G., et Snow, C. E. (2004). *Reading next-a vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Block, C.C., Oakar, M., et Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum for preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-206.
- Boucher, L.P., et Bouchard, C. (1997). Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive. Dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. (pp. 18-34). Ste-Foy, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, M., Bélair, L., et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-12.
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(1), 55-78.
- Connor, C.M., Morrison, F.J., et Petrella, J.N. (2004). Effective reading comprehension instruction: examining child X instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 682-698.
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA). (2008). *Lire l'avenir. Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littérature*. Ottawa, Ontario: CCA.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dignath, C., et Büttner, G. (2008). *Components of promoting self-regulated learning at primary and secondary school. A meta-analysis on the effectiveness of interventions*. Paper presented at the AERA 2008 Annual Meeting. New York.
- Ducharme, D., Leblanc R., Bourassa, M., et Chevalier, J. (2007). La recherche-action formation en milieu scolaire: un travail d'acculturation. *Éducation et francophonie*, 35(2), 217-233.
- Gauthier, C., et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec, QC: Ministère de l'éducation du Québec.
- Ivey G., et Broaddus, K. (2000). Tailoring the fit: Reading instruction and middle school readers. *The Reading Teacher*, 54(1), 68-79.

- Klinger, J., Vaughn, S., et Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York, NY: Guilford Press.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., et Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211-224.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Ste-Foy, QC: Éditions Multi-mondes.
- Leclerc, M. (2003). Étude du changement découlant de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans une école secondaire de l'Ontario. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(1), téléchargé le 12 février 2006 du site: [http://www.cjlt.ca/content/vol29.1/02\\_leclerc.html](http://www.cjlt.ca/content/vol29.1/02_leclerc.html).
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- McCormack, R.L., Paratore, J.R., et Dahlene, K. (2003). Establishing instructional congruence across learning settings: One sath to Success for struggling third-grade readers. Dans R. L. McCormack, et J. R. Paratore (Eds.), *After early intervention, thenuWhat?* (pp. 117-136). Newark, DE: International Reading Association.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009). Indices de défavorisation par école. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Pearson, D.P. (2004). The reading wars. *Educational policy*, 18(1), 216-252.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B., Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (pp. 293-317). Sainte-Foy, QC: Les Presse de l'Université Laval.
- Scanlon, D. M., Vellutino, F. R., Small, S. G., Fanuele, D. P., et Sweeney, J. M. (2005). **Severe reading difficulties** – Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. *Exceptionality*, 13(4), 209-227.
- Scharlach, T. (2008). START Comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. Third edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Snow-Geronio, J.L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and teacher Education*, 2(3), 241-256.
- Strommen, L. T., et Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens: students in sixth and ninth grades were surveyed to determine attitudes toward reading and identify factors associated with the development of a love of reading. *Journal of Adolescent and Adult literacy*, 48(3), 188-201.
- Taylor, B. M., Peterson, D. P., Pearson, P. D., et Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 55-64.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. C. (2005). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire à l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire*. Montréal, QC: Université de Montréal.
- Van Keer, H. (2004) Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-40.



CATHERINE TURCOTTE est professeure au département d'éducation et formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture auprès des élèves du primaire en difficulté.

CATHERINE CROISETIÈRE étudie à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à l'enseignement et à l'évaluation de la compréhension chez les élèves de la sixième année.

VIVIANE BOUCHER est étudiante à la maîtrise en éducation à l' Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à l'engagement des jeunes lecteurs en difficulté.

ÉMILIE CLOUTIER est une étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal. Elle étudie les stratégies métacognitives lors de la lecture chez les étudiants à risque.

CATHERINE TURCOTTE is professor at the Université du Québec à Montréal. She is interested in understanding effective teaching practices for primary grade students experiencing reading difficulties.

CATHERINE CROISETIÈRE is a Ph.d. student at the Université du Québec à Montréal. She is interested in evaluation and measurement of reading difficulties at the sixth grade level.

VIVIANE BOUCHER is a M.A student at the Université du Québec à Montréal. Her phenomenological study explores reading engagement among six grade students.

ÉMILIE CLOUTIER is a M.A. student at the Université du Québec à Montréal. She studies metacognitive strategies used by at-risk readers.