

NOTE TO USERS

This reproduction is the best copy available.

UMI[®]



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

Eva-Christine Girard

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

M.A.(Éducation)

GRADE / DEGREE

Éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Étude des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès d'élèves présentant un trouble de déficit d'attention avec hyperactivité de type mixte

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

C. Maltais

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

C. Duchesne

A. Dionne

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

Étude des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès d'élèves présentant un trouble de déficit d'attention avec hyperactivité de type mixte

Eva-Christine Girard

Projet de thèse soumis à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
Dans le cadre des exigences du programme de maîtrise ès arts en éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

©Eva-Christine Girard, Ottawa, Canada, 29 avril 2009



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-59459-9
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-59459-9

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

RÉSUMÉ

L'école a pour but la réussite de tous les élèves. Depuis déjà plusieurs années, le ministère de l'Éducation de l'Ontario prône l'inclusion en classe régulière de tous les élèves y compris ceux ayant des besoins particuliers. Parmi ceux-ci, on retrouve les élèves ayant un trouble de déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH) dont l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité les empêchent de fonctionner de façon globale comme leurs pairs. Ces caractéristiques entraînent souvent des conséquences aux plans personnel, social et scolaire. Au plan scolaire, plusieurs d'entre eux rencontrent des difficultés ou fonctionnent à un niveau inférieur à leurs capacités intellectuelles et posent tout un défi pour le personnel enseignant qui est souvent peu outillé pour répondre à leurs besoins particuliers en lecture. Ne pouvant étudier l'ensemble des répercussions de ces difficultés sur la réussite de ces élèves, la présente recherche se limitera aux stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant. Ce choix repose sur le fait que l'apprentissage de la lecture a des répercussions sur l'ensemble des apprentissages des élèves. La recension des écrits a permis d'identifier des recherches portant sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves en général mais peu d'entre elles se sont intéressées aux stratégies spécifiques pour les élèves ayant un trouble de déficit d'attention avec hyperactivité. En général, les auteurs suggèrent que le choix de stratégies d'enseignement aurait un effet bénéfique sur la réussite des élèves. Afin de savoir si le personnel enseignant les utilise, la présente recherche tentera de répondre à la question suivante: quelles sont les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès des élèves présentant un trouble de déficit d'attention avec hyperactivité de type mixte? Cette recherche a pour but d'identifier les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par les enseignants auprès des élèves ayant un TDAH, les raisons pour lesquelles elles sont utilisées et le contexte dans lequel elles s'insèrent. La méthodologie est de type qualitatif et consiste en des entrevues menées auprès d'une dizaine d'enseignants de la région d'Ottawa.

Dans le présent document le genre non marqué, c'est-à-dire le masculin, quand il est employé pour désigner des personnes, renvoie aussi bien à des femmes qu'à des hommes.

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le fruit de connaissances, expériences et réflexions échangées avec plusieurs personnes sans lesquelles elle n'aurait pu être menée à terme. Je souhaite de tout coeur que chacune d'elles sache à quel point leur appui précieux a contribué à la réalisation de ce travail.

C'est pourquoi je tiens tout d'abord à remercier la directrice de ma thèse, Madame Claire Maltais qui, en prenant mon travail sous son aile m'a offert une occasion unique d'enrichissement. Tout au cours des belles années où nous avons travaillé ensemble, sa disponibilité, ses conseils, la richesse de ses connaissances scientifiques et sa bienveillance ont été grandement appréciés. Madame Maltais, recevez l'expression de ma reconnaissance pour vos précieux enseignements, vos encouragements et votre grande générosité qui m'ont permis de mener ma recherche à bon port.

Merci également à deux professeures remarquables, Mesdames Anne-Marie Dionne et Claire Duchesne qui sont les membres du comité de thèse et membres du jury de soutenance. Mesdames, par vos remarques pertinentes et vos judicieuses suggestions, vous avez contribué, à améliorer la qualité de cette thèse et je vous en suis infiniment

reconnaissante.

La recherche qui sous-tend cette thèse comprend un processus de cueillette de données. Je remercie chaleureusement tous ceux et celles qui ont bien voulu répondre à mes questions. Votre générosité mérite que je la salue ici avec admiration et reconnaissance.

Pour son amour et pour son irremplaçable soutien, j'exprime toute ma gratitude à mon mari, Andrew. Ton amour inconditionnel et ta patience sont inestimables et m'ont permis de persévérer dans ma démarche au cours des dernières années.

Merci du fond du coeur à mes parents, Viviane et Michel, pour leur appui constant, leurs suggestions et leur écoute empathique aux moments où j'avais besoin d'exprimer mes émotions. Votre présence, votre soutien et votre transmission du savoir me sont chers.

De plus, je remercie les membres de ma famille élargie et mes amis pour leur intérêt envers mon travail. Par vos gestes d'amitié, vous m'avez gentiment encouragée à finir cette thèse. Mille fois merci.

Enfin, je dédie cette thèse à ma fille chérie, Laura, née pendant la réalisation de cette thèse.

«Lorsqu'une chose évolue, tout ce qui est autour évolue de même».
-Paulo Coelho-

TABLE DES MATIÈRES

<i>Résumé</i>	2
<i>Remerciements</i>	3
<i>Introduction</i>	11
<i>Chapitre I</i>	16
<i>Recension des écrits empiriques et théoriques</i>	16
1.1 Des éléments liés à la compréhension de textes	16
1.1.1 Définition du processus de compréhension de textes	16
1.1.2 Théories de l'apprentissage en milieu scolaire	18
1.1.3 Stratégies d'enseignement favorisant la compréhension de textes pour les élèves en général ...	22
1.2 Une description de la situation des élèves ayant des besoins particuliers en lecture	28
1.2.1 Les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes auprès des élèves ayant des besoins particuliers en lecture.....	29
1.3 Une définition du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH)	30
1.3.1 Les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes recommandées pour les élèves présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité	33
1.4 Problématique et question de recherche	37
1.5 Résumé du chapitre	39
<i>Chapitre II</i>	41
<i>Méthodologie</i>	41
2.1 Devis méthodologique	41
2.2 Le recrutement des participants	42
2.3 Échantillon et participants	44
2.4 La collecte de données	46
2.4.1 L'entrevue individuelle semi-dirigée	46
2.4.2 Le journal de bord.....	47
2.5 Méthode d'analyse des données	48
2.5.1 Transcription des verbatims.....	48
2.5.2 Analyse préliminaire des verbatims.....	49
2.6 Critères de rigueur méthodologique	51
2.6.1 La crédibilité.....	51
2.6.2 La transférabilité	52
2.6.3 La fiabilité.....	52
2.6.4 La confirmation	53

2.7 Résumé du chapitre.....	53
Chapitre III	55
Présentation des résultats	55
3.1. Les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant pour les élèves ayant un TDAH.....	55
3.2 Les raisons de l'utilisation de stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH.....	79
3.3 La description du contexte dans lequel les membres du personnel enseignant utilisent les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH.....	99
3.4 Résumé du chapitre	108
Chapitre IV	110
Interprétation des résultats	110
4.1. Analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes liées aux habiletés de la pensée chez les élèves ayant un TDAH	111
4.2 Analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes favorisant le développement d'expériences signifiantes, stimulantes et motivantes chez les élèves ayant un TDAH	116
4.3 Analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes liées à la pédagogie différenciée chez les élèves ayant un TDAH	121
4.4 Résumé du chapitre	127
Conclusion	131
Contribution de la recherche et limites	133
Possibilités d'applications futures de cette recherche	134
ANNEXE 1	136
Schéma d'entrevue	136
ANNEXE 2	139
Approbation du Comité d'éthique et de la recherche de l'Université d'Ottawa	139
ANNEXE 3	140
Lettre de sollicitation et de consentement adressée aux Conseils scolaires	140
ANNEXE 4	142
Approbation du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario	142
ANNEXE 5	143
Approbation du Conseil des écoles catholiques de langue française du centre-est	143
ANNEXE 6	144

<i>Lettre de sollicitation adressée aux directions d'écoles élémentaires des conseils scolaires</i>	144
<i>ANNEXE 7</i>	146
<i>Lettre de sollicitation adressée Aux enseignants des conseils scolaires</i>	146
<i>ANNEXE 8</i>	148
<i>Formulaire de consentement des enseignants participant à la recherche</i>	148
<i>ANNEXE 9</i>	150
<i>Données portant sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par les participants</i>	150
<i>ANNEXE 10</i>	152
<i>Données portant sur les raisons de l'utilisation des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par les participants</i>	152
<i>ANNEXE 11</i>	154
<i>Données portant sur les contextes dans lesquelles les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes sont utilisées par les participants</i>	154
 <i>Références</i>	 155

LISTE DE TABLEAUX

Tableaux	Page
3.1 Les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par les participants.....	55
3.2 Les raisons de l'utilisation de stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH.....	79
3.3 Les contextes dans lesquels les membres du personnel enseignant utilisent les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH.....	99

INTRODUCTION

L'école a pour mission la réussite de tous les élèves. Depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) prône l'inclusion en classe régulière de tous les élèves (MÉO, 2005; MÉO, 2006b). Certains d'entre eux éprouvent des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement, souffrent d'autisme ou d'un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), ce qui représente un défi particulier pour le personnel enseignant.

J'ai remarqué, au cours de ma carrière d'enseignante, que les élèves présentant un TDAH vivaient des difficultés de toutes sortes. L'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité qu'ils présentent occasionnent des conséquences aux plans personnel, académique et social et nuisent souvent à leur rendement scolaire. À l'école, le personnel enseignant trouve difficile de répondre à leurs besoins. Les enseignants doivent planifier et mettre en place des stratégies et des interventions pour ces élèves, ce qui exige temps et investissement de leur part sans qu'ils aient nécessairement une formation particulière. En effet, peu de mes collègues possèdent des qualifications pour intervenir auprès des jeunes en difficulté. De plus, faute de ressources humaines qualifiées, de temps et de ressources financières, ces élèves ne reçoivent pas toujours l'aide adéquate et constante pour réussir à l'école. C'est donc pour augmenter les chances de réussite des élèves ayant un TDAH qu'est né mon intérêt d'approfondir les connaissances dans ce domaine.

Le TDAH est un trouble qui affecte plusieurs sphères de la vie des personnes qui en sont atteintes dont la réussite scolaire (APA, 2003; DuPaul et Weyandt, 2006). Des chercheurs ont démontré qu'en raison de leurs difficultés, ces élèves fonctionnent généralement à un niveau qui est inférieur à leurs véritables capacités intellectuelles (Barkley, 1990; Boujon et Quaireau, 1997; Cherkes-Julkowski, Sharp et Stolzenberg, 1997; Frick, Lahey, Loeber, Stouthamer-Loeber, Christ et Hanson, 1992). Les difficultés les plus souvent citées sont celles reliées au comportement, à l'attention, à la motivation, à l'engagement, à la persévérance, à la planification et au processus décisionnel (Barkley, 1997; DuPaul et Weyandt 2006; Harris, 1998; Teeter et Semrund-Clikeman, 1997; Silver et Hagin, 2002; Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006). Il en résulte que les élèves ayant un TDAH ont des besoins particuliers dans différents domaines y compris en lecture. En effet, comme plusieurs d'entre eux vivent souvent des difficultés en lecture, cela entraîne des difficultés dans les autres domaines (Lorch, O'Neil, Berthiaume, Milich, Eastham et Brooks 2004; Manset-Williamson et Nelson, 2004) et a un impact sur leur apprentissage. Les nombreuses difficultés de ces élèves exigent de la part du personnel enseignant un investissement de temps, une recherche de moyens et ils se sentent souvent peu soutenus pour les aider adéquatement (Kerr et Nelson, 2002).

En Ontario, les élèves ayant un TDAH sont identifiés par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et reçoivent de l'aide supplémentaire (par exemple, grâce aux adaptations et modifications offertes par l'enseignant ou autres intervenants) en salle de classe ou à l'extérieur de la salle de classe (MÉO, 2004a). Cependant, plusieurs

enseignants précisent qu'ils ne possèdent pas de formation spécialisée pour appliquer ou enseigner des stratégies d'enseignement particulières pour assurer leur réussite. Une recherche portant sur ces stratégies pourrait d'une part aider le personnel enseignant à les connaître et éventuellement, à mieux intervenir auprès de ces élèves.

Étant donné que la réussite scolaire de ces élèves repose grandement sur l'apprentissage de la lecture et que ce domaine a des répercussions sur l'ensemble des apprentissages des élèves (Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek, 1999; Mason, 2004; Van Keer et Verhaeghe, 2005a), il importe d'identifier les stratégies d'enseignement pouvant les aider à comprendre ce qu'ils lisent. Depuis quelques années, le MÉO a déployé beaucoup d'efforts en lecture afin d'améliorer le taux de réussite de tous les élèves. Il a publié des rapports d'experts en littératie, élaboré des guides d'enseignement de la lecture et il vient tout juste d'entamer une transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté (MÉO 2006b). Plusieurs recherches en éducation (Block et Pressley, 2002; Gunning, 2006; Pressley, 2006; Reutzel et Cooter, 1996; Pardo, 2004; Smolkin et Donovan, 2001; Van Keer, 2004; Van Keer et Verhaeghe, 2005a; Van Keer et Verhaeghe, 2005b) ainsi que le MÉO (2004b 2005) proposent des stratégies d'enseignement en lecture pour les élèves en général et suggèrent de modifier et d'adapter ces stratégies pour les élèves ayant des besoins particuliers en lecture. Cependant, peu de recherches ont été effectuées sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes à utiliser auprès des élèves ayant un trouble du déficit de l'attention.

Étant consciente des besoins très variés de ces élèves, des difficultés qu'ils représentent pour le personnel enseignant, que la compréhension de textes ne représente qu'une partie de leurs besoins et ne pouvant étudier l'ensemble de leurs difficultés, la présente recherche se limitera aux stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès des élèves présentant un TDAH de type mixte. Selon plusieurs auteurs, le choix de stratégies d'enseignement de la compréhension de textes semble avoir des effets bénéfiques chez les élèves en général (Van Keer, 2004; Van Keer et Verhaeghe, 2005a; Van Keer et Verhaeghe, 2005b), chez les élèves ayant des besoins particuliers en lecture (Jitendra, Volpe et Cleary, 2006; Leal, Johanson, Toth, Huang, 2005; Manset-Williamson et Nelson, 2005; Mason, 2004), de même que chez les élèves ayant un TDAH (Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh, 2006; Lorch 2004; Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek, 1999). Puisque plusieurs chercheurs suggèrent des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes qui produisent des effets bénéfiques chez plusieurs types d'élèves, la présente recherche avait pour but d'identifier les stratégies d'enseignement utilisées spécifiquement pour les élèves ayant un TDAH. La question de recherche posée était donc: quelles sont les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès des élèves présentant un TDAH de type mixte.

Pour y arriver, la chercheuse a utilisé une méthodologie qualitative. Cette méthodologie était la plus appropriée, car elle lui a permis de discuter avec les participants des stratégies de la compréhension de textes qu'ils utilisent auprès des élèves ayant un

TDAH, pourquoi, quand et comment ils les utilisent. De plus, elle avait comme avantage d'offrir la possibilité aux participants de préciser davantage leurs pensées. La chercheuse a donc interviewé dix membres du personnel enseignant oeuvrant auprès des élèves présentant un TDAH de type mixte afin de recueillir et d'analyser leurs propos.

Ce projet de thèse est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre présente la recension des écrits empiriques et théoriques qui décrit les concepts clés reliés à la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH. Le deuxième chapitre décrit la méthodologie utilisée. Le troisième chapitre porte sur la présentation des résultats et enfin, le quatrième chapitre met en évidence l'interprétation des résultats de cette recherche.

CHAPITRE I

RECENSION DES ÉCRITS EMPIRIQUES ET THÉORIQUES

La recension des écrits empiriques et théoriques comprendra des éléments liés à la compréhension de textes, une description de la situation des élèves ayant des besoins particuliers en lecture, une définition du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et enfin, la problématique et la question de recherche.

1.1 Des éléments liés à la compréhension de textes

La compréhension de textes est un processus intellectuel complexe. Il fait appel à différentes habiletés de la pensée et ces dernières varient d'une personne à une autre. Cette partie inclut une définition de la compréhension de textes, décrit les théories de l'apprentissage en milieu scolaire ainsi que les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves en général.

1.1.1 Définition du processus de compréhension de textes

La lecture était auparavant considérée comme un processus visant essentiellement la compréhension d'informations écrites (Teele, 2004). Elle se définit aujourd'hui comme étant un processus actif et complexe au cours duquel, le lecteur tente de créer une structure de sens à partir de ce qu'il lit (Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne, 1991; Block et Pressley, 2002; Collins Block, 2001; Funnell et Stuart, 1995; Gillet et Temple, 2000; Morais, 1999; Reutzel et Cooler, 1996; Robinson, McKenna et Wedman, 2004). Selon le MÉO (2005, p. 98), « La compréhension est une interaction entre le lecteur et le texte qui fait appel à l'intention, l'inférence et à la résolution de problèmes ». Fayol, David, Dubois et Rémond (2000) précisent que certaines compétences de base sont indissociables et préalables à la compréhension de textes : (a) pouvoir reconnaître les mots; (b) pouvoir saisir l'organisation syntaxique des phrases; (c) pouvoir identifier les mots de substitution et les mots de relation; (d) pouvoir mémoriser et mettre en relation des informations provenant du texte. De plus, Geary, Hoard, Byrd-Craven, et DeSoto (2004) ajoutent que comprendre une idée ou un concept de la compréhension de textes relève des habiletés de la pensée dont celle de faire appel à la mémoire à court et à long terme, habileté qui se construit au fil des ans. Pour sa part, Bloom (Anderson et Krathwohl, 2001; Bloom, 1975) décrit six habiletés de la pensée qui peuvent s'appliquer à la compréhension de textes: l'acquisition des connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Les habiletés supérieures de la pensée (l'analyse, la synthèse et l'évaluation), permettent aux élèves d'aller « au-delà de l'apprentissage par mémorisation et de l'interprétation littérale pour parvenir à une compréhension plus approfondie et plus subtile des textes...l'exploitation [du système de classification de Bloom] en salle de classe permet d'orienter la réflexion des élèves et

favorise le développement des habiletés liées à la littératie» (MÉO, 2006a, pp. 35). Afin de situer la compréhension de textes dans le contexte scolaire, il importe d'expliquer brièvement certaines théories de l'apprentissage.

1.1.2 Théories de l'apprentissage en milieu scolaire

Plusieurs théories ont influencé l'enseignement de la lecture et les théories behavioristes, les théories développementales et les théories constructivistes n'en sont que quelques-unes (Tracey et Mandel Morrow, 2006). Cependant, la présente recherche s'intéressera plus particulièrement aux théories constructivistes. En comparaison avec le behaviorisme qui valorise des tâches plus séquentielles (qui demandent de passer d'un niveau à un autre), le constructivisme vise la construction des apprentissages par l'élève par le biais de tâches plus globales. Le constructivisme a donc été choisi parce que cette théorie de l'apprentissage est relativement récente, qu'elle est appuyée par de nombreuses recherches en compréhension de textes (Pressley, 2006) et parce que c'est ce paradigme qui guide l'enseignement de la lecture dans les écoles francophones de l'Ontario (MÉO, 2006a).

1.1.2.1 Le behaviorisme

Selon Tracey et Mandel Morrow (2006), cette théorie définit l'apprentissage comme un changement de comportement qui est observable. L'apprentissage se fait par association entre un stimulus et une réponse (conditionnement classique tel que décrit par Pavlov et Watson), par essai-erreur (fonctionnalisme de Thorndike) ou par un système de renforcements et de punitions (conditionnement opérant tel que décrit par Skinner). En lecture, cette théorie prône de diviser la tâche en séquences allant du plus facile au plus difficile (par exemple l'apprentissage de la lettre, puis de la syllabe, puis du mot). Les théories comportementales de la lecture étaient très importantes entre 1900 et 1950. Même si elles sont encore utilisées pour évaluer et régler certains problèmes en lecture, elles ont aujourd'hui fait place à d'autres théories (Tracey et Mandel Morrow, 2006).

1.1.2.2 Théories développementales

Les théories développementales comprennent des théories cognitivistes (Tracey et Mandel Morrow, 2006). Ces dernières ont été développées pour répondre au besoin de comprendre le développement cognitif chez l'individu sous un angle longitudinal (Tracey et Mandel Morrow, 2006). Elles proposent «un modèle du traitement de l'information et diverses stratégies cognitives et métacognitives pour faciliter les processus internes de l'apprentissage» (Vienneau, 2005). Parmi celles-ci, on retrouve entre autres la théorie du développement cognitif de Piaget. L'œuvre de Piaget décrit les facteurs contribuant au développement de la pensée, les processus d'adaptation qui y sont liés et ce, sous forme de stades de développement (Tracey et Mandel Morrow, 2006). Cette théorie permet, de

façon générale, de comprendre le développement de la lecture chez les élèves en fonction de leur âge et de leur maturité (Tracey et Mandel Morrow, 2006). La «conception de l'apprentissage [est] interactive et individuelle» (Vienneau, 2005 p. 61). Parmi les stratégies d'enseignement qui en découlent, on retrouve l'adaptation des tâches de lecture en fonction des besoins et du niveau du lecteur.

1.1.2.3. Théories constructivistes

Les théories associées au constructivisme sont entre autres la théorie de la psycholinguistique, la théorie transactionnelle et le concept de la métacognition (Tracey et Mandel Morrow, 2006). Ces théories mettent l'accent sur la construction active et interactive de la connaissance par l'individu. Le constructivisme promeut «l'autonomie cognitive, la pensée critique, et la coopération» (Vienneau, 2005, p. 63) grâce à l'utilisation des expériences personnelles de l'élève, de ses connaissances actuelles et antérieures, ce qui permet ainsi une construction de sens (Doré et Mercier, 1992; Giasson, 1995; Robinson, McKenna et Wedman, 2004; Vienneau, 2005). Pour ce faire, les élèves devraient pouvoir intégrer de nouvelles connaissances ou stratégies à celles qu'ils ont déjà tout en faisant des liens entre ces dernières (Gillet et Temple, 2000; Tracey et Mandel Morrow, 2006).

La psycholinguistique a comme prémisse que la lecture est un processus relié au langage. Selon cette théorie, la lecture repose sur l'utilisation d'indices liés au langage tels que les indices syntaxiques, sémantiques et graphophonétiques (Collins Block, 2001; Tracey et

Mandel Morrow, 2006). La construction de sens en lecture se fait grâce à l'habileté des élèves à faire des liens entre ce qu'ils lisent, leurs connaissances et leurs expériences personnelles (Collins Block, 2001). Dans cette perspective, les élèves devraient participer à des tâches de lecture authentiques (Giasson, 1995) parce qu'elles favorisent la construction de sens chez l'élève.

Pour sa part, la théorie transactionnelle telle que décrite par Rosenblatt (1994) stipule que chaque lecteur interprète le texte de façon différente étant donné que tous ont un vécu unique. Chacun interprète ses lectures en fonction de ses propres expériences de vie et de ses connaissances personnelles. Cette théorie soutient donc que deux lecteurs lisant le même texte le traiteront différemment étant donné que leurs schèmes de références ne sont pas les mêmes. Ainsi, Tracey et Mandel Morrow (2006) soulignent à quel point le lecteur a un rôle actif dans la construction de sens du texte. Dans cette perspective, pour favoriser la compréhension de textes, il est recommandé d'utiliser des stratégies d'enseignement variées favorisant à la fois la discussion, la créativité chez l'élève telle que la traduction d'un texte en pièce de théâtre (Tracey et Mandel Morrow, 2006) et des stratégies d'enseignement transactionnelles tel que le modelage (Block et Pressley, 2002).

Enfin, la métacognition met l'accent sur la connaissance que possède l'apprenant sur ses propres processus cognitifs. En compréhension de textes, elle est la prise de conscience par l'élève de ses connaissances antérieures ainsi que de l'évaluation de sa propre compréhension en cours de lecture (Alvermann et Phelps, 1998). Ainsi, la métacognition permet à l'élève de faire appel à des stratégies lorsqu'il rencontre des difficultés de la

compréhension de textes et d'utiliser celles qui sont les plus appropriées pour pallier aux bris de compréhension (Reutzel et Cooter, 1996). Dans ce sens, elle augmente les chances d'utilisation de stratégies adéquates lors de la compréhension de textes (Pressley, 2006, Simmons et Kameenui, 1998). Parmi les stratégies d'enseignement qui découlent du constructivisme, on retrouve par exemple la discussion. Celle-ci favorise la création de liens entre les idées du texte et les opinions des élèves.

Toutes ces théories ont permis de développer des stratégies d'enseignement pour favoriser la compréhension de textes. Les théories comportementales ont inspiré l'élaboration de nouvelles théories de l'apprentissage, les théories développementales continuent d'évoluer afin de faciliter la compréhension du déroulement de l'apprentissage chez l'élève et les théories constructivistes permettent de placer l'élève au coeur de ses apprentissages. L'utilisation de ces dernières est une composante essentielle de tout programme de lecture. Parmi les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes, certaines semblent être plus efficaces que d'autres (Pressley, 2006). La prochaine section comprendra les stratégies d'enseignement qui sont les plus souvent recommandées pour les élèves en général.

1.1.3 Stratégies d'enseignement favorisant la compréhension de textes pour les élèves en général

Les stratégies d'enseignement sont des moyens particuliers d'enseignement qui sont préalablement planifiés pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés (Legendre,

2005; Raynal et Rieunier, 2005); elles sont adaptées en fonction des matières, des niveaux scolaires et des élèves à qui l'on enseigne (respect des différences individuelles d'apprentissage). Pour favoriser la compréhension de textes, les recherches recommandent d'utiliser des stratégies d'enseignement axées sur la métacognition ou sur le constructivisme en lecture (Manset-Williamson et Nelson, 2005; Pardo, 2004; Van Keer et Verhaeghe, 2005b) chez tous les élèves.

Parmi les recherches portant sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves en général, neuf études ont fourni des renseignements pertinents. Les stratégies d'enseignement qui sont les plus souvent recommandées pour les élèves en général sont l'enseignement explicite (MÉO, 2004b; Smolkin et Donovan, 2001; Van Keer, 2004; Van Keer et Verhaeghe, 2005a; Van Keer et Verhaeghe, 2005b), la lecture guidée (MÉO, 2004b; Van Keer et Verhaeghe, 2005a), les stratégies transactionnelles (Block et Pressley, 2002; Gunning, 2006; Pardo, 2004; Pressley, 2006) les cercles de lecture, (MÉO, 2004b; Pressley, 2006) et l'enseignement réciproque (Block et Pressley, 2002, Reutzel et Cooter, 1996; Smolkin et Donovan, 2001; Van Keer, 2004; Van Keer et Verhaeghe, 2005a; Van Keer et Verhaeghe, 2005b). Ces stratégies sont mises en pratique dans les écoles franco-ontariennes (MÉO 2004b; MÉO 2006a).

1.1.3.1 L'enseignement explicite

Dans le cadre de l'enseignement explicite, l'enseignant explique à voix haute lorsqu'il tente de comprendre un texte. Par exemple, il pense tout haut à ce qu'il aura à faire pour répondre à une question. L'enseignant fournit aux élèves un modèle de réflexion et d'utilisation des stratégies de compréhension de textes. L'enseignement explicite peut se faire durant des activités dirigées de lecture et de réflexion, lors de conférences individuelles ou en petits groupes. L'enseignement explicite de la compréhension de textes devrait suivre sept étapes: (1) la prédiction; (2) le questionnement; (3) la recherche et la compréhension de l'idée principale du texte; (4) la recherche de clarifications; (5) la création d'images mentales; (6) la création de liens entre les idées du texte et ses différentes parties; (7) l'élaboration d'un résumé d'une partie du texte ou du texte en entier (Block et Pressley, 2002; Brown, El-Dinary, Beard, Pressley et Coy-Ogan, 1995; Gillet et Temple, 2000; McCardle et Chhabra, 2004; MÉO, 2003a; Pressley, Brown, Van Meter et Schuder, 1995). L'enseignement explicite a fait l'objet de plusieurs études d'envergure et est reconnu par de nombreux auteurs comme une approche efficace (Van Keer, 2004; Van Keer et Verhaeghe, 2005a; Pressley, 2000).

1.1.3.2 La lecture guidée

Dans le cadre de la lecture guidée, l'enseignant présente un texte et de façon explicite, amène le lecteur à suivre trois étapes: l'étape d'exploration (avant la lecture), l'étape de questionnement (pendant la lecture) et l'étape de réflexion (après la lecture). Au cours de l'étape d'exploration, l'enseignant suscite l'intérêt des élèves et fait appel à leurs

connaissances antérieures en lien avec le texte. Il les invite à faire des prédictions et les conduit à identifier leurs intentions de lecture. Durant l'étape de questionnement, il encourage la vérification des prédictions des élèves et les aide à créer des liens entre le texte et leurs propres connaissances. Enfin, durant l'étape de réflexion, il amène les élèves à porter un jugement sur ce qui vient d'être lu, à faire un rappel de texte ou un résumé (Giasson, 1990; Gillet et Temple 2000; MÉO, 2003a).

1.1.3.3 Les stratégies transactionnelles

Dans le cadre des stratégies transactionnelles, l'enseignement de la compréhension de textes repose sur le modelage, la pratique des stratégies par l'élève et la discussion (Block et Pressley 2002; McCardle et Chhabra, 2004; Robinson, McKenna et Wedman, 2004; Pressley, 2006, Pressley, 2000; Rosenblatt, 1994; Tracey et Mandel Morrow, 2006). Le personnel enseignant favorise la création de sens en encourageant les élèves à réfléchir à l'utilité des stratégies qu'ils utilisent en cours de lecture, ce qui leur permet également de faire des liens entre leurs connaissances antérieures et le texte. La discussion leur permet de partager leur compréhension du texte qui repose en grande partie sur leurs propres connaissances et expériences (Block et Pressley, 2002; Rosenblatt, 1994). L'efficacité et l'importance de ces stratégies ont été démontrées dans le cadre de plusieurs études d'envergure (Anderson, 1992; Brown, Pressley, Van Meter et Schuder, 1995; Robinson, McKenna et Wedman, 2004; Block et Pressley, 2002; McCardle et Chhabra, 2004; Pardo, 2004; Smolkin et Donovan, 2001).

1.1.3.4 Les cercles de lecture

Les cercles de lecture sont une stratégie d'enseignement qui permet aux élèves de discuter avec leurs pairs, de s'appropriier le texte et d'auto-évaluer leur compréhension en cours de lecture et durant les échanges (Daniels, 2005). L'enseignant modèle précédemment la procédure à suivre en fonction des objectifs à atteindre et invite les élèves à se regrouper en équipes. «Les élèves se regroupent en fonction de leur attirance pour les titres proposés. Chaque élève disposant de son exemplaire, des périodes de lecture individuelle bien découpées permettent de s'approprier progressivement le texte. Ces moments de lecture sont entrecoupés d'échanges organisés. À partir d'une approche structurée, les élèves mettent en commun leurs compétences pour découvrir et comprendre le texte. Des traces du travail sont consignées dans un carnet de lecture» (http://www.juralecture.ch/article.php3?id_article=83). L'enseignant qui a institué en classe des cercles de lecture travaille avec les petits groupes et aide les élèves et leur groupe de lecture à évoluer dans ce processus. En discutant, avec leurs pairs ou l'enseignant, les élèves expliquent la façon dont ils utilisent la prédiction, le questionnement, la recherche et la compréhension de l'idée principale du texte, la recherche de clarifications, la création d'images mentales, la création de liens entre les idées du texte et ses différentes parties et comment ils font l'élaboration d'un résumé d'une partie du texte ou du texte en entier. Ces discussions permettent d'intérioriser les stratégies de compréhension de textes. (Daniels, 2005; Farris, Fuhler et Walther, 2004; Gunning, 2006; Lloyd, 2004, McLaughlin, 2003).

1.1.3.5 L'enseignement réciproque

Dans le cadre de l'enseignement réciproque, les stratégies d'enseignement se vivent en groupe-classe ou en petits groupes. Suite au modelage par l'enseignant des stratégies cognitives à appliquer, un élève est choisi et joue le rôle de l'enseignant. L'élève discute d'un paragraphe ou du texte en utilisant la prédiction, le questionnement et répond aux clarifications demandées par ses pairs. À la fin de l'exercice, il doit résumer le paragraphe ou le texte en question (Liang et Dole, 2006; Gunning, 2006).

Ces stratégies d'enseignement devraient faire partie d'un programme efficace de compréhension de textes. Selon Block et Pressley (2002) ainsi que Robinson, McKenna et Wedman (2004), en plus d'utiliser des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes, un programme efficace visant la compréhension de textes devrait: (a) favoriser des périodes de lecture fréquentes et régulières; (b) encourager l'enrichissement du vocabulaire; (c) favoriser la lecture d'une variété de types de textes; (d) développer des processus cognitifs et métacognitifs nécessaires à la compréhension de textes (par exemple, faire des liens avec ses expériences personnelles, effectuer des comparaisons, clarifications, interprétations et des inférences); (e) mettre l'accent sur le développement d'une relation de collaboration entre l'élève et l'enseignant. L'enseignement de la compréhension de textes est essentiel au développement cognitif des élèves et devrait se faire de façon rigoureuse et régulière (Pardo, 2004; Mason, 2004).

Les stratégies d'enseignement décrites dans cette partie s'adressent aux élèves en général. La question que l'on peut se poser est la suivante : ces stratégies s'appliquent-elles intégralement aux élèves présentant un TDAH ou est-ce que les chercheurs en recommandent d'autres qui sont spécifiques à ces élèves? Pour répondre à cette question, nous décrirons la situation des élèves en général, celle des élèves ayant des besoins particuliers en lecture et celle des élèves présentant un TDAH.

1.2 Une description de la situation des élèves ayant des besoins particuliers en lecture

Les principes d'éducation pour tous du MÉO ont amené des changements importants en salle de classe. L'élève en difficulté se retrouve maintenant en salle de classe régulière où il devrait, en principe, recevoir le soutien nécessaire pour pouvoir se développer. Parmi les élèves en difficulté, le MÉO (2005, p. 3) identifie que ces derniers peuvent être atteints d'une ou plusieurs des anomalies suivantes : « anomalie de comportement, anomalie de communication, anomalie intellectuelle, anomalie physique et anomalie multiple ».

Parmi ceux-ci, certains ont des besoins particuliers en lecture. Ces élèves ont des difficultés « ...à lire de façon stratégique pour optimiser leur compréhension du texte » (MÉO, 2005, p. 98). Les difficultés que ces élèves vivent sont nombreuses et variées. Le MÉO (2005, p. 98) en cite quatre : « a) des difficultés langagières générales comme des

déficiences d'acquisition du vocabulaire et de compréhension orale; b) une piètre habileté au décodage; c) une faiblesse des processus métacognitifs supérieurs; d) un manque de connaissances antérieures dans un domaine particulier ».

Pour aider ces élèves, plusieurs auteurs recommandent d'adapter les stratégies d'enseignement en fonction de leurs besoins (Jitendra, Volpe et Cleary, 2006; Leal, Johanson, Toth, 2005; Manset-Williamson et Nelson, 2004; Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer et collaborateurs, 1995). Ces dernières sont présentées dans la prochaine section.

1.2.1 Les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes auprès des élèves ayant des besoins particuliers en lecture

Parmi les études recensées portant sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant des besoins particuliers, quatre recherches ont fourni des renseignements pertinents. Certaines d'entre elles mentionnent que l'enseignement explicite est une des stratégies qui favorise la réussite chez ces élèves (Jitendra, Volpe et Cleary, 2006; Manset-Williamson et Nelson, 2005; Mason, 2004) alors que d'autres suggèrent un soutien accru et plus intensif que celui offert aux élèves en général (Block et Pressley, 2002; Jitendra, Edwards, Starosta, Sacks, Jacobson et Choutka, 2004; Manset-Williamson et Nelson, 2005). Selon Leal, Johanson, Toth, Huang (2005), les élèves ayant des besoins particuliers en lecture profitent également de stratégies d'enseignement qui

sont combinées à des expériences significatives, stimulantes et à une relation élève-enseignant motivante. Cependant, Mason (2004) rapporte que les stratégies adaptées aux besoins particuliers de ces élèves doivent être utilisées systématiquement en classe pour les aider en lecture. Parmi les études citées, la plupart ne précisent pas la nature des difficultés rencontrées par les sujets sauf celle de Manset-Williamson et Nelson (2005) qui précise que certains de leurs sujets présentaient un TDAH.

En résumé, ces études suggèrent que les élèves ayant des besoins particuliers en lecture profitent de certaines des stratégies d'enseignement qui sont utilisées auprès des élèves en général à condition que ces stratégies soient adaptées à leurs besoins. Mais qu'en est-il des élèves ayant un TDAH ?

Avant de résumer les stratégies de compréhension suggérées par la recension des écrits pour ces élèves, il importe de définir le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité.

1.3 Une définition du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH)

Le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) de l'American Psychological Association (APA) est le manuel de référence utilisé pour décrire les troubles psychiatriques dont le TDAH. L'APA (2003) définit le TDAH comme une condition psychiatrique dont les causes seraient neurologiques. Il se caractérise par de

l'inattention, de l'hyperactivité et de l'impulsivité. L'APA (2003) précise que ces symptômes sont plus importants chez les sujets atteints que chez des membres de la population en général ayant le même âge et que c'est leur fréquence, leur sévérité et leur impact au plan social, scolaire ou professionnel qui contribuent au diagnostic du trouble.

L'APA (2003) identifie trois catégories d'élèves présentant un TDAH : ceux ayant un TDAH de type mixte; ceux ayant un TDAH de type inattention prédominante et ceux ayant un TDAH de type hyperactivité-impulsivité prédominante. Cette recherche s'intéressera aux élèves présentant un TDAH, type mixte puisque c'est dans ce groupe que l'on retrouve la majorité des cas (APA, 2003).

L'inattention chez les personnes atteintes est décrite comme une tendance à, entre autres, faire des erreurs d'inattention dans les travaux scolaires, à ne pas persister lors de difficultés et à avoir de la difficulté à maintenir une attention et des efforts soutenus. Ces personnes peinent à compléter des tâches scolaires et évitent souvent les travaux qui demandent des efforts intellectuels (APA 2003). Enfin, elles donnent l'impression de ne pas écouter quand on leur parle (APA 2003).

L'hyperactivité se définit généralement comme une difficulté à rester assis lorsque cela est nécessaire (par exemple, lors de certaines activités en classe), à bouger de façon constante, à se lever de façon régulière et à parler de façon excessive. Les personnes atteintes sont décrites comme ayant la bougeotte (APA, 2003).

L'impulsivité se caractérise par une impatience générale chez les personnes ayant un TDAH. Les personnes atteintes ont de la difficulté à attendre leur tour et interrompent constamment les autres (APA 2003).

Pour les élèves atteints de ce trouble, le milieu scolaire représente tout un défi. En éducation, le TDAH est tout à fait d'actualité et préoccupe les intervenants scolaires et les parents. Selon l'APA (2003), entre 3 à 7% des enfants, peu importe le pays d'origine, vivent divers problèmes d'ordre cognitif attribués à un TDAH ou à d'autres facteurs cognitifs (Bullock, 2003, Rohde, Szobot, Polanczyk, Schmitz, Martins et Tramontina, 2005). Stanford et Hind (1998) rapportent que le TDAH demeure la raison principale sous-jacente à la consultation d'un pédiatre ou à la référence à des services psycho-éducatifs chez les élèves d'âge scolaire. De plus, la fréquence des diagnostics du TDAH serait en hausse (Dye, 1998). En 1994, le DSM précisait que la prévalence était d'au plus 5% alors qu'elle est passée à 7% en 2000. Depuis plusieurs années, de nombreux chercheurs tentent d'identifier les causes de ce déficit et de trouver des moyens pour aider les élèves atteints puisqu'il a des répercussions sur l'apprentissage en général. Les chercheurs ont constaté qu'il peut entraîner de sérieuses conséquences au niveau de l'apprentissage de concepts dans divers domaines chez les élèves atteints (Geary, 2004; Geary, Hamson, et Hoard, 2000; Lerner, Lowental et Lerner, 1995; Rohde, Szobot, Polanczyk, Schmitz, Martins et Tramontina, 2005) tels qu'en lecture, en mathématiques et en sciences (DuPaul et Weyandt 2006; Lorch, O'Neil, Berthiaume, Milich, Eastham et Brooks 2004; Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006). Comme ces derniers éprouvent bien souvent des difficultés en lecture, cela entraîne du même coup des

difficultés dans les autres domaines (Lorch, O'Neil, Berthiaume, Milich, Eastham et Brooks 2004; Manset-Williamson et Nelson, 2004).

Les élèves ayant un TDAH ont des besoins particuliers dans différents domaines y compris en lecture. La prochaine partie de cette recherche portera sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes recommandées pour les élèves présentant un TDAH.

1.3.1 Les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes recommandées pour les élèves présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité

Très peu de recherches ont investigué la compréhension de textes chez les élèves présentant un TDAH. Parmi les études qui se sont intéressées à cette problématique, certaines précisent les causes des difficultés que vivent ces élèves. Deux d'entre elles suggèrent que les difficultés de la compréhension de textes seraient possiblement reliées à des problèmes au niveau de la mémoire et du rappel (Lorch 2004; Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek, 1999), alors qu'une autre suggère que les difficultés à faire des liens de causalité entre les idées du texte seraient plutôt en cause (Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh, 2006). Parmi les élèves présentant un TDAH, certains vivent des difficultés en lecture à cause de leur déficit de l'attention alors que d'autres vivent parfois des difficultés au niveau de la mémoire, celles-ci entraînant

des lacunes en lecture et particulièrement en compréhension de textes (Lorch, O'Neil, Berthiaume, Milich, Eastham et Brooks 2004).

Étant donné que les élèves présentant un TDAH éprouvent des difficultés à encoder, organiser et se rappeler des événements de façon cohérente, à se faire une représentation mentale du texte et à identifier les informations importantes, certaines études suggèrent que le personnel enseignant devrait mettre l'accent plus particulièrement sur le développement d'habiletés de prédiction et sur la discussion portant sur les liens qui peuvent être faits entre les événements pour remédier aux problèmes (Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh, 2006; Lorch 2000; Lorch 2004; Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek, 1999). Dans ce sens, Lorch, O'Neil, Berthiaume, Milich, Eastham et Brooks (2004) et Dewitz et Dewitz (2003) soutiennent qu'il est essentiel d'amener ces élèves à développer des habiletés à identifier des relations de cause à effet dans le cadre de la compréhension de textes. Pour ce faire, les enseignants doivent s'assurer de poser des questions de causalité de façon régulière à ces élèves. De même, pour développer les habiletés de prédictions d'événements, les élèves doivent apprendre à prédire et à justifier ces dernières en fonction du texte. Ils doivent donc apprendre à faire des liens entre le personnage principal, ses objectifs et ce que ce dernier doit faire pour atteindre ses objectifs. Toutes ces stratégies aideraient l'élève à améliorer sa compréhension de textes et éventuellement ses résultats scolaires.

Certaines des études recensées suggèrent que les stratégies pour les élèves présentant un TDAH sont sensiblement les mêmes que celles utilisées avec les élèves ayant des besoins

particuliers en lecture à condition que les stratégies soient adaptées à leurs besoins et qu'elles soient participatives et motivantes (Leal, Johanson, Toth, Huang, 2005; Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006). De plus, l'enseignement explicite de la compréhension de textes leur serait bénéfique (Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh, 2006 Lorch 2004; Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek, 1999). Une des études portant sur l'enseignement explicite de la lecture pour les élèves ayant des difficultés en lecture avait inclu des élèves présentant un TDAH. Les résultats ont démontré que l'enseignement individualisé et intensif serait bénéfique pour ces deux types d'élèves (Manset-Williamson et Nelson, 2005). En résumé, les recherches suggèrent d'utiliser des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes variées et particulièrement adaptées à ces élèves et d'adopter une pédagogie différenciée auprès de ces derniers (MÉO 2003a; 2006a; 2006b).

D'autres auteurs mentionnent l'existence d'un lien entre l'engagement de l'élève dans les activités d'apprentissage (participation en classe, la lecture à haute voix ainsi que poser et répondre à des questions) et le succès scolaire (Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006). Ils encouragent donc l'utilisation d'activités pédagogiques favorisant l'engagement chez les élèves ayant un TDAH (DuPaul et Weyandt 2006; Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006) et pour ceux ayant des difficultés en lecture (Jitendra, Edwards, Starosta, Sacks, Jacobson et Choutka, 2004). D'autres recherches précisent que l'enseignement par les pairs leur est aussi bénéfique (DuPaul et Weyandt, 2006).

Les stratégies d'enseignement peuvent contribuer à l'apprentissage chez les élèves présentant un TDAH, mais certaines recherches stipulent qu'en combinant des stratégies d'enseignement adaptées à des stratégies de modification du comportement, la réussite scolaire serait d'autant plus importante (Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006). Selon plusieurs études, des adaptations et des interventions au niveau des stratégies d'enseignement, des stratégies d'intervention behavioristes, cognitivistes et un traitement biomédical pourraient être bénéfiques en salle de classe pour ces élèves (Borriello, 2003; Bullock, 2003; Lerew, 2003; Salend et Rohena, 2003; Sneddon, 2004; Van der Slui, 2005). Dans ce sens, Henley, Ramsey et Algozzine (2002), Markel et Greenbaum (1996) tout comme Neven, Anderson et Godber (2002) présentent diverses stratégies qui peuvent être utilisées en salle de classe pour favoriser l'apprentissage chez ces élèves. Parmi ces dernières, on retrouve le développement d'aptitudes sociales, le développement d'activités structurées favorisant le mouvement, les adaptations du milieu, le développement de stratégies d'auto-contrôle, la conscience de soi, l'auto-observation et l'auto-évaluation. Le jumelage de divers systèmes ponctuels (un signal discret, par exemple) et de renforcement positif lors de l'utilisation de stratégies d'enseignement de la compréhension de textes aurait un effet positif sur ces élèves (Lenz, Ellis et Scanlon, 1996).

Enfin, en ce qui a trait à la recherche de solutions au TDAH, comme le rapporte Resnick (2000), il n'existe aucune cure. Les quelques recherches qui ont porté sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH suggèrent, selon certains auteurs, que certaines stratégies fonctionnent mieux que d'autres (par

exemple, les stratégies d'enseignement explicite, les stratégies d'enseignement permettant l'enseignement individualisé et intensif et les stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée) et qu'elles doivent être jumelées à des stratégies motivantes visant l'engagement de l'élève et parfois à des stratégies de modification du comportement. Ces recherches ont démontré que l'utilisation de stratégies d'enseignement adaptées de même que des stratégies de modification du comportement et d'adaptation de l'environnement permettent aux individus de comprendre, contrôler et gérer leur déficit, favorisant ainsi la compréhension de textes et du même coup, leur réussite scolaire (DuPaul et Weyandt, 2006; Lorch, Hayden, Strange et Welsh, 2006; Lorch 2004; Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek, 1999; Manset-Williamson et Nelson, 2005). Cependant, il semblerait qu'elles ne soient pas mises nécessairement en place de façon systématique en salle de classe (Pardo, 2004; Mason, 2004). Dans le but de mieux comprendre quelles sont les stratégies d'enseignement qui sont mises en place dans les salles de classe, cette étude identifiera les stratégies de la compréhension de textes utilisées par des enseignants pour les élèves ayant un TDAH, les raisons de leur utilisation et le contexte dans lequel elles s'insèrent.

1.4 Problématique et question de recherche

Le TDAH affecte entre 3 et 7 % des enfants d'âge scolaire et constitue une des raisons principales liée à la consultation d'un médecin par les parents. S'inquiétant de leur apprentissage, leurs parents et enseignants tentent de trouver des solutions aux

nombreuses difficultés qu'ils vivent. Ces dernières sont entre autres causées par des problèmes neurologiques associés au TDAH et ayant comme conséquence des lacunes telles que l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. Par conséquent, les lacunes associées au TDAH entraînent souvent des difficultés et des besoins particuliers au plan de l'apprentissage et de la réussite scolaire et ce, plus particulièrement en lecture (DuPaul et Weyandt 2006; Geary, 2004; Geary, Hamson, et Hoard, 2000; Lerner, Lowental et Lerner, 1995; Lorch, O'Neil, Berthiaume, Milich, Eastham et Brooks 2004; Manset-Williamson et Nelson, 2004; Rohde, Szobot, Polanczyk, Schmitz, Martins et Tramontina, 2005; Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006).

Pour les enseignants de cette recherche, ces élèves représentent un défi pour lequel ils ne se sentent pas suffisamment formés et ils ne savent pas toujours comment intervenir auprès d'eux. Malgré ce constat, peu de recherches portent sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH. Certaines recherches suggèrent d'utiliser les mêmes stratégies d'enseignement pour les élèves en général, les élèves ayant des besoins particuliers en lecture et les élèves ayant un TDAH. Elles précisent toutefois, que pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, les stratégies d'enseignement recommandées doivent être adaptées dans ce domaine pour qu'elles soient bénéfiques (Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006) et qu'elles doivent être stimulantes et motivantes.

Parmi les adaptations favorisant leur apprentissage, il semble important de tenir compte des stratégies d'enseignement favorisant l'auto-contrôle et les aptitudes sociales. Des

activités de compréhension de textes sous forme de travail individualisé ou en petits groupes et l'enseignement par les pairs semblent également leur être profitables. Bref, la recension des écrits a permis de présenter des stratégies d'enseignement et des interventions adaptées qui devraient être utilisées par le personnel enseignant pour répondre aux besoins des élèves ayant un TDAH.

Étant consciente des difficultés que vivent les enseignants et les élèves ayant un TDAH et pour tenter d'améliorer les connaissances quand aux stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées en salle de classe, il est important de se demander quelles sont les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant pour ces élèves, les raisons de leur utilisation et le contexte dans lequel elles s'insèrent.

1.5 Résumé du chapitre

La recension des écrits avait pour but de rapporter des recherches sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH. Les recherches ont été classées en trois groupes. Le premier groupe d'entre elles recommandent des stratégies efficaces pour les élèves en général, le deuxième groupe pour les élèves ayant des besoins particuliers en lecture et finalement, le dernier groupe pour les élèves ayant un TDAH.

Pour les élèves en général, le premier groupe de recherches a énuméré des stratégies d'enseignement efficaces telles que l'enseignement explicite, les stratégies d'enseignement transactionnelles, la lecture guidée et les cercles de lecture. Pour les élèves ayant des besoins particuliers en lecture, le deuxième groupe a identifié les stratégies d'enseignement explicite, à condition que ces stratégies soient adaptées à leurs besoins. De plus, ces stratégies sont encore plus efficaces si elles sont combinées à des expériences signifiantes, stimulantes et à une relation élève-enseignant motivante (Leal, Johanson, Toth, Huang, 2005). Le troisième groupe a identifié des stratégies d'enseignement propres aux élèves ayant un TDAH. Il suggère des stratégies d'enseignement explicites adaptées à leurs besoins, des stratégies axées sur le développement d'habiletés de prédiction et des discussions portant sur les liens qui peuvent être faits entre les événements (Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh, 2006; Lorch 2000; Lorch 2004; Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek, 1999) et les stratégies visant le développement des habiletés à identifier des relations de cause à effet dans le cadre de la compréhension de textes. Enfin, selon la recherche, le personnel enseignant devrait déployer une variété de stratégies tant aux plans de l'enseignement, de l'apprentissage que du comportement pour leur venir en aide (Henley, Ramsey et Algozzine, 2002; Markel et Greenbaum, 1996; Neven, Anderson et Godber, 2002). La section suivante décrira la méthodologie utilisée dans la présente recherche.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche a comme but d'identifier les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par des enseignants d'écoles francophones de la région d'Ottawa auprès des élèves ayant un TDAH. Elle vise également à identifier les raisons pour lesquelles les membres du personnel enseignant les utilisent et dans quel contexte ils les utilisent.

Ce chapitre se divise en six parties. Tout d'abord, il y aura présentation du devis méthodologique ayant guidé cette recherche. Deuxièmement, une description de l'échantillon et des participants sera faite. Troisièmement, les éléments faisant partie de la collecte de données, c'est-à-dire les entrevues individuelles semi-dirigées et le journal de bord, seront mis en évidence. Quatrièmement, le déroulement de la recherche sera précisé. Cinquièmement, la méthode d'analyse des données sera exposée. Enfin, les critères de rigueur méthodologique seront spécifiés.

2.1 Devis méthodologique

La présente recherche s'inscrit dans un cadre méthodologique qualitatif. La méthodologie qualitative permet de comprendre des « phénomènes humains [tout en tenant compte des] significations que les sujets construisent eux-mêmes de leurs actions » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004 p. 111). Le choix de cette méthodologie a permis, d'une part, une interaction entre la chercheuse et les participants lors des entrevues (annexe 1) car elle pouvait, dans le cas de cette étude, poser des questions sur les stratégies de la compréhension de textes qu'ils utilisent. Cette méthodologie a permis aussi de leur demander des précisions afin d'obtenir des informations complémentaires utiles à la compréhension de la chercheuse et de saisir des éléments qui ne pourraient être obtenus à l'aide d'un questionnaire d'entrevue. D'autre part, une telle interaction permettait aux enseignants d'expliquer dans leurs propres mots et de façon détaillée les stratégies qu'ils utilisent, de donner des exemples, de discuter des raisons pour lesquelles ils les utilisent et de décrire le contexte qui entoure l'utilisation de stratégies en particulier. Elle semble tout à fait appropriée dans le cadre de cette recherche car « la recherche qualitative se moule sur la réalité des répondants [tout en permettant] de tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et entre leur environnement [et] d'accéder à des données qui se mesurent difficilement » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 p. 174-175) dans le but de mieux les comprendre (Paillé et Mucchielli, 2003; Wallen et Fraenkel, 2001).

2.2 Le recrutement des participants

Dans le cadre de cette recherche, une demande d'approbation déontologique a été soumise au Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa. En avril 2007, une fois la demande de la chercheuse approuvée (annexe 2), une lettre de sollicitation a été envoyée aux deux conseils scolaires de langue française de la région d'Ottawa (annexe 3). Dans cette lettre, la chercheuse demandait l'autorisation d'entrer en communication avec les directions d'école et les membres du personnel enseignant pour solliciter la participation des membres du personnel enseignant à la recherche. Une fois la lettre d'approbation des conseils scolaires reçue (annexes 4 et 5), une lettre de sollicitation a été envoyée, en mai, aux directions d'école (annexe 6) et aux membres de la profession enseignante du cycle moyen des écoles faisant partie des conseils qui avaient accepté de participer à l'étude (annexe 7). Dans cette lettre, la chercheuse exposait entre autres les objectifs de l'étude, les exigences liées à la participation à l'étude, les conséquences possibles, la valeur de la participation à une telle étude de même que les droits des participants. Les enseignants désirant participer à l'étude ont alors communiqué avec la chercheuse soit par téléphone ou par courriel.

Les entrevues individuelles ont eu lieu aux mois de mai et juin de la même année et ont été menées par la chercheuse. Chacune des entrevues s'est déroulée dans le milieu de travail des participants à une heure qui leur convenait et a été enregistrée sur bande audio. La durée de l'entrevue était d'environ 45 à 60 minutes. Après avoir remercié l'enseignant d'avoir accepté de participer à la recherche, la chercheuse a revu le déroulement de l'entrevue et leur a rappelé leurs droits tels que stipulés dans la lettre de sollicitation et dans le formulaire de consentement (annexe 8). La chercheuse a offert de répondre à

toutes questions, a précisé des informations et discuté de certaines inquiétudes selon les besoins. Par la suite, elle a demandé aux participants de signer le formulaire de consentement et leur en a remis une copie pour leurs dossiers personnels. Une fois ces formalités terminées, la chercheuse a débuté l'enregistrement audio des entrevues. Une fois l'entrevue terminée, elle a remercié une fois de plus chacun des participants. Après chaque entrevue, elle a consigné en privé ses observations dans un journal de bord.

2.3 Échantillon et participants

L'échantillon était constitué de membres du personnel enseignant provenant des écoles élémentaires francophones de la région d'Ottawa en Ontario. Ces écoles sont regroupées sous deux conseils scolaires francophones, l'un public et l'autre catholique. Une dizaine de membres oeuvrant pour l'un ou l'autre de ces deux conseils scolaires ont volontairement accepté de participer à cette recherche et aux entrevues. Comme ces deux conseils scolaires comprennent à eux deux une cinquantaine d'écoles primaires et étant donné que 3 à 7% des enfants sont atteints d'un TDAH, le nombre d'enseignants susceptibles de travailler avec ce type d'élèves a été suffisant pour obtenir l'échantillon requis. Étant donné la nature qualitative de cette recherche et la durée des entrevues, le nombre de participants semble être suffisant pour répondre à la question de recherche. À ce sujet, Gay et Airasian (2003) précisent qu'en recherche qualitative, les échantillons sont fréquemment petits étant donné que les méthodes qualitatives tentent de vérifier davantage en profondeur ce qu'elles étudient (par conséquent, faire des entrevues semi-

dirigées auprès d'un échantillon plus petit est plus facile à faire alors qu'auprès d'un grand échantillon, cela est plus difficile à réaliser).

Les participants qui ont accepté l'invitation devaient enseigner au cycle moyen, c'est-à-dire en 4^e, 5^e ou 6^e année, car c'est à ce cycle que la compréhension de textes et les habiletés de la pensée plus complexes sont davantage développées chez les élèves (Giasson, 1995; MÉO, 2006c). Enfin, ce cycle a également été choisi parce qu'il semblerait que ce soit vers la fin de la 3^e année et le début de la 4^e année que l'on puisse mieux distinguer les élèves dits en transition (qui évoluent bien en lecture) de ceux qui sont encore au stade de débutant (Giasson, 1995).

Les participants devaient avoir un ou plusieurs élèves dans leur classe identifiés de façon formelle comme ayant un TDAH par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR, tel que précisé dans le contexte ontarien d'éducation). L'âge des participants se situait entre 26 et 56 ans. Le nombre d'années d'expérience en enseignement variait entre 2 et 34 années. Leur niveau d'enseignement au cycle moyen se répartissait comme suit : trois enseignent en 4^e année, un en 5^e année, deux en 6^e année, trois en enseignement ressource et un dans une classe multi-âge. Tous les participants possédaient un baccalauréat en éducation et quatre d'entre eux détenaient une maîtrise ou étaient sur le point de la terminer. Mis à part un seul participant, ils avaient tous au moins la partie 1 de la qualification additionnelle en enfance en difficulté (qualification optionnelle pour les enseignants de l'Ontario). Enfin, tous oeuvraient dans des milieux où le français est souvent une langue seconde ou une troisième langue.

2.4 La collecte de données

La collecte de données a été effectuée à l'aide d'entrevues individuelles semi-dirigées et d'un journal de bord tenu par la chercheuse. Ces méthodes de cueillette de données ont permis de recueillir des informations concernant les stratégies d'enseignement utilisées par les membres du personnel enseignant en compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH, les motifs de leurs choix et le contexte dans lequel ils appliquent ces stratégies.

2.4.1 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Le premier outil utilisé dans le cadre de la cueillette de données fut l'entrevue semi-dirigée. Elle se caractérise par des questions ou des thèmes de discussions qui sont prédéterminés (Gay et Airasian, 2003). Ce type d'entrevue a été privilégié pour amener les participants à s'exprimer sans s'éloigner du sujet. Il a été très utile dans le cadre de cette recherche lorsqu'il fallait clarifier des informations obtenues au cours des entrevues (Duke et Mallette, 2004).

Le formulaire d'entrevue (annexe 1) était composé de questions fermées et ouvertes. Les questions fermées ont permis au personnel enseignant de nommer et de décrire les

stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées auprès de leurs élèves ayant un TDAH. Les questions ouvertes de types analytique et descriptif l'ont conduit à expliquer, donner des exemples et apporter des précisions tant sur les stratégies utilisées que sur les raisons et le contexte dans lequel il les utilise.

Il y a eu validation de l'entrevue semi-dirigée afin de s'assurer que les questions d'entrevues soient claires et qu'elles ciblent vraiment le sujet traité. Pour ce faire, avant de procéder aux entrevues formelles, la chercheuse a mené une entrevue pilote auprès de deux membres du personnel enseignant. Cette entrevue lui a permis de vérifier la compréhension des enseignants en lien avec les questions posées. Suite aux réactions et commentaires des enseignants, elle a amélioré quelques questions du formulaire d'entrevue.

2.4.2 Le journal de bord

Le deuxième outil utilisé dans le cadre de la cueillette de données était le journal de bord. Ce dernier est un document dans lequel la chercheuse consignait des observations et notes personnelles immédiatement après chacune des entrevues. Le journal de bord a servi à noter des éléments tels que le contexte de l'entrevue (dérangements et bris de conversation) ou autres impressions (confiance et assurance de l'enseignant) qui ne pourraient être perceptibles à la seule écoute d'une bande audio (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). En se référant à ses notes inscrites au journal de bord (par exemple, la chercheuse a l'impression que l'enseignant est mal à l'aise ou manque d'assurance en général), la

chercheuse avait la possibilité de mieux comprendre certains propos tenus par les participants. Les notes prises dans le journal de bord n'ont pas été analysées mais elles ont servi de référence en cas de besoin afin de clarifier certains propos.

2.5 Méthode d'analyse des données

Cette partie servira à décrire la démarche suivie pour analyser les données. Dans un premier temps, la transcription des verbatims sera exposée. Dans un deuxième temps, l'analyse préliminaire des verbatims sera détaillée. Ensuite, les limites de l'étude seront présentées. Enfin, nous discuterons des critères de rigueur méthodologique.

2.5.1 Transcription des verbatims

Des techniques et procédures d'analyse propres à l'approche qualitative ont été utilisées pour transcrire les verbatims. Suite aux entrevues, la chercheuse a écouté chacune des entrevues et a transcrit mot à mot les propos tenus par chacun des participants, grâce au logiciel de traitement de texte *Word*. Ces verbatims représentent une copie conforme des échanges verbaux qui ont eu lieu dans le cadre des entrevues individuelles. Ensuite, un numéro a été attribué à chacun des participants pour protéger leur identité.

2.5.2 Analyse préliminaire des verbatims

Une fois la transcription des verbatims terminée, la chercheuse a relevé toutes les stratégies mentionnées par les participants de même que les raisons de leur utilisation et le contexte dans lequel elles étaient mises en place. Les informations relevées pour chacun des participants ont été classées dans dix documents *Word* (un document par participant). Dans chacun de ces documents, on retrouvait trois tableaux distincts (stratégies, raisons et contexte).

Une fois les dix documents complétés, les informations relatives aux stratégies d'enseignement utilisées ont été transférées dans un tableau créé à l'aide du logiciel *Excel*. Ce tableau comprenait 11 colonnes : une colonne pour les stratégies et dix autres colonnes pour les participants. Pour chaque stratégie, la chercheuse inscrivait un 1 dans la colonne des participants qui l'avaient mentionnée. Cette façon de faire a permis de faire le décompte du nombre total d'enseignants ayant mentionné les mêmes stratégies.

Lorsque cette première étape fut terminée, la chercheuse a regroupé les stratégies d'enseignement en fonction de catégories communes. Ces dernières ont été élaborées à partir de la recension des écrits et de divers documents du MÉO (MÉO, 2003; MÉO, 2006a). En procédant ainsi, la chercheuse a identifié trois catégories qui sont : **1)** les stratégies d'enseignement favorisant les habiletés de la pensée (acquisition des connaissances compréhension, synthèse); **2)** les stratégies d'enseignement favorisant le développement d'expériences signifiantes, stimulantes et motivantes et **3)** les stratégies

d'enseignement visant une pédagogie différenciée. Enfin, de la même façon, les raisons et les contextes de l'utilisation des stratégies utilisées ont également fait l'objet de catégorisation. Pour les raisons, la chercheuse a identifié quatre catégories qui sont : **1)** l'enseignant utilise ces stratégies parce qu'elles sont tirées de son expérience professionnelle et son expérience personnelle; **2)** l'enseignant utilise ces stratégies pour encourager la participation, la motivation, la confiance et l'apprentissage chez l'élève; **3)** l'enseignant utilise ces stratégies parce qu'il les trouve efficaces et **4)** l'enseignant utilise ces stratégies parce qu'il pense qu'il est essentiel d'offrir des adaptations selon les besoins particuliers des élèves. Pour les contextes, la chercheuse a identifié deux catégories qui sont : **1)** le contexte individualisé et **2)** les regroupements en équipe.

Après avoir procédé à cette étape, la chercheuse et la directrice de thèse ont longuement discuté et utilisé le processus de triangulation pour en arriver à un accord sur les catégories identifiées et les stratégies incluses dans ces catégories (annexe 9). «La triangulation du chercheur implique que plusieurs chercheurs participeront à la recherche. Ceux-ci pourront ensuite comparer [...] leurs interprétations. [...] Les données recueillies sont alors constamment validées» (Savoie-Zajc, 2004, p. 289). La triangulation est utile car elle permet d'augmenter la fiabilité de la recherche (Gay et Airasian, 2003). La même procédure fut répétée pour regrouper les raisons pour lesquelles les stratégies sont utilisées (annexe 10) de même que pour déterminer le contexte dans lequel elles sont insérées (annexe 11). Cette procédure a permis à la chercheuse d'avoir une meilleure vue d'ensemble des données et en a facilité l'analyse.

2.6 Critères de rigueur méthodologique

Étant donné la nature qualitative de cette recherche, la chercheuse a tenté de respecter des critères de rigueur méthodologiques reconnus et acceptés dans le cadre de ce type de recherche qui sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. La section suivante présente ces différents critères de rigueur propres à l'analyse qualitative et fournit des explications quant aux liens avec la présente recherche.

2.6.1 La crédibilité

La crédibilité « [...] réfère au degré d'adhésion et d'assentiment que les groupes, auprès desquels les données sont recueillies, éprouvent face au portrait qui est tracé d'eux-mêmes et de leurs milieux » (Savoie-Zajc, 1989). Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et le verbatim a été retranscrit dans son entier. Le journal de bord a permis à la chercheuse de noter des impressions qui pourraient ne pas être perçues sur bande audio. Pour bien respecter ce critère, la chercheuse a vérifié auprès de deux participants si les propos transcrits correspondaient bien à ce qui avait été dit en entrevue. Ils se sont dits satisfaits de la transcription et n'ont demandé aucun changement.

2.6.2 La transférabilité

La transférabilité se définit comme étant la volonté «...d'offrir au lecteur et à l'utilisateur potentiel de sa recherche, suffisamment d'informations contextuelles afin que ces derniers puissent faire les adaptations nécessaires pour une application éventuelle des recommandations » (Savoie-Zajc, 1989). Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse a tenté d'offrir des descriptions riches du milieu et du contexte de l'étude (par exemple, méthodologie, participants, analyse des données) afin que le lecteur et l'utilisateur potentiels puissent utiliser les recommandations avec prudence ou reproduire la recherche.

2.6.3 La fiabilité

La fiabilité se définit comme étant « [...] la cohérence interne et le suivi logique que le chercheur communiquera dans son rapport de recherche : les conclusions, les hypothèses de travail auxquelles le chercheur aboutit sont plausibles étant donné la collecte de données menée et l'analyse effectuée » (Savoie-Zajc, 1989). Avant de procéder aux entrevues, il y a eu validation de ces dernières. En ce qui a trait à l'analyse des données, une triangulation au niveau des catégories et de leur contenu a été faite par la chercheuse et sa directrice de thèse. Enfin, tout au cours du processus d'analyse, plusieurs documents ont été utilisés pour identifier les catégories (Anderson et Krathwohl, 2001; Bloom, 1975;

MÉO, 2003Aa; MÉO, 2006). Toutes ces raisons contribuent au degré de fiabilité de cette recherche.

2.6.4 La confirmation

La confirmation est le « [...] degré de confiance que le chercheur aura par rapport à l'objectivité des données [...] » (Savoie-Zajc, 1989). Cette dernière a été effectuée à partir d'une vérification externe de deux entrevues par une personne entraînée à cet effet. Cette personne était une étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa ayant l'expérience nécessaire pour faire ce type d'analyse. Il y a eu ensuite discussion entre la chercheuse et cette étudiante dans le but de comparer les analyses de la chercheuse et de l'étudiante afin de confirmer l'objectivité de l'analyse des données.

2.7 Résumé du chapitre

Au cours de ce chapitre, tous les éléments faisant partie de la méthodologie ont été expliqués. Le devis méthodologique, l'échantillon et les participants, la collecte de données, le déroulement de la recherche, la méthode d'analyse des données et les critères de rigueur méthodologique ont été définis et précisés. La méthodologie a été rigoureuse et a permis à la chercheuse de recueillir les informations nécessaires pour tenter de répondre à sa question de recherche.

La méthodologie utilisée pour cette recherche était qualitative, ce qui a facilité une interaction entre la chercheuse et les participants lors des entrevues. Elle a aussi permis d'obtenir des informations plus élaborées. En relevant les propos importants, la chercheuse a pu identifier les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées pour les élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité, les raisons et le contexte dans lequel elles sont utilisées.

Des entrevues semi-dirigées composées de questions ouvertes et de questions fermées ont eu lieu au printemps 2007 et ont été menées par la chercheuse. Elles se sont déroulées dans le milieu de travail des participants et ont été enregistrées sur bande audio. La durée de l'entrevue était de 45 à 60 minutes. Les dix participants volontaires étaient des enseignants du cycle moyen de l'élémentaire ayant un ou plusieurs élèves identifiés comme ayant un trouble de déficit d'attention avec hyperactivité. Ces participants étaient membres de l'Ordre des Enseignants de l'Ontario oeuvrant dans un des deux conseils de langue française de la région d'Ottawa. Un code numérique a été attribué aux participants et seule la chercheuse et sa superviseure ont accès à ces informations. Enfin, dans les publications, aucun élément ne permettra d'identifier les participants. Au cours du prochain chapitre, la présentation des résultats des entrevues effectuées auprès des membres du personnel enseignant sera exposée.

CHAPITRE III

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le deuxième chapitre a servi à décrire la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Le présent chapitre servira à présenter les résultats des entrevues effectuées auprès des membres du personnel enseignant. Il sera divisé en trois parties : premièrement les stratégies d'enseignement utilisées en salle de classe de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH, deuxièmement, les raisons pour lesquelles le personnel enseignant les utilise et finalement, le contexte dans lequel elles sont utilisées.

3.1. Les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant pour les élèves ayant un TDAH

Au cours de l'analyse préliminaire des verbatims décrite au chapitre précédent, les stratégies énoncées par les participants ont été regroupées en trois catégories tirées de la recension des écrits et de divers documents (Anderson et Krathwohl, 2001; Bloom, 1975; MÉO, 2003; MÉO, 2006a). Ces stratégies sont : **A)** stratégies d'enseignement favorisant les habiletés de la pensée (acquisition des connaissances, compréhension, et synthèse); **B)** stratégies d'enseignement favorisant le développement d'expériences significatives,

stimulantes et motivantes; et enfin C) stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée.

Le tableau 3.1 permet d'obtenir une vue détaillée des stratégies d'enseignement nommées par les enseignants. On y retrouve trois catégories de stratégies qui comprennent les 22 stratégies nommées qui leur sont associées. Notons que la première catégorie (catégorie A) a été subdivisée en trois sous catégories (A1, A2 et A3).

Tableau 3.1
Les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par les participants

Stratégies	
Stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par les participants	
A	Stratégies favorisant les habiletés de la pensée
A1	Stratégie illustrant l'habileté de la pensée liée à l'acquisition des connaissances
1	L'enseignant demande à l'élève de relever les informations importantes
A2	Stratégies illustrant l'habileté de la pensée liée à la compréhension
1	L'enseignant demande à l'élève de relire à plusieurs reprises le paragraphe, le texte ou la question
2	L'enseignant demande à l'élève de répéter
3	L'enseignant favorise chez l'élève l'appropriation du vocabulaire et du sujet du texte
4	L'enseignant demande à l'élève de verbaliser ou reformuler la question ou ce qui vient d'être dit
A3	Stratégies illustrant l'habileté de la pensée liée à la synthèse
1	L'enseignant anime la lecture auprès du groupe-classe pour favoriser l'anticipation du texte
2	L'enseignant demande à l'élève de résumer, commenter et justifier sa lecture

B	Stratégies d'enseignement favorisant le développement d'expériences significatives, stimulantes et motivantes
1	L'enseignant suscite l'intérêt des élèves
2	L'enseignant demande à l'élève de lire différents types textes
3	L'enseignant demande à l'élève de traduire sa compréhension de textes sous différentes formes
4	L'enseignant favorise la discussion
5	L'enseignant utilise des stratégies interactives
6	L'enseignant demande à l'élève de lire un texte aux plus petits
7	L'enseignant encourage l'élève à faire de la lecture autonome (seul ou en dyade)
C	Stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée
1	L'enseignant adapte ses stratégies
2	L'enseignant modifie les textes ou le travail
3	L'enseignant vérifie la compréhension grâce à différents moyens d'évaluation
4	L'enseignant aide l'élève de façon individuelle
5	L'enseignant utilise différentes stratégies graphiques
6	L'enseignant enseigne de façon explicite
7	L'enseignant fait participer l'élève à des travaux d'équipe
8	L'enseignant utilise des techniques TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) pour enfants autistes

3.1.1 Stratégies d'enseignement favorisant les habiletés de la pensée

Suite à l'analyse des propos des participants, la chercheuse a regroupé certaines des stratégies d'enseignement en fonction de la taxonomie de Bloom car «la taxonomie de Bloom est un modèle de classification par hiérarchie des habiletés de la pensée. L'exploitation de ce système de classification en salle de classe permet d'orienter la réflexion des élèves et favorise le développement des habiletés liées à la littératie.»

(MÉO, 2006a, pp. 35). Ce système se divise en 6 niveaux d'habiletés de la pensée qui sont : l'acquisition des connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse la synthèse et l'évaluation. Les stratégies d'enseignement utilisées par les participants pour les élèves ayant un TDAH ont pu être regroupées sous trois niveaux d'habiletés de la taxonomie de Bloom (acquisition des connaissances, compréhension et synthèse). Une d'entre elles a pu être insérée dans l'acquisition des connaissances, quatre ont pu être regroupées sous la compréhension, et trois sous la synthèse. La section suivante présente ces sous-catégories.

- **Stratégie illustrant l'habileté de la pensée liée à l'acquisition des connaissances**

Selon la taxonomie de Bloom, l'habileté de la pensée liée à l'acquisition des connaissances se traduit par une «assimilation de l'information.» (MÉO, 2006a, pp. 36-37). Au cours des entrevues, quelques participants ont fait mention d'une seule stratégie d'enseignement favorisant l'acquisition des connaissances. Cette stratégie est : demander à l'élève de relever les informations importantes.

L'enseignant demande à l'élève de relever les informations importantes

Certains membres du personnel mentionnent qu'une de leurs stratégies d'enseignement est de s'assurer que l'élève puisse relever des informations importantes dans un texte pour mieux en saisir le sens.

«.....elle passe à travers le questionnaire de compréhension mais en allant étape par étape, pas tout le chapitre au complet. Elle lit, je ne sais pas, deux pages et ensuite elle va chercher qu'est-ce qu'on a dit, qu'est-ce qui est important dans ce chapitre là...» (C1)

Selon eux, relever des informations importantes dans un texte consiste d'abord à aider l'élève à procéder par étapes. Diviser le texte et morceler le travail de lecture, trouver les informations lui permettant de comprendre une partie du texte et continuer la lecture de nouveau semblent être des stratégies efficaces qui aident l'élève ayant un TDAH dans sa démarche de compréhension de textes et lui permettent de mettre en application ce qu'il a appris.

- **Stratégies illustrant l'habileté de la pensée liée à la compréhension**

Dans le cadre de la taxonomie de Bloom, l'habileté de la pensée liée à la compréhension se traduit par une «compréhension de l'information transmise, mais sans établir de lien entre celle-ci et une autre idée.» (MÉO, 2006a, pp. 36-37). Au cours des entrevues, plusieurs participants ont mentionné différentes stratégies d'enseignement reliées au niveau de la compréhension. Ces stratégies sont : **1)** l'enseignant demande à l'élève de relire à plusieurs reprises le paragraphe, le texte ou la question; **2)** l'enseignant demande à l'élève de répéter; **3)** l'enseignant favorise chez l'élève l'appropriation du vocabulaire et du sujet du texte et enfin, **4)** l'enseignant demande à l'élève de verbaliser ou reformuler la question ou ce qui vient d'être dit.

- 1) L'enseignant demande à l'élève de relire à plusieurs reprises le paragraphe, le texte ou la question**

Certains participants ont mentionné qu'une de leurs stratégies d'enseignement pour les élèves ayant un TDAH était de leur demander de relire à plusieurs reprises.

«...là je dois souvent même [...] leur demander de la relire pour moi ... » (C4)

Selon ces participants, la stratégie qui consiste à demander à l'élève ayant un TDAH de relire un paragraphe, une question ou un texte à plusieurs reprises permet à l'élève d'améliorer sa fluidité, de construire le sens du texte et de revoir ce qui a été mal compris, ce qui contribuerait à améliorer sa compréhension de textes.

2) L'enseignant demande à l'élève de répéter

La moitié des participants ont mentionné qu'une de leurs stratégies d'enseignement était de travailler une partie du texte ou son ensemble de façon répétitive.

«...on va travailler ces stratégies de façon euh répétitives jusqu'à temps que ça commence à coller...» (C3)

Pour ces personnes, la répétition permet d'automatiser l'apprentissage chez l'élève. En procédant ainsi, elles constatent une amélioration de la fluidité, de la compréhension de la tâche à accomplir et par conséquent, de la compréhension de textes chez l'élève ayant un TDAH.

3) L'enseignant favorise l'appropriation du vocabulaire et du sujet du texte

Un participant juge que l'enseignement du vocabulaire est une stratégie qui aide la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH.

«...on va d'abord cibler le vocabulaire, qu'ils sont à niveau en terme de vocabulaire [...] il va y avoir peut-être aussi une banque de mots auxquels ils vont pouvoir s'y fier...» (C7)

La personne mentionne l'importance d'étudier le vocabulaire du texte que les élèves ne connaissent pas. De cette façon, ils comprennent davantage le sujet et le contenu du texte. Elle suggère également différents moyens d'étudier ce vocabulaire (par exemple, cibler le vocabulaire difficile, utiliser une banque de mots).

4) L'enseignant demande à l'élève de verbaliser ou reformuler la question ou ce qui vient d'être dit

Un petit nombre d'enseignants ont mentionné la verbalisation ou la reformulation de consignes ou de commentaires comme stratégie d'enseignement de la compréhension de textes.

«...de leur demander de verbaliser ce que j'ai dit...» (C3)

Pour ces enseignants, la communication orale constitue un élément qui influence la compréhension de textes. Ils encouragent l'élève ayant un TDAH à dire dans ses mots ce qu'il a compris. Suite à son énoncé verbal, s'il est adéquat, il peut poursuivre le travail demandé. Si sa reformulation est incomplète, l'enseignant peut intervenir pour rétablir la compréhension.

- **Stratégies illustrant l'habileté de la pensée liée à la synthèse**

Dans le cadre de la taxonomie de Bloom, l'habileté de la pensée liée à la synthèse se traduit par une «réunion d'éléments ou de parties constituantes afin de former un tout.» (MÉO, 2006a, pp. 36-37). Au cours des entrevues, un certain nombre de participantes ou participants ont fait mention de deux stratégies d'enseignement favorisant la synthèse. Ces stratégies sont : **1)** l'enseignant anime la lecture auprès du groupe-classe pour favoriser l'anticipation du texte et **2)** l'enseignant demande à l'élève de résumer, commenter et justifier sa lecture.

1) L'enseignant anime la lecture auprès du groupe-classe pour favoriser l'anticipation du texte

Près de la moitié des enseignants favorise le développement des habiletés d'anticipation d'un texte en groupe-classe. Pour amorcer la lecture et donner un avant-goût aux élèves, ils lisent une partie du texte.

«... On a lu un livre en gros groupe-classe, on l'a discuté avec toute la classe ...»

(C3)

Ils peuvent aussi demander aux élèves de lire des parties du texte (lecture guidée). Après cette lecture, l'enseignant encourage les discussions sur le texte. Intégrés au groupe-classe, les élèves ayant un TDAH sont également encouragés à participer aux discussions

au sujet du texte à l'étude. La lecture en groupe, les questions et les discussions permettent aux élèves d'anticiper le contenu du texte.

«...Euh on lit souvent ensemble le premier paragraphe pour anticiper le texte, ça c'est quand c'est au siège. Alors à ce moment-là ils ont déjà un avant-goût de ce que sera le texte, euh je lance souvent la question, à la fin du premier paragraphe pour les aider à anticiper mais je laisse ça là, on va pas nécessairement partager tout de suite...» (C4)

La lecture en groupe-classe est une stratégie d'enseignement qui est revenue à plusieurs reprises au cours des entrevues. Les enseignants mentionnent que lire une partie du texte avec le groupe-classe a plusieurs fonctions. Suite à la discussion en groupe-classe, ils posent des questions pour activer les connaissances antérieures du sujet et favoriser les interactions entre les élèves. Selon ces enseignants, ces stratégies favorisent, chez l'élève ayant un TDAH, l'anticipation de la suite de l'histoire, suscitent leur intérêt et leur curiosité, et permettent la formulation de plusieurs hypothèses.

2) L'enseignant demande à l'élève de résumer, commenter et justifier sa lecture

Au cours des entrevues, un membre du personnel enseignant a mentionné qu'il utilise la discussion pour aider l'élève ayant un TDAH à résumer, commenter et justifier sa lecture.

«... On a lu un livre en gros groupe-classe, on l'a discuté avec toute la classe puis justement les élèves l'ont enregistré sur cassette, on a écouté les parties...pis chaque personne avait sa partie à lire pis justement avec différentes voix et à la fin de leur partie ils devaient faire un commentaire sur leur lecture donc voici ce dont je pense de ma lecture, les raisons pour lesquelles, justifie, puis nous résumer ce qu'ils avaient lu. On l'a écouté ensemble en salle de classe puis ils avaient des questions à répondre au fur et à mesure, des petits travaux par rapport à ce qu'ils écoutaient ...» (C3)

Selon cet enseignant, lorsque l'élève résume ce qu'il vient de lire, cela lui permet de rassembler ses idées pour exprimer dans ses mots, l'essentiel de ce qu'il vient de lire. Ensuite, lorsqu'il commente sa lecture, cela lui permet d'exprimer son opinion sur la qualité de sa lecture. Enfin, lorsqu'il justifie sa lecture, il doit préciser sur quoi il se base pour émettre son opinion. Toutes ces stratégies permettent à l'élève ayant un TDAH de réunir tous les éléments et d'en faire la synthèse.

En résumé, tous les participants de cette recherche ont mentionné une ou plusieurs stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH qui sont en lien avec trois des six niveaux du modèle de Bloom (acquisition des connaissances, compréhension et synthèse). Au plan de la compréhension, les participants utilisent principalement des stratégies d'enseignement permettant la relecture, la répétition, l'appropriation du vocabulaire et la reformulation. Au plan de l'acquisition des connaissances, ils demandent aux élèves de relever les informations importantes. Enfin, au plan de la synthèse, ils utilisent principalement des stratégies d'enseignement permettant la discussion, l'anticipation, le résumé et la justification.

La deuxième catégorie de stratégies d'enseignement que les enseignants utilisent visent à favoriser le développement d'expériences significatives, stimulantes et motivantes chez les élèves ayant un TDAH.

3.1.2 Stratégies d'enseignement favorisant le développement d'expériences significatives, stimulantes et motivantes

L'analyse des propos des participants a permis de constater que presque la totalité d'entre eux utilisait des stratégies d'enseignement favorisant le développement d'expériences significatives, stimulantes et motivantes. Parmi celles mentionnées, sept d'entre elles ont pu être regroupées dans cette catégorie : **1)** l'enseignant suscite l'intérêt des élèves; **2)** l'enseignant demande à l'élève de lire différents types de textes; **3)** l'enseignant demande à l'élève de traduire sa compréhension de textes sous différentes formes; **4)** l'enseignant favorise la discussion; **5)** l'enseignant utilise des stratégies interactives; **6)** l'enseignant demande à l'élève de lire un texte aux plus petits; **7)** l'enseignant encourage l'élève à faire de la lecture autonome (seul ou en dyade). La section qui suit discute de ces stratégies.

1) L'enseignant suscite l'intérêt des élèves

Étant donné que les élèves ayant un TDAH ont de la difficulté à se concentrer et se découragent facilement (APA 2003), près de la moitié des membres du personnel enseignant choisissent soigneusement des textes qui se rapportent à leurs intérêts.

«...je vais chercher des textes qui sont en rapport avec ses intérêts [...] ça va capter davantage son attention, il va avoir plus de concentration parce qu'il y a quelque chose qui a rapport avec son..., avec quelque chose qu'il aime, qu'il adore qui l'intéresse dans la vie.» (C10)

Selon ces enseignants, choisir des textes en fonction des intérêts des élèves ayant un TDAH leur permet d'améliorer l'apprentissage chez ces derniers. En suscitant leur

intérêt, en captant leur attention et en favorisant leur degré de concentration, ils croient qu'ils peuvent améliorer la compréhension de textes chez ces élèves.

2) L'enseignant demande à l'élève de lire différents types de textes (par exemple, lectures audio)

Quelques enseignants tentent de varier les formes et les genres de textes à l'étude et leur présentation.

«...Donc j'ai eu par exemple des lectures audio, avec des images, tout ça, donc c'était plus interactif...» (C9)

L'utilisation de lectures audio, les bandes dessinées, les textes d'aventure et les textes à l'ordinateur ayant une forme interactive permet d'offrir différentes expériences de lecture et de rendre la lecture plus attrayante pour l'élève ayant un TDAH. Ces quelques enseignants misent sur la variété de textes pour intéresser l'élève ayant un TDAH à lire et du même coup, à mieux comprendre ce qu'il lit.

3) L'enseignant demande à l'élève de traduire sa compréhension de textes sous différentes formes

Pour encourager l'élève ayant un TDAH à lire et comprendre ce qu'il lit, un petit nombre d'enseignants l'engage dans divers projets stimulants faisant appel à sa créativité.

«...pour ces élèves-là j'ai deux façons de faire la lecture, évidemment les compréhensions de textes, les tests réguliers, les évaluations régulières puis ensuite ils ont l'opportunité de choisir, est-ce qu'ils veulent traduire leur compréhension en casse-tête, en chanson...est-ce qu'ils veulent faire une saynète, une marionnette, un mobile puis de l'expliquer à l'oral donc il y a toujours deux

trois façons de vérifier la compréhension pour le même test donc ils ont différentes formes d'obtenir des résultats si on veut...» (C3)

Ces quelques enseignants utilisent divers moyens dont la chanson, la saynète ou encore des projets d'arts pour encourager l'élève à traduire sa compréhension autrement qu'avec des activités papier-crayon. Avec cette stratégie, ils peuvent aussi vérifier la compréhension de l'élève ayant un TDAH en utilisant diverses formes d'évaluation, ce qui leur permet d'obtenir des résultats provenant de plusieurs sources.

4) L'enseignant favorise la discussion

La moitié des membres du personnel enseignant croit que la lecture n'est pas seulement une activité silencieuse se déroulant entre l'élève, son texte et la tâche à accomplir. La discussion semble être une stratégie d'enseignement qui aide la compréhension de textes.

«...je m'assurais qu'il y avait toujours des questions qui se passaient, qu'on avait un niveau de discussion. Donc quand on avait fini de lire un paragraphe ou un bout du texte, j'arrêtais et je disais qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce qui... tu sais je posais plein de questions sur, pour vraiment assurer la conversation, pis c'est ça qui faisait que cette élève-là, j'avais son attention...» (C9)

Il semble que la discussion entre l'adulte et l'élève ou encore la discussion entre pairs au cours de la lecture soit une stratégie interactive, stimulante et motivante pour les élèves ayant un TDAH. Bon nombre d'enseignants favorisent les échanges sur le texte lui-même en posant des questions et en encourageant la discussion. Ils gardent l'attention de l'élève, assurant ainsi une meilleure compréhension de textes.

5) L'enseignant utilise des stratégies interactives

À l'exception d'une seule personne, tous les enseignants ont mentionné que l'utilisation de stratégies d'enseignement interactives semble favoriser la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH.

«...le sujet a été traité à l'oral, ils en ont parlé, ils ont relaté leurs propres expériences par rapport au sujet qu'on va aborder, puis ensuite on va traiter des questions à l'oral, ils vont pouvoir en discuter en petits groupes, avec des pairs...» (C7)

Selon eux, cette stratégie permet aux élèves ayant un TDAH de partager leur point de vue, leurs expériences personnelles, d'écouter celles des autres, de pouvoir questionner et de justifier leurs réponses et donc d'approfondir leurs apprentissages à l'oral et à l'écrit. Tous ces apprentissages contribueraient à améliorer leur compréhension.

6) L'enseignant demande à l'élève de lire un texte aux plus petits

Une autre des stratégies qui a été mentionnée par une seule personne est d'encourager les élèves à lire des textes à des enfants plus jeunes qu'eux.

«...activités de groupe euh...des fois ils ont eu un power point à faire un livre en power point qui ont été présentés aux élèves de 3^e année...c'était 2^e? c'était 2^e...» (C3)

Selon cette personne, cette stratégie lui permet de motiver l'élève ayant un TDAH et du même coup, de développer sa fierté du travail accompli. Pour faire en sorte que cette stratégie d'enseignement renforce la compréhension de textes chez ce dernier,

l'enseignant lui propose, par exemple, de présenter sa compréhension de textes à un véritable auditoire. Pour ce faire, il travaille individuellement le texte avec l'élève au préalable, lui fait faire une présentation *Power Point* de sa compréhension et lui demande ensuite d'aller présenter les résultats de ses travaux à des élèves de niveau scolaire inférieur.

7) L'enseignant encourage l'élève à faire de la lecture autonome (seul ou en dyade)

Pour quelques membres du personnel enseignant, la lecture autonome est aussi une stratégie d'enseignement à privilégier.

«...je pratique également [...] la lecture autonome...» (C10)

Selon ce petit nombre d'enseignants, en choisissant les textes en fonction du niveau de lecture de l'élève, la lecture autonome permet à l'élève ayant un TDAH d'évoluer à son propre rythme, de mettre en pratique ses habiletés de lecteur et les stratégies apprises et de prendre goût à la lecture.

La lecture autonome peut aussi se faire en dyade. Elle permet une rétroaction de la part du partenaire de lecture et une vérification immédiate de l'exactitude des réponses émises, ce qui aide l'élève ayant un TDAH à réagir promptement et par conséquent, à améliorer sa compréhension de textes.

En résumé, presque tous les enseignants utilisent une ou plusieurs stratégies d'enseignement favorisant le développement d'expériences significatives, stimulantes et motivantes. Pour ces derniers, susciter l'intérêt des élèves, les encourager à traduire leur compréhension de textes sous différentes formes, leur demander de lire un texte à de plus jeunes élèves et lire différents types de textes de façon autonome (seul ou en dyade) contribuent à améliorer la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH. Ils jugent important que les stratégies d'enseignement soient significatives pour ces derniers.

Ces enseignants ajoutent que lorsque les expériences motivantes et stimulantes de la compréhension de textes sont combinées à des stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée, elles ont un impact encore plus important sur l'apprentissage de ces élèves.

La section qui suit présentera les stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée qui ont été mentionnées par les enseignants.

3.1.3 Stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée permet de modifier et d'adapter le programme ainsi que les stratégies d'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves de la classe (Gillig, J. M., 1999; Legendre, 2005; Raynal et Rieunier, 2005). Presque tous les membres du personnel enseignant ayant participé à cette étude utilisent une ou plusieurs

stratégies de cette catégorie. La pédagogie différenciée consiste pour l'enseignant à répondre aux besoins des élèves en adaptant pour chacun les stratégies d'enseignement et le contexte. Parmi les stratégies d'enseignement mentionnées par les participants, huit d'entre elles ont pu être regroupées dans cette catégorie. Les stratégies d'enseignement mentionnées sont les suivantes : **1)** l'enseignant adapte ses stratégies; **2)** l'enseignant modifie les textes ou le travail; **3)** l'enseignant vérifie la compréhension grâce à différents moyens d'évaluation; **4)** l'enseignant aide l'élève de façon individuelle; **5)** l'enseignant utilise différentes stratégies graphiques; **6)** l'enseignant enseigne de façon explicite; **7)** l'enseignant fait participer l'élève à des travaux d'équipe; et **8)** l'enseignant utilise des techniques TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) pour enfants autistes. La section qui suit présente ces stratégies.

1) L'enseignant adapte ses stratégies

Quelques membres du personnel enseignant ont mentionné que les élèves n'apprennent pas tous de la même façon ni au même rythme. Ils doivent donc adapter les stratégies d'enseignement aux styles d'apprentissage de leurs élèves, mais en particulier pour les élèves ayant un TDAH.

«...Le style féminin c'est plutôt montre-moi comment, je suis pas obligée de savoir pourquoi. Donc en intégrant les deux, qu'importe que l'enfant soit en difficulté, un garçon, une fille, tu arrives à couvrir tes styles, à capter quand même plusieurs différents élèves dans ta classe, c'est toujours des garder engagés et actifs dans ce qu'ils font...» (C3)

«...je me sers à la base des stratégies qui desservent justement le groupe en général mais je les adapte aux besoins...» (C7)

Ces personnes sont conscientes que les filles et les garçons apprennent peut-être différemment et que les élèves apprennent à des rythmes différents. En respectant ces différents styles d'apprentissage dans le choix des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes, elles espèrent répondre aux besoins de tous pour les élèves, y compris les élèves ayant un TDAH. En respectant les différences et en répondant à leurs besoins, les enseignants contribuent à les garder actifs et engagés dans les tâches de compréhension de textes. Enfin, en adaptant les stratégies utilisées pour les élèves en général aux besoins particuliers des élèves ayant un TDAH, ils mentionnent pouvoir ainsi rejoindre le plus d'élèves possible.

Plusieurs autres membres du personnel enseignant choisissent d'autres stratégies d'enseignement pour apporter davantage d'aide à l'élève ayant un TDAH. Ils profitent parfois du soutien et de la présence de l'enseignant-ressource pour approfondir la compréhension de textes, ils donnent des indices à l'élève pour le guider dans son travail ou encore, ils vérifient la compréhension de la question chez l'élève ayant un TDAH pour l'aider à accomplir la tâche

«...Ce qu'on fait c'est qu'on sort un texte et elle travaille ce texte-là pendant toute la semaine. La première journée l'enseignante-ressource elle s'assoit avec elle, elle lit le texte avec elle, elle lit les questions, elle s'assure qu'elle a bien compris et ensuite elle va faire le devoir à la maison. Quand elle revient, elle corrige son texte et s'il y a des fautes, des erreurs, elle lui demande de recommencer, de retourner dans son texte, revoir avec elle...» (C2)

«...que je leur relise les questions, leur donner des repères, où trouver les réponses, de l'encouragement, énormément d'encouragement...» (C4)

«...Oui. Je la questionne. Alors qu'est-ce que la question demande. Alors là elle va lire la question. Et là elle va lire la question. On cherche ou habite la fille. C'est vraiment ça qu'on demande alors je lui repose la question pour m'assurer qu'elle a bien compris...» (C2)

Les personnes qui interviennent auprès de l'élève ayant un TDAH (enseignants, enseignant-ressource, éducatrices) questionnent l'élève, discutent et au besoin, lui demandent de relire la question, écoutent la réponse, pointent avec le doigt la partie du texte où se trouve une réponse ou donnent des indices verbaux, et posent à nouveau des questions s'ils constatent qu'il y a un bris de compréhension. Ces stratégies aident l'élève à expliquer ce qu'il comprend et aident les intervenants à vérifier ce que l'élève a réellement compris. L'élève peut ainsi, grâce à un coup de pouce, continuer le travail de la compréhension de textes .

2) L'enseignant modifie les textes ou le travail

Plusieurs participants divisent la tâche donnée à l'élève ayant un TDAH, allègent le texte, présentent des textes dont l'organisation visuelle est semblable et dont les questions se ressemblent.

«...j'ai pu aller par fragments de chapitres. Je ne lui demandais pas de lire tout le livre. [...] pas tout le chapitre au complet ...» (C1)

«...c'est toujours la même calligraphie, le même type d'images etc. pis le même genre de questions qui revient, c'est pas abstrait là. Donc, ils sont déjà familiers en partant avec ce qui est demandé...» (C4)

«...alors le texte est beaucoup plus allégé...» (C7)

La moitié des enseignants précise diviser le texte, les chapitres ou les questions. L'allègement du texte se fait en enlevant des phrases, des mots superflus, des mots plus difficiles et en simplifiant les phrases complexes. Le travail et le texte sont morcelés pour rendre la tâche moins complexe et divisés en plus petites unités, aidant ainsi l'élève ayant un TDAH à mieux comprendre. De plus, l'utilisation de ressources pédagogiques avec lesquelles les élèves ayant un TDAH sont déjà familiers (mêmes calligraphies, images et genres de questions) est une autre stratégie d'enseignement utilisée afin de rendre la tâche plus claire pour ces derniers. La familiarité avec la forme visuelle du texte et le genre de question faciliterait le travail à accomplir et favoriserait la compréhension.

3) L'enseignant vérifie la compréhension grâce à différents moyens d'évaluation

Plusieurs participants ont mentionné utiliser différents moyens pour vérifier de façon formelle la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH.

«...évidemment les compréhensions de textes, les tests réguliers, les évaluations régulières [...] est-ce qu'ils veulent traduire leur compréhension en casse-tête, en chanson, est-ce qu'ils veulent faire une saynète, une marionnette, un mobile pis de l'expliquer à l'oral donc il y a toujours deux trois façons de vérifier la compréhension pour le même test donc ils ont différentes formes d'obtenir des résultats si on veut...» (C3)

«...on fait de la compréhension de textes à l'oral surtout, au moyen de méthodes orales, d'entrevues...» (C5)

«...là je dois souvent même reformuler de façon orale la question qui est demandée. Donc la relire [...] si c'est un test, je me vois même des fois à reformuler complètement la question...» (C4)

«...Euh en lecture, en écriture, c'est surtout au niveau des évaluations, juste être...pouvoir lire les questions avec elle, qu'elle puisse poser un peu plus de questions dans l'évaluation...» (C8)

La plupart des membres du personnel enseignant utilisent les entrevues individuelles, les présentations orales ou des livrets de lecture de la collection GB+ pour évaluer la compréhension des élèves ayant un TDAH. Ils précisent que ces stratégies leur permettent de discuter avec les élèves du texte à l'étude, d'évaluer leur compréhension et de mieux les soutenir dans leur compréhension de textes. De plus, ils reformulent au besoin la question lors de tâches d'évaluation et permettent aux élèves ayant un TDAH de poser des questions. Selon eux, en variant les types d'évaluation chez les élèves ayant un TDAH, ils peuvent dresser un meilleur portrait de la véritable compréhension de ces derniers.

4) L'enseignant aide l'élève de façon individuelle

Pour la majorité des membres du personnel enseignant ayant participé aux entrevues, aider individuellement l'élève est une des stratégies d'enseignement qui est utilisée fréquemment.

Euh, j'ai utilisé tout d'abord l'approche individuelle, la pédagogie différenciée [...] Ok, euh, par exemple j'ai dit la pédagogie différenciée, ça s'en est un c'est-à-dire que, il y a de l'enseignement tout à fait séparé pour cet enfant-là [...] j'utilise régulièrement des renforçateurs positifs (C10)

Pour la majorité d'entre eux, cette aide personnalisée se traduit par le maintien d'un contact visuel soutenu et par le fait de se tenir près de lui physiquement pour l'aider et lui

donner des explications supplémentaires. Ils utilisent aussi des stratégies comportementales telles que le renforcement positif et des encouragements constants.

5) L'enseignant utilise différentes stratégies graphiques

Une des stratégies d'enseignement utilisées par plusieurs enseignants est d'utiliser des stratégies graphiques.

«...Euh, j'utilise des textes que j'ai imprimés, que j'ai faits moi-même. J'ai transcrit un texte, je l'ai écrit un peu plus gros, souvent je vais l'imprimer sur du papier de couleur, euh, je vais lui donner des surligneurs pour les mots qu'elle est a de la difficulté...» (C9)

«...on leur soumet une copie écrit peut-être en plus gros format, avec des phrases plus courtes, [...] des stratégies aussi en termes de souligner, des codes de couleur, des mots clés, des fois on procède avec des acétates qu'ils mettent par-dessus leur texte pour qu'ils puissent encercler, mettre des flèches, des petits mots de référence etc., des petits trucs comme ça...» (C7)

La moitié des candidats transcrivent les textes modifiés en utilisant un caractère plus gros ou les impriment sur du papier de couleur pour attirer l'attention de l'élève. Certains d'entre eux encouragent les élèves à utiliser un code de couleur ou des transparents pour annoter le texte qu'ils sont en train de lire (encercler, mettre des flèches, etc.). L'utilisation de ces stratégies graphiques contribuerait, selon eux, à aider l'élève ayant un TDAH.

6) L'enseignant enseigne de façon explicite

La moitié des membres du personnel enseignant utilise des stratégies d'enseignement explicites.

«...Le modelage c'est une bonne façon aussi donc euh oui, les étapes de l'enseignement explicite c'est une façon je trouve qui est claire et qui a un processus logique qui semble bien desservir ces enfants-là, surtout la base du modelage pis l'enseignement réciproque etc. ...» (C7)

Ces enseignants rapportent que le modelage et la lecture guidée desservent bien les élèves ayant un TDAH. En modelant, en pensant à voix haute et en expliquant clairement les processus cognitifs et métacognitifs auxquels ils ont recours, ils démontrent les étapes à suivre. La lecture guidée permet d'aider de petits groupes d'élèves au cours de leurs lectures, en parlant et réfléchissant ensemble au texte, ce qui améliore l'autonomie des élèves de la compréhension de textes (Giasson, 1990; Gillet et Temple 2000; MÉO, 2003a; MÉO, 2003b).

7) L'enseignant fait participer l'élève à des travaux d'équipe

L'apprentissage par ou avec les pairs est une stratégie d'enseignement qui a été mentionnée par un enseignant.

«...de faire beaucoup de communications orales, [...] des petites pièces de théâtre, de faire des travaux d'équipe...» (C3)

Ce membre du personnel enseignant mentionne que les communications orales, l'élaboration de pièces de théâtre et le travail de groupe favoriseraient la compréhension

de textes. En échangeant avec les autres élèves et en participant aux divers projets, l'élève ayant un TDAH est amené à traduire sa compréhension de textes à l'oral et de façon créative tout en l'améliorant.

8) L'enseignant utilise des techniques TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) pour enfants autistes

Même si cette stratégie n'est pas précisément conçue pour les élèves ayant un TDAH, un des enseignants utilise les techniques TEACCH élaborées pour les enfants autistes.

«...j'ai utilisé des techniques TEACCH...» (C9)

Son expérience de travail auprès d'enfants autistes l'amène à croire qu'il peut partiellement utiliser les techniques TEACCH auprès des élèves ayant un TDAH pour favoriser leur compréhension de textes. Cette technique comportementale incite à diviser la tâche en petites étapes et favorise la pratique ainsi que la répétition de chaque étape jusqu'à l'acquisition de ce qui est enseigné avant de passer à la prochaine étape (<http://www.teacch.com/Attachments/DivisionTEACCH.pdf>).

En résumé, tous les enseignants ont identifié une ou plusieurs stratégies liées à la pédagogie différenciée tels que l'adaptation de stratégies d'enseignement, le morcellement du texte ou de la tâche, l'aide individuelle, l'enseignement explicite, l'entrevue et l'utilisation de supports visuels. Au besoin, ces stratégies sont adaptées et modifiées afin de les rendre plus inclusives pour les élèves ayant un TDAH, ce qui permet de mieux répondre à leurs besoins et du même coup, d'améliorer leur réussite.

Cette première partie du chapitre 3 a servi à présenter des stratégies d'enseignement utilisées de la compréhension de textes par les participants. La deuxième partie servira à énumérer les raisons pour lesquelles ils utilisent ces stratégies d'enseignement.

3.2 Les raisons de l'utilisation de stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH

Lors des entrevues, les participants devaient identifier les stratégies d'enseignement utilisées auprès des élèves ayant un TDAH, mais en plus, ils devaient préciser les raisons de leur utilisation. Les raisons évoquées ont été regroupées en quatre catégories qui sont :

A) l'enseignant utilise ces stratégies parce qu'elles sont tirées de son expérience professionnelle et de son expérience personnelle; **B)** l'enseignant utilise ces stratégies pour encourager la participation, la motivation, la confiance et l'apprentissage chez l'élève; **C)** l'enseignant utilise ces stratégies parce qu'il les trouve efficaces et **D)** l'enseignant utilise ces stratégies parce qu'il pense qu'il est essentiel d'offrir des adaptations selon les besoins particuliers des élèves.

Le tableau 3.2 permet d'obtenir une vue détaillée des raisons d'utilisation des stratégies d'enseignement nommées par les enseignants. On y retrouve les quatre catégories de raisons qui comprennent les dix-neuf raisons nommées qui leur sont associées.

Tableau 3.2
Les raisons de l'utilisation de stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH

	Raisons
	Les raisons de l'utilisation de stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH
A	L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'elles sont tirées de son expérience professionnelle et son expérience personnelle
1	L'enseignant se fie à son expérience professionnelle et à ses connaissances antérieures
2	L'enseignant s'est inspiré de recherches ou lectures personnelles
3	L'enseignant les utilise parce qu'elles sont la combinaison de stratégies d'enseignement provenant de différentes écoles de pensée et de courants pédagogiques
4	L'enseignant utilise des stratégies qui proviennent de collègues qui l'ont aidé
5	L'enseignant utilise ces stratégies d'enseignement car elles proviennent de divers documents du MEO
B	L'enseignant utilise ces stratégies pour encourager la participation, la motivation, la confiance et l'apprentissage chez l'élève
1	L'enseignant utilise certaines stratégies parce qu'elles favorisent la motivation et suscitent l'intérêt des élèves
2	L'enseignant utilise les stratégies parce qu'elles favorisent la participation et l'engagement
3	L'enseignant utilise les stratégies parce qu'elles visent l'augmentation de l'estime de soi et la confiance personnelle de l'élève
4	L'enseignant utilise les stratégies parce qu'elles favorisent l'apprentissage, la compréhension et la concentration chez l'élève
5	L'enseignant utilise les stratégies parce qu'elles favorisent la bonne entente entre pairs
6	L'enseignant utilise certaines stratégies parce qu'il croit qu'il faut éviter l'enseignement magistral
7	L'enseignant soutient que varier les stratégies est stimulant pour l'élève de même que pour lui-même
8	L'enseignant utilise les stratégies parce qu'elles sont inclusives

C	L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'ils les trouvent efficaces
1	L'enseignant les utilise parce qu'il constate l'utilité de l'enseignement explicite et du modelage
2	L'enseignant les utilise car elles favorisent l'enseignement individualisé
3	L'enseignant les utilise parce qu'il note une amélioration des résultats
D	L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'il pense qu'il est essentiel d'offrir des adaptations selon les besoins particuliers des élèves
1	L'enseignant utilise ces stratégies d'enseignement parce qu'elles favorisent l'appropriation du vocabulaire et s'éloigne de l'écrit car ces élèves ont plus de facilité à l'oral
2	L'enseignant utilise ces stratégies pour faciliter l'intégration de ces élèves
3	L'enseignant utilise ces stratégies car procéder par essai-erreur avec ces élèves semble fonctionner

3.2.1 L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'elles sont tirées de son expérience professionnelle et de son expérience personnelle

La première catégorie de raisons d'utilisation des stratégies correspond aux raisons reliées aux expériences professionnelles et personnelles mentionnées par quelques enseignants. Parmi celles mentionnées, cinq d'entre elles ont pu être regroupées dans cette catégorie. Les cinq raisons mentionnées sont : **1)** l'enseignant se fie à son expérience professionnelle et à ses connaissances antérieures; **2)** l'enseignant s'est inspiré de recherches ou lectures personnelles; **3)** l'enseignant les utilise parce qu'elles sont la combinaison de stratégies d'enseignement provenant de différentes écoles de pensée et de courants pédagogiques; **4)** l'enseignant utilise des stratégies qui proviennent de collègues

qui l'ont aidé; 5) l'enseignant utilise ces stratégies d'enseignement car elles proviennent de divers documents du MÉO. La section qui suit expose ces stratégies.

1) L'enseignant se fie à son expérience professionnelle, à ses connaissances antérieures

La moitié des membres du personnel enseignant se fie à leur expérience professionnelle et à leurs connaissances antérieures quant au choix des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes auprès des élèves ayant un TDAH.

«...Bien, de toutes façons on est en enseignement, on a su on a eu des formations, puis à l'université on a eu des formations sur l'enseignement explicite, comment procéder, et avant d'avoir le groupe ici, en enseignement ressource où j'ai travaillé avec des élèves en ALF-PDF, alors c'est il fallait beaucoup travailler sur la compréhension. Alors c'est là que j'ai tiré tu sais, j'ai fouillé, j'ai assisté à des formations, les connaissances antérieures que j'avais, c'est là que j'ai mis sur pied c'est ça...» (C1)

Ils utilisent ces stratégies parce qu'ils ont suivi leur formation dans une faculté d'éducation et des formations offertes par les conseils scolaires, le FARE (Projet sur la formation du personnel à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves) ou autres organismes tel que le MÉO.

Leurs connaissances antérieures comprennent leur expérience en enseignement incluant l'enseignement à différents niveaux et à différents types d'élèves dont ceux ayant des besoins particuliers. Leur expérience professionnelle et leurs connaissances antérieures leur donnent une certaine confiance leur permettant de justifier et d'appuyer les raisons pour lesquelles ils utilisent certaines stratégies d'enseignement de la compréhension de

textes pour les élèves ayant un TDAH.

2) L'enseignant s'est inspiré de recherches ou lectures personnelles

Quelques enseignants utilisent ces stratégies parce qu'elles sont le résultat de recherches ou lectures personnelles.

«...euh, les lectures personnelles, euh tout ça, les années d'expérience, euh qui font euh, il faut essayer d'aller chercher l'enfant où il est, à son niveau...» (C5)

Souvent, les enseignants sont confrontés à des situations particulières. Ils doivent souvent faire des recherches ou lectures personnelles pour trouver des solutions pour répondre aux besoins de leurs élèves. En effectuant des recherches ou en lisant sur le sujet, ils découvrent et essaient des stratégies plus adaptées aux besoins des élèves ayant un TDAH.

3) L'enseignant les utilise parce qu'elles sont la combinaison de stratégies d'enseignement provenant de différentes écoles de pensée et de courants pédagogiques

Un enseignant les utilise car il obtient un plus grand éventail de stratégies d'enseignement à utiliser auprès des élèves ayant un TDAH en combinant les stratégies d'enseignement des écoles de pensée et les courants pédagogiques.

«...D'après moi il y a des écoles de pensée qui arrivent et qui changent, il y a des vagues, des courants pis je pense qu'elles sont toutes bonnes mais c'est en modération, il faut les jumeler, les mélanger pour pouvoir justement aller trouver les différentes façons qu'apprennent ces élèves-là pis il n'y en a jamais juste une,

il y en a plusieurs façons c'est d'essayer de toucher un peu partout pour pouvoir finalement trouver la chose qui va pouvoir répondre à leurs besoins...» (C3)

Il est conscient des changements en éducation et est convaincu qu'il n'y a pas qu'une seule pratique qui peut tout régler. Il préfère s'inspirer de plusieurs pratiques, d'en mettre une variété à l'essai afin de rejoindre davantage les élèves ayant un TDAH.

4) L'enseignant utilise des stratégies qui proviennent de collègues qui l'ont aidé

L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'elles lui ont été enseignées par des collègues de travail.

«...j'ai été aidée comme par des pairs. Juste au niveau de l'école aussi, je trouve qu'il y a un bon soutien...» (C4)

Grâce à cette aide, il a pu prendre connaissance de diverses stratégies d'enseignement, les essayer et les intégrer à sa pratique. Le soutien par les pairs permet à cet enseignant d'augmenter le nombre et la variété de stratégies d'enseignement pour aider la compréhension chez les élèves ayant un TDAH.

5) L'enseignant utilise ces stratégies d'enseignement car elles proviennent de divers documents du MÉO

Le participant utilise des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes qui proviennent des documents du MÉO.

«...comme les documents ministériels, les documents de la province euh, les lectures personnelles...» (C5)

Les divers documents du MÉO sont une source d'inspiration pour cette personne quand vient le temps de choisir des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH. Ils offrent plusieurs choix de stratégies à utiliser, sont parfois accompagnés de formations et constituent un ensemble de directives claires pour les membres de la profession enseignante de l'Ontario.

En conclusion, les membres du personnel enseignant ont identifié plusieurs raisons justifiant leur choix de stratégies d'enseignement. Souvent, ils ont fait appel à des raisons liées à la confiance en leur expérience professionnelle et leur expérience personnelle. Ils font référence, par exemple, aux lectures personnelles, aux diverses formations qu'ils ont reçues ou encore à leurs recherches personnelles.

En plus de se fier à leur expérience professionnelle et leur expérience personnelle, le personnel enseignant utilise certaines stratégies parce qu'elles encouragent la participation, la motivation, la confiance et l'apprentissage chez l'élève.

3.2.2 L'enseignant utilise ces stratégies pour encourager la participation, la motivation, la confiance et l'apprentissage chez l'élève

Près de la moitié des enseignants utilisent ces stratégies parce qu'elles encouragent et motivent les élèves. Parmi ces raisons, on en retrouve huit. Les raisons sont les suivantes : l'enseignant utilise les stratégies **1)** parce qu'elles favorisent la motivation et suscitent l'intérêt des élèves; **2)** parce qu'elles favorisent la participation et l'engagement; **3)** parce qu'elles visent l'augmentation de l'estime de soi et la confiance personnelle de l'élève; **4)** parce qu'elles favorisent l'apprentissage, la compréhension et la concentration chez l'élève **5)** parce qu'elles favorisent la bonne entente entre pairs; **6)** parce qu'il croit qu'il faut éviter l'enseignement magistral; **7)** parce qu'il soutient que varier les stratégies est stimulant pour l'élève de même que pour lui-même et **8)** parce qu'elles sont inclusives. La section qui suit discute de ces stratégies.

1) L'enseignant utilise certaines stratégies parce qu'elles favorisent la motivation et suscitent l'intérêt des élèves

Quelques membres du personnel soutiennent qu'une des raisons pour lesquelles ils utilisent certaines stratégies d'enseignement est qu'elles ont un impact direct sur la motivation et l'intérêt des élèves ayant un TDAH.

«...il faut toujours trouver des stratégies qui vont les inciter à rester sur le sujet, rester éveillés et enthousiasmés par qu'est-ce qu'on fait et ces genres de stratégies-là c'est actif, actif dans le sens qu'ils sont engagés, ils sont engagés dans une conversation, ils sont engagés à parler... sont vraiment... ils participent...» (C7)

Un de ces membres utilise la compétition afin de motiver ses élèves selon le groupe ou le type d'élèves

*«...Chercheuse Alors la compétition pour elle c'est un facteur de motivation?
Candidate 1 Oui. Pour le petit groupe que j'ai, c'est un facteur de motivation...» (C1)*

Ces enseignants utilisent ces stratégies parce qu'elles leur permettent de garder l'attention des élèves ayant un TDAH, de les intéresser à la lecture et d'encourager leur participation à la tâche. Un des membres du personnel enseignant a un petit groupe d'élèves qui ont divers besoins et défis mais qui sont presque tous au même niveau en lecture. Pour ces élèves, le fait de se comparer aux autres les motive. Selon cette personne, une compétition saine peut aussi favoriser la motivation à apprendre.

2) Les stratégies sont utilisées parce qu'elles favorisent la participation et l'engagement

Près de la moitié des participants utilise certaines stratégies d'enseignement parce qu'elles favorisent la participation et l'engagement des élèves ayant un TDAH de la compréhension de textes .

«...découvrent une fierté personnelle parce que non seulement ils sont capables de participer, d'apporter quelque chose au groupe, d'apporter quelque chose au groupe-classe, pas juste au petit groupe pis le plus que la confiance augmente, le plus qu'ils veulent s'essayer et le plus qu'ils veulent réussir, plus que je vois des résultats...» (C3)

Ils constatent que les élèves ayant un TDAH répondent bien à ces stratégies. Ils se sentent fiers de participer aux échanges, se sentent inclus dans la classe et travaillent de plus en plus fort. Ce sentiment de fierté et d'appartenance au groupe améliore leur confiance en eux-mêmes et contribue à leur réussite de la compréhension de textes .

3) Les stratégies sont utilisées parce qu'elles visent l'augmentation de l'estime de soi et la confiance personnelle de l'élève

Un petit nombre d'enseignants choisissent des stratégies d'enseignement parce qu'elles améliorent l'estime de soi et la confiance personnelle de l'élève.

«...c'est surtout pour l'estime de soi, c'est des enfants qui oui ont été diagnostiqués mais qui ne sont pas médicamenteux, ils fonctionnent de façon généralement bien en salle de classe. Comme enseignante je pense que tout le monde a sa place, ces élèves-là oui ont des défis mais on en a tous...» (C4)

Ces enseignants portent une attention particulière au côté affectif de l'élève ayant un TDAH. Pour eux, une bonne estime de soi favorise l'intégration de ces élèves et a une influence sur leur fonctionnement en salle de classe.

4) Les stratégies sont utilisées parce qu'elles favorisent l'apprentissage, la compréhension et la concentration chez l'élève

Pour près de la moitié des participants, les stratégies sont utilisées en fonction de leur impact au niveau de la concentration, de la compréhension et de l'apprentissage de la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH. Parmi ces personnes, l'une mentionne profiter de la présence de l'éducatrice en salle de classe pour lui demander d'approfondir la compréhension de textes de façon individuelle avec l'élève ayant un TDAH alors qu'une autre précise que le fait d'être près des élèves ayant un TDAH ou de maintenir le contact visuel favorise l'apprentissage chez ces élèves.

«...parce que je voulais vraiment qu'elle comprenne ce qui se passait dans le texte. Je ne sais pas si je m'en vais à la bonne place mais...ok, je voulais vraiment qu'elle se concentre sur ce qui se passait dans le texte pour qu'elle puisse le comprendre pour ensuite pouvoir poursuivre avec les activités que j'avais créées à l'intérieur de l'activité de groupe...» (C9)

«...un c'est le fait qu'ils ont de la difficulté à rester concentrés sur une chose donc c'est vraiment bien de les ramener, ils deviennent très distraits très facilement donc d'être près d'eux, de leur donner un contact physique, le contact visuel, ça fait qu'ils reviennent, [...] j'allais la chercher comme ça...» (C9)

«...Alors mais c'est pas toujours possible de l'avoir juste 1 à 1 évidemment l'éducatrice est ici pour une période un 40 minutes et puis on va l'exploiter le plus possible...» (C5)

«...la plus grande facilité qu'ils ont en ce moment c'est de s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit, je veux pas les décourager par rapport à la lecture donc on va opter plus pour l'oral...» (C7)

Les enseignants s'entendent pour dire que choisir des stratégies d'enseignement adaptées et motivantes de la compréhension de textes encourage les élèves à persévérer dans leurs apprentissages. Ces membres du personnel enseignant croient qu'en utilisant ces stratégies, ils favorisent la concentration chez les élèves ayant un TDAH. En étant près de l'élève et en gardant un contact visuel soutenu, ils évitent les distractions chez ces élèves. D'autres enseignants ajoutent qu'en utilisant davantage la communication orale avec les élèves ayant un TDAH, cette stratégie les encourage à persévérer face à la tâche à accomplir. Enfin, une personne affirme profiter de la présence d'autres intervenants en salle de classe, comme l'éducatrice ou l'enseignant-ressource pour choisir certaines stratégies d'enseignement qui leur permettront de travailler la compréhension plus en profondeur et de revoir des éléments non compris chez les élèves ayant un TDAH, car il ne peut pas toujours fournir une aide individuelle.

5) L'enseignant utilise le travail par et avec les pairs parce que ces stratégies ont un impact positif sur les élèves ayant un TDAH

Quelques membres du personnel enseignant choisissent certaines stratégies d'enseignement parce qu'elles favorisent le travail d'équipe et qu'elles ont un impact positif chez les élèves ayant un TDAH.

«...il aime beaucoup ça de travailler en équipe et je pense que c'est comme ça que je l'ai guidé [...] je regroupe les élèves deux et fallait voir comment, parce que, comment il participe, comment il aime ça (C10)

Ces personnes choisissent d'utiliser des stratégies d'enseignement mettant en valeur la coopération et la collaboration entre pairs, car ils soutiennent que certains de leurs élèves ayant un TDAH aiment travailler en équipe et participent bien aux tâches lorsqu'ils se retrouvent dans ce type de regroupement. En favorisant la discussion et les échanges entre pairs, cela permet à ces élèves d'améliorer leur compréhension de textes.

Un enseignant avance que certains élèves ayant un TDAH semblent vivre certaines difficultés au plan de leur intégration dans des équipes de travail. Il utilise donc des stratégies d'enseignement particulières pour les aider à travailler en équipe.

«...ont besoin d'un suivi particulier parce qu'ils ne sont pas nécessairement faciles à, ils ont pas nécessairement la facilité à s'intégrer dans un groupe des fois leur comportement crée certaines frictions avec d'autres élèves ...» (C7)

Pour les aider à s'intégrer et à adopter des comportements adéquats pour travailler avec leurs pairs, l'enseignant utilise des stratégies qui favorisent la coopération entre les élèves. Il assure un suivi particulier auprès de ces équipes et utilise la médiation en cas de conflits.

6) L'enseignant utilise certaines stratégies parce qu'il croit qu'il faut éviter l'enseignement magistral

Plusieurs enseignants soutiennent que lorsque vient le temps de choisir des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour enseigner aux élèves ayant un TDAH, ils évitent l'enseignement magistral.

«...Quand tu fais de l'enseignement magistral, ça marche pas parce que il peut pas se concentrer, il ne peut pas avoir la concentration nécessaire pour pouvoir suivre l'enseignement que tu lui donnes...» (C10)

D'après eux, puisque les élèves ayant un TDAH ont un faible niveau de concentration, les enseignants doivent faire preuve de créativité pour attirer leur attention et maintenir leur concentration.

7) L'enseignant soutient que varier les stratégies est stimulant pour l'élève de même que pour lui-même

Pour cet enseignant, l'utilisation de stratégies d'enseignement variées encourage la participation des élèves ayant un TDAH dans leur processus d'apprentissage de la compréhension de textes.

«...Parfois je... je l'ai choisi comme mini-prof pour enseigner aux élèves de maternelle-jardin et comment il fait ça très très bien comment il participe, c'est vraiment, vraiment comme on dirait l'fun parce qu'il aime ça pis il le fait tellement bien que vraiment vraiment, j'ai vraiment moi aussi adoré ça parce que je pense que ça a beaucoup... c'est une stratégie qui est importante, donc qui est très intéressante ...» (C10)

Selon cette personne, la variété est intéressante pour les élèves ayant un TDAH mais aussi pour les enseignants. Cela augmente la participation, l'intérêt et la motivation chez ces élèves et les enseignants constatent l'effort et la réussite de ces derniers.

8) L'enseignant choisit certaines stratégies d'enseignement parce qu'elles sont inclusives

Un petit nombre d'enseignants mentionne utiliser certaines stratégies d'enseignement parce qu'elles sont inclusives.

«...Fallait pas que ça paraisse qu'il avait une différence par rapport aux autres...» (C6)

«...si je vais à côté d'elle faire du travail, c'est que les autres vont voir qu'elle n'a pas le même travail donc elle va se sentir...comme je vais le voir dans son visage, elle va regarder autour en voulant dire je me sens humiliée parce que j'ai un travail différent...» (C2)

Selon eux, les élèves ayant un TDAH n'aiment pas être étiquetés ni être pointés du doigt par les autres élèves. Lors du choix de stratégies d'enseignement, l'enseignant peut faire en sorte d'en choisir certaines qui ne vont pas ségréguer les élèves ayant un TDAH des autres élèves (par exemple, avoir un code secret avec l'élève pour lui rappeler de se

remettre à la tâche, prévoir un choix de plusieurs tâches et aiguiller discrètement l'élève ayant un TDAH vers une tâche qui lui convient davantage, etc.).

En général, les raisons qui motivent les enseignants à choisir certaines stratégies d'enseignement plutôt que d'autres sont qu'elles motivent et suscitent l'intérêt de ces élèves et favorisent leur participation et leur engagement, augmentent leur estime de soi, leur confiance personnelle, leur concentration et leur inclusion au sein du groupe. Varier les stratégies d'enseignement est stimulant pour les élèves mais aussi pour les enseignants.

En plus de varier les stratégies d'enseignement et continuer à encourager ces élèves à participer en classe, certains membres du personnel enseignant utilisent certaines stratégies d'enseignement parce qu'ils les trouvent efficaces.

3.2.3 L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'il les trouve efficaces

Quelques membres du personnel enseignant utilisent certaines stratégies d'enseignement qui améliorent l'apprentissage de la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH parce qu'ils ont constaté, au cours de leur carrière, que ces dernières sont efficaces auprès de ce type d'élèves. Parmi ces raisons, on en retrouve trois: **1)** l'enseignant les utilise parce qu'il constate l'efficacité de l'enseignement explicite et du modelage; **2)** l'enseignant les utilise car elles favorisent l'enseignement individualisé et **3)**

l'enseignant les utilise parce qu'il note une amélioration des résultats. La section qui suit présente ces raisons.

1) L'enseignant constate l'efficacité de l'enseignement explicite et du modelage

L'enseignant les utilise parce qu'il constate que l'enseignement explicite et le modelage sont des stratégies qui sont vraiment efficaces pour répondre aux besoins des élèves ayant un TDAH.

*«...l'enseignement explicite nous force en tant qu'enseignant justement de dévoiler là clairement toutes les étapes qui nous passent par la tête là justement quand on fait le modelage pis ça je pense que ça vient en aide à ces enfants-là...»
(C7)*

D'après cette personne, l'enseignement explicite et le modelage favorisent une meilleure communication des processus mentaux utilisés de la compréhension de textes. Dire à voix haute les étapes pour réaliser la tâche aiderait les élèves ayant un TDAH à mieux comprendre comment accomplir la tâche de compréhension de textes.

2) L'enseignant les utilise car elles favorisent l'enseignement individualisé

De la compréhension de textes, près de la moitié des enseignants utilisent l'enseignement individualisé pour les élèves ayant un TDAH.

«...euh il y a plein d'élèves qui se retrouvent dans la même situation, il faut adapter...» (C5)

«...c'est des enfants qui oui ont été diagnostiqués mais qui ne sont pas médicamenteux, ils fonctionnent de façon généralement bien en salle de classe.

Comme enseignante je pense que tout le monde a sa place, ces élèves-là oui ont des défis mais on en a tous...» (C4)

Les enseignants tentent, avec ces stratégies, de rejoindre les élèves ayant un TDAH. Pour mieux répondre aux besoins de chacun d'entre eux, ils choisissent des stratégies d'enseignement qui respectent les différents styles d'apprentissage, adaptent et individualisent l'enseignement afin de favoriser la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH.

3) L'enseignant utilise ces stratégies car il note une amélioration des résultats

Un participant utilise certaines stratégies d'enseignement parce qu'elles ont un impact positif sur les résultats des élèves ayant un TDAH.

«...découvrent une fierté personnelle parce que non seulement ils sont capables de participer, d'apporter quelque chose au groupe, d'apporter quelque chose au groupe-classe, pas juste au petit groupe pis le plus que la confiance augmente, le plus qu'ils veulent s'essayer et le plus qu'ils veulent réussir, plus que je vois des résultats...» (C3)

Certaines stratégies sont choisies parce qu'elles contribuent au développement de l'estime et de la confiance personnelles de l'élève ayant un TDAH. Ce dernier participe davantage en salle de classe, partage ses idées avec les autres et prend des risques, ce qui semble avoir des conséquences directes sur l'amélioration des résultats de la compréhension de textes.

En résumé, quelques enseignants justifient leur choix de stratégies d'enseignement en fonction de leur utilité. Ils estiment que l'enseignement explicite, le modelage et l'enseignement individualisé sont efficaces auprès des élèves ayant un TDAH puisqu'ils constatent une amélioration de leurs résultats de la compréhension de textes.

En plus de l'enseignement individualisé, près de la moitié des membres du personnel offrent des adaptations selon les besoins particuliers de ces élèves. La partie qui suit présentera ces adaptations.

3.2.4 L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'il pense qu'il est essentiel d'offrir des adaptations selon les besoins particuliers des élèves

Quelques membres du personnel enseignant choisissent certaines stratégies d'enseignement en fonction des besoins particuliers des élèves ayant un TDAH parce que pour eux il est essentiel d'adapter l'enseignement pour ce type d'élèves. Parmi les raisons, on en retrouve trois qui sont reliées aux adaptations. Les raisons sont les suivantes : **1)** l'enseignant utilise ces stratégies d'enseignement parce qu'elles favorisent l'appropriation du vocabulaire et développent la communication orale; **2)** l'enseignant utilise ces stratégies parce qu'elles facilitent l'intégration de ces élèves et **3)** l'enseignant utilise ces stratégies parce que procéder par essai-erreur quant au choix des stratégies à favoriser avec ces élèves fonctionne bien. La section qui suit présente ces raisons.

1) L'enseignant utilise ces stratégies d'enseignement parce qu'elles favorisent l'appropriation du vocabulaire et développent la communication orale

Quelques membres du personnel choisissent ces stratégies d'enseignement de la compréhension de textes parce qu'elles favorisent l'appropriation du vocabulaire. De plus, ils privilégient les stratégies d'enseignement qui favorisent l'échange verbal au lieu de l'écrit.

«...aussi pour qu'ils puissent s'approprier du vocabulaire, difficile de se l'approprier à l'écrit quand on l'a pas maîtrisé à l'oral...» (C7)

«...la plus grande facilité qu'ils ont en ce moment c'est de s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit, je veux pas les décourager par rapport à la lecture donc on va opter plus pour l'oral...» (C7)

Pour ces enseignants, l'appropriation du vocabulaire permet une meilleure compréhension de textes car ce dernier n'est plus un obstacle à la compréhension (l'élève a une meilleure reconnaissance des mots, une meilleure compréhension de leur sens et il peut faire des liens entre les mots et ses connaissances personnelles). Selon les participants, les élèves ayant un TDAH réussissent avec plus d'aisance de la compréhension de textes s'ils peuvent communiquer leur compréhension de façon orale plutôt que de façon écrite. Ils utilisent donc des stratégies qui améliorent la communication orale.

2) L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'elles facilitent l'intégration de ces élèves

L'enseignant utilise certaines stratégies d'enseignement de la compréhension de textes parce qu'elles favorisent l'intégration en salle de classe des élèves ayant un TDAH.

«...ont besoin d'un suivi particulier parce qu'ils ne sont pas nécessairement faciles à, ils ont pas nécessairement la facilité à s'intégrer dans un groupe des fois leur comportement crée certaines frictions avec d'autres élèves...» (C7)

Selon cette personne, l'utilisation de stratégies visant à améliorer le comportement de ces élèves a un impact direct sur leur intégration, diminue les frictions au sein du groupe-classe et les aide à coopérer dans des tâches de compréhension de textes.

3) L'enseignant utilise ces stratégies parce que procéder par essai-erreur quant au choix des stratégies à favoriser avec ces élèves fonctionne bien

Un des membres du personnel enseignant dit choisir les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes par essai-erreur.

«...avec essai-erreur et avec l'expérience...» (C6)

Selon cette personne, c'est à force d'essayer différentes stratégies qu'il parvient à découvrir lesquelles fonctionnent mieux que d'autres auprès de cette clientèle particulière.

Cette deuxième partie du chapitre 3, a servi à faire une présentation des raisons de l'utilisation des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH Ces raisons sont variées et démontrent les efforts déployés par les

enseignants afin de s'assurer du développement de la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH. Les membres du personnel enseignant utilisent des arguments et appuient leurs commentaires à l'aide d'exemples pour exprimer les raisons pour lesquelles ils utilisent certaines stratégies d'enseignement de la compréhension de textes auprès des élèves ayant un TDAH. Ils les utilisent parce qu'elles sont tirées de leur expérience professionnelle et personnelle, parce qu'elles encouragent la participation, la motivation, la confiance et l'apprentissage chez l'élève, qu'elles valorisent l'apprentissage coopératif, qu'elles sont efficaces et permettent d'adapter l'apprentissage aux besoins particuliers des élèves.

La troisième et dernière partie de ce chapitre servira à décrire le contexte dans lequel les membres du personnel enseignant utilisent les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH.

3.3 La description du contexte dans lequel les membres du personnel enseignant utilisent les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH

Au cours de l'analyse préliminaire des verbatims, les membres du personnel enseignant ont précisé le contexte dans lequel ils utilisaient les stratégies d'enseignement énumérées. Ces contextes ont été divisés en deux catégories qui sont : **A)** le contexte individualisé et **B)** les regroupements en équipe.

Le tableau 3.3 permet d'obtenir une vue détaillée des contextes dans lesquels les stratégies sont utilisées. On y retrouve les deux catégories de contextes qui comprennent les sept contextes nommés qui leur sont associés.

Tableau 3.3
Les contextes dans lesquels les membres du personnel enseignant utilisent les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH

	Contextes
	La description du contexte dans lequel les membres du personnel enseignant utilisent les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH
A	Le contexte individualisé
1	Lorsque l'élève est assis près de l'enseignant ou de l'éducatrice
2	Lorsque l'enseignant s'assoit près de l'élève
3	Lorsque l'élève travaille en retrait partiel (en salle de classe) ou en retrait complet (dans un autre local) avec l'enseignant, l'éducatrice ou l'enseignant-ressource
B	Les regroupements en équipe
1	L'enseignant les utilise lorsque l'élève travaille en équipe avec un élève plus fort
2	L'enseignant les utilise lorsqu'il organise des rencontres supervisées en petits groupes
3	L'enseignant les utilise lorsque l'élève est contraint de travailler en petites équipes par manque d'espace physique en classe
4	L'enseignant les utilise car l'élève était souvent assis en équipe avec d'autres élèves

3.3.1 Le contexte individualisé

Bon nombre de répondants ont mentionné que le contexte le plus favorable dans lequel ils utilisaient les stratégies d'enseignement avec les élèves ayant un TDAH était lorsqu'ils travaillent individuellement avec eux. Ils décrivent ce contexte par trois situations: **1)** lorsque l'élève est assis près de l'enseignant ou de l'éducatrice; **2)** lorsque l'enseignant s'assoit près de l'élève et **3)** lorsque l'élève travaille en retrait partiel (en salle de classe) ou en retrait complet (dans un autre local) avec l'enseignant, l'éducatrice ou l'enseignant-ressource. La section qui suit présentera ces contextes.

1) L'élève est assis près de l'enseignant ou de l'éducatrice

Près de la moitié des membres du personnel enseignant fait asseoir les élèves près d'eux en salle de classe ou, lorsque c'est possible, près de l'éducatrice.

«...Quand on fait de la compréhension en classe, ils sont souvent, ils sont assis près de moi, donc c'est facile pour moi de m'approcher d'eux, de leur réindiquer où nous sommes dans le texte..... ils sont déjà assis près de moi, ils sont à ma portée et cela leur permet d'être plus attentifs...» (C4)

«...mais au courant de l'année, c'est même lui qui me demandait est-ce que je peux aller en avant parce qu'il se sentait beaucoup plus concentré en avant et son focus est vraiment sur la matière, sur le tableau tandis que s'il est en arrière, je l'ai mis un mois en arrière pis c'est tout parce qu'en arrière il regarde tous les élèves, tout le mouvement pis là il y a interaction négative avec tout les autres élèves : lancer des effaces et tout ça donc il se concentre pas du tout...» (C6)

Faire asseoir les élèves près de l'enseignant ou de l'éducatrice leur permet d'intervenir rapidement. Ils peuvent rapidement s'approcher d'eux et leur fournir de l'aide et les encourager à maintenir leur attention, favorisant ainsi la compréhension de textes chez les

élèves ayant un TDAH. Enfin, placer l'élève en retrait, dos à la classe, ou assis en avant de la classe, au bout d'une rangée, permettrait d'éliminer le plus possible les distractions.

2) Lorsque l'enseignant s'assoit près de l'élève

Un contexte utilisé souvent par un enseignant est d'aller s'asseoir aussi souvent que possible près de l'élève ayant un TDH pour l'aider pendant qu'il travaille seul ou en équipe.

«...puis je m'assois souvent près d'elle ou assez près pour qu'elle puisse avoir un contact visuel avec moi si j'étais pas de l'autre côté de la table, je m'assurais toujours d'aller la chercher...et j'essayais vraiment de la garder avec les autres élèves, des fois j'étais assise avec elle parce qu'on travaillait la lecture du texte...» (C9)

Ce contexte lui permet d'avoir un contact visuel avec l'élève, peu importe qu'elle soit assise seule ou en équipe.

3) Lorsque l'élève travaille en retrait partiel (en salle de classe) ou en retrait complet (dans un autre local) avec l'enseignant, l'éducatrice ou l'enseignant-ressource

Une forte majorité des membres du personnel enseignant opte pour le retrait partiel ou complet des élèves ayant un TDAH. De plus, ils ajoutent que l'élève est souvent assis seul en salle de classe pour favoriser sa concentration. Enfin, ils remarquent qu'il faut les surveiller de près lorsqu'ils travaillent en groupe-classe.

«...il va fonctionner un peu mieux un à un, mais dans le groupe, il est à suivre de près...» (C5)

«...il y en a un qui parfois nécessite d'être isolé, parce qu'il peut jouer avec n'importe quoi à sa portée alors je vais être portée à trouver comme plus un lieu calme pour lui mais l'idéal c'est le retrait avec l'éducatrice...» (C4)

Selon eux, le retrait partiel de l'élève ayant un TDAH aide la concentration de l'élève et favorise le travail individualisé avec un intervenant (enseignant, éducatrice ou enseignant-ressource). De plus, à l'occasion il est nécessaire de travailler avec l'élève ayant un TDAH à l'extérieur de la salle de classe (retrait complet) pour lui offrir un environnement plus adéquat à sa concentration et à ses apprentissages.

Quelques membre du personnel enseignant précisent qu'au niveau du contexte de la salle de classe, les ressources physiques sont limitées et ne permettent pas de toujours travailler de façon individuelle avec un seul élève.

«...Alors mais c'est pas toujours possible de l'avoir juste 1 à 1...» (C5)

«...je peux pas me mettre juste avec elle parce qu'il y en a d'autres qui ont besoin de mon aide...» (C1)

«...je vais quand même prendre le temps de m'asseoir à leurs côtés si le temps me le permet évidemment parce que des fois la réalité est que...on doit desservir 30 élèves et non juste deux...» (C7)

Quelques enseignants disent qu'ils aimeraient pouvoir travailler davantage de façon individuelle mais que la réalité de la salle de classe fait en sorte que ce n'est pas possible puisque les autres élèves ont également besoin d'eux.

Enfin, la moitié des enseignants dit que malgré tout, il est essentiel de superviser constamment les élèves ayant un TDAH.

«...mais dans le groupe, il est à suivre de près...on le tient toujours près, on est toujours là à proximité, l'éducatrice va toujours avoir un oeil dessus...» (C5)

Ces enseignants soutiennent que les élèves ayant un TDAH peuvent être assis seuls et travailler de façon autonome pendant un certain temps, mais qu'il est primordial de leur offrir un soutien constant en les supervisant de près ou de loin.

Dans cette section, tous les enseignants ont démontré par leur propos, que le choix du contexte dans lequel ils utilisent les stratégies d'enseignement est essentiel. Par exemple, ils choisissent souvent d'asseoir l'élève ayant un TDAH seul en salle de classe. Pour ces derniers, même s'il n'est pas toujours possible d'être à côté de l'élève en tout temps, la proximité élève-enseignant (ou autres intervenants) de même que la supervision constante de ces élèves demeure une priorité. Selon ces enseignants, cela favoriserait leur concentration et par conséquent, leur apprentissage de la compréhension de textes.

Un autre contexte cité fréquemment est le regroupement en équipe. Presque tous les membres du personnel ont ajouté qu'il est parfois nécessaire, pour différentes raisons, de regrouper les élèves ayant un TDAH au sein d'équipes, car cela aurait parfois un impact positif chez certains de ces élèves. La section suivante présente leurs propos.

3.3.2 Les regroupements en équipe

Parmi les différents contextes d'enseignement, près de la moitié membres du personnel ont précisé qu'ils utilisaient les stratégies de la compréhension de textes lorsque les élèves travaillaient en équipe. Quatre différentes catégories décrivent ce contexte : **1)** l'enseignant les utilise lorsque l'élève travaille en équipe avec un élève plus fort; **2)** l'enseignant les utilise lorsqu'il organise des rencontres supervisées en petits groupes; **3)** l'enseignant les utilise lorsque l'élève est contraint de travailler en petites équipes par manque d'espace physique en classe et **4)** l'enseignant les utilise car l'élève était souvent assis en équipe avec d'autres élèves. La section qui suit discute de ce contexte.

1) L'enseignant les utilise lorsque l'élève travaille en équipe avec un élève plus fort

Parmi les regroupements possibles, certains membres du personnel enseignant choisissent de regrouper des élèves ayant un TDAH avec des élèves plus forts.

«...Quand c'est le temps de travailler en groupe, je vais souvent la placer avec un élève plus fort qui peut l'aider en même temps donc je choisis de mes meilleurs élèves puis ensuite je la place avec eux ...» (C2)

Ces quelques membres du personnel enseignant choisissent ce contexte, car ils constatent que regrouper les élèves de façon hétérogène aide l'élève ayant un TDAH en compréhension de textes. Ils pensent que l'élève fort peut aider l'élève ayant un TDAH au plan de l'apprentissage.

2) L'enseignant les utilise lorsqu'il organise des rencontres supervisées en petits groupes

Pour quelques enseignants, les rencontres au sein de petits groupes semblent également faire partie de contextes favorisant la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH.

«...Bien des fois on se rencontre à la table ronde en arrière de la classe on vérifie le vocabulaire, on retravaille les stratégies qu'on a vues en salle de classe, juste en petits groupes parce que souvent en petits groupes, ils sont plus portés à participer...» (C3)

Ces quelques enseignants disent que le contexte de rencontres en petites équipes permet de travailler certaines stratégies ou de les approfondir. De plus, cela permet d'encourager la participation chez les élèves ayant un TDAH.

3) L'enseignant les utilise lorsque l'élève est contraint de travailler en petites équipes par manque d'espace physique en classe

Un membre du personnel enseignant précise que la réalité physique de la salle de classe fait en sorte que les regroupements sont parfois dictés par l'espace disponible en salle de classe.

«...Veux veux pas, l'espace physique est assez restreint en salle de classe, on est presque 30 élèves dans des petits locaux fait que, ils se retrouvent déjà en équipes ces enfants-là...» (C7)

Cette personne dit devoir regrouper les élèves non pas par choix mais par manque d'espace en salle de classe, même si elle préférerait pouvoir modifier le contexte physique dans lequel elle doit enseigner.

4) L'enseignant les utilise car l'élève était souvent assis en équipe avec d'autres élèves

Quelques enseignants précisent que le travail en équipe est un contexte plutôt dynamique : il peut changer en fonction des moments de la journée ou des tâches à accomplir.

«...au courant de la journée ils vont se déplacer à quelques reprises pour travailler soit avec leurs équipes de lecture guidée ou parce que ce sont des équipes spontanées qui ont été formées pour des tâches de lecture etc. ...» (C7)

Ces enseignants créent divers contextes d'apprentissage qui permettent à l'élève de se déplacer, de travailler dans des équipes différentes (fixes ou spontanées) et avec différents coéquipiers pendant les activités liées à la compréhension de textes et tout au cours de la journée. Ce contexte semble stimuler et encourager les élèves ayant un TDAH de la compréhension de textes.

En somme, presque tous les participants ont mentionné qu'il arrive que les élèves ayant un TDAH soient appelés à s'asseoir et à travailler en équipes. Ils ont précisé que ce type de regroupement pouvait parfois avoir un impact positif chez certains élèves ayant un TDAH, alors qu'il sera négatif chez d'autres. Par exemple, travailler avec un élève plus fort peut être un contexte favorable puisqu'il peut favoriser l'enseignement par les pairs

alors que devoir travailler en équipe par manque d'espace physique peut être défavorable puisque ces élèves semblent plutôt profiter de contextes d'enseignement individualisé. Le contexte dans lequel ils utilisent les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH a un impact sur l'apprentissage de ces élèves. Le choix du contexte dépend et varie selon les besoins individuels des élèves ayant un TDAH.

3.4 Résumé du chapitre

Le chapitre trois a servi à présenter les résultats des entrevues effectuées auprès des membres du personnel enseignant. Il a été divisé en trois parties : premièrement les stratégies d'enseignement utilisées en salle de classe de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH, deuxièmement, les raisons pour lesquelles le personnel enseignant les utilise et finalement, le contexte dans lequel elles sont utilisées.

Les résultats démontrent que les enseignantes et enseignants utilisent une variété de stratégies d'enseignement pour favoriser l'apprentissage chez ces derniers. L'inventaire de ces stratégies, a permis de les regrouper en trois catégories : selon les niveaux d'habileté de la pensée telles que décrites dans le modèle de Bloom; en fonction du développement d'expériences significatives, stimulantes et motivantes ou encore en fonction de la pédagogie différenciée. Les enseignants ont énoncé les stratégies qui, selon eux, répondent le mieux aux besoins particuliers des élèves ayant un TDAH dans le cadre de la compréhension de textes.

La deuxième partie du chapitre avait pour but de connaître les raisons pour lesquelles elles et ils utilisent ces stratégies. Selon eux, ils utilisent les stratégies qui découlent de leur expérience professionnelle et expérience personnelle, de la participation, de la motivation, de la confiance et de l'apprentissage chez les élèves ayant un TDAH, de la valeur de l'apprentissage par et avec les pairs et de leur efficacité pour répondre aux besoins particuliers des élèves ayant un TDAH. Les raisons sont donc diversifiées.

Enfin, la troisième et dernière partie de ce chapitre avait pour but de décrire le contexte dans lequel les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH étaient utilisées. Les membres du personnel enseignant ont précisé qu'ils choisissent souvent le contexte individualisé ou parfois les regroupements en équipe, ce qui permet une proximité élève-enseignant (ou autres intervenants). Ce choix se fait en fonction des besoins individuels des élèves ayant un TDAH et sont dynamiques. Le choix du contexte contribue, tout comme le choix de stratégies d'enseignement, à l'amélioration de la compréhension de textes chez ces élèves et favorise sa concentration et par conséquent, son apprentissage de la compréhension de textes. Le prochain chapitre présentera l'analyse des résultats de cette recherche.

CHAPITRE IV

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le troisième chapitre a servi à présenter les résultats des entrevues effectuées auprès des membres du personnel enseignant. Ces entrevues avaient pour but d'identifier les stratégies que les enseignants utilisent en compréhension de textes pour aider les élèves ayant un TDAH, les raisons de leurs choix et le contexte dans lequel ils les utilisent. Ces entrevues ont permis de recueillir des informations sur le type de stratégies qu'ils utilisent, les raisons et les contextes et de les regrouper afin de faire des liens avec la recension des écrits. Le présent chapitre servira à interpréter ces résultats en comparant les stratégies identifiées par les membres du personnel enseignant à celles recommandées par les chercheurs. L'analyse des résultats sera divisée en trois sous-sections qui sont : **A)** l'analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes liées aux habiletés de la pensée chez les élèves ayant un TDAH; **B)** l'analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes favorisant le développement d'expériences significantes, stimulantes et motivantes chez les élèves ayant un TDAH et **C)** l'analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes liées à la pédagogie différenciée chez les élèves ayant un TDAH. L'interprétation a été faite en fonction des catégories de stratégies d'enseignement élaborées. De plus, afin d'éviter des redondances, l'interprétation des raisons et des contextes est incluse à l'intérieur de ces catégories.

4.1. Analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes liées aux habiletés de la pensée chez les élèves ayant un TDAH

Il existe six niveaux d'habileté de la pensée selon le modèle de Bloom qui sont l'acquisition des connaissances (1^{er} niveau), la compréhension (2^e niveau), l'application (3^e niveau), l'analyse (4^e niveau), la synthèse (5^e niveau) et l'évaluation (6^e niveau). Ces derniers sont classés en fonction de leur complexité, allant du moins complexe au plus complexe (Anderson et Krathwohl, 2001; Bloom, 1975). À la lumière des résultats de cette recherche, seulement trois des six niveaux semblent être favorisés par les enseignants ayant participé à la recherche.

Étant donné la nature des difficultés vécues par les élèves ayant un TDAH, la tendance serait de présumer que les stratégies d'enseignement relatives aux habiletés de la pensée utilisées par les enseignants se résument essentiellement aux habiletés de base qui sont l'acquisition des connaissances (1^{er} niveau), la compréhension (2^e niveau) et l'application (3^e niveau). Cependant, les résultats indiquent que les enseignants rapportent utiliser des stratégies de la compréhension de textes réparties dans deux de ces trois niveaux d'habiletés : l'acquisition des connaissances (1^{er} niveau), la compréhension (2^e niveau), et qu'ils utilisent la synthèse qui se situe au 5^e niveau. Le personnel enseignant ne se limiterait donc pas seulement aux stratégies relatives aux habiletés les moins complexes.

4.1.1 L'acquisition des connaissances

L'habileté de la pensée liée à l'acquisition des connaissances se traduit par l'assimilation de l'information. (Anderson et Krathwohl, 2001; Bloom, 1975). Elle est une habileté de base se situant au 1^{er} niveau que les élèves doivent développer pour pouvoir définir, identifier et rappeler.

Dans le cadre de cette habileté de la pensée, seulement un petit nombre d'enseignants mentionne ce niveau d'habileté et n'utilise qu'une seule stratégie d'enseignement : relever les informations importantes. Selon les travaux de Lorch (2004) et ceux de Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek (1999), les élèves ayant un TDAH vivent des difficultés au niveau de la mémoire et du rappel. Cependant, on remarque que malgré ces difficultés, cette stratégie d'enseignement est seulement utilisée par un petit nombre d'enseignants. Pourtant, Leal, Johanson, Toth, Huang (2005) et Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary (2006) affirment que les stratégies favorisant la mémoire et le rappel sont recommandées pour les élèves présentant un TDAH et ceux ayant des besoins particuliers en lecture. Les membres du personnel enseignant ayant discuté de l'acquisition des connaissances ont fait appel à des stratégies qui amènent l'élève à pouvoir trouver les informations importantes et pertinentes à sa compréhension du texte. Pour l'aider, l'un d'eux précise remettre un questionnaire comportant toujours les mêmes questions à l'élève ayant un TDAH. Selon ces membres du personnel enseignant, la recherche d'informations importantes permet à l'élève de mieux organiser sa pensée.

4.1.2 La compréhension

L'habileté de la pensée liée à la compréhension de la taxonomie de Bloom se traduit par une compréhension de l'information transmise, mais sans établir de lien entre celle-ci et une autre idée. (Anderson et Krathwohl, 2001; Bloom, 1975). C'est le niveau d'habileté de la pensée qui est le plus favorisé parmi les stratégies énoncées par les participantes et participants de cette recherche. Plusieurs membres du personnel enseignant font appel à des stratégies visant la relecture, la répétition, l'appropriation du vocabulaire, la verbalisation ou la reformulation, ce qui permet de résumer, de discuter et d'expliquer. Étant donné que les élèves ayant un TDAH ont des difficultés au niveau de la mémoire et du rappel (Lorch, O'Neil, Berthiaume, Milich, Eastham et Brooks 2004), l'utilisation de ce type de stratégies semble améliorer la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH. Certains auteurs suggèrent qu'un programme efficace visant la compréhension de textes devrait entre autres encourager l'enrichissement du vocabulaire (Block et Pressley, 2002; Robinson, McKenna et Wedman, 2004). Ces enseignants sont donc conscients que les stratégies liées à la compréhension permettent à l'élève d'améliorer sa fluidité en lecture, de construire le sens du texte et de revoir ce qui a été mal compris. Les enseignants les trouvent efficaces et les utilisent régulièrement tout comme les recherches citées ci-haut le précisent.

4.1.3 La synthèse

L'habileté de la pensée liée à la synthèse de la taxonomie de Bloom se traduit par une réunion d'éléments ou de parties constituantes afin de former un tout. (Anderson et Krathwohl, 2001; Bloom, 1975). Au niveau de la synthèse, les résultats de cette

recherche démontrent que près de la moitié des participants a mentionné deux stratégies d'enseignement : animer la lecture auprès du groupe-classe pour favoriser l'anticipation du texte et demander à l'élève de résumer, commenter et justifier sa lecture.

Au cours des entrevues, l'ensemble de ces enseignants mentionnent qu'ils utilisent ces stratégies d'enseignement parce qu'elles favorisent le développement d'habiletés de prédiction, d'inférence ou le développement des habiletés à identifier des relations de cause à effet. Ces propos laissent entendre que, grâce à ces stratégies d'enseignement, les enseignants encouragent les élèves ayant un TDAH à faire des liens entre leur lecture et les événements tel que le recommandent plusieurs auteurs (Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh, 2006; Lorch, 2000; Lorch, 2004 et Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek, 1999). Les enseignants utilisent donc deux stratégies recommandées par les chercheurs tels que Lorch, O'Neil, Berthiaume, Milich, Eastham et Brooks (2004) et Dewitz et Dewitz (2003) qui soutiennent qu'il est essentiel d'amener les élèves ayant un TDAH à développer des habiletés à identifier des relations de cause à effet dans le cadre de la compréhension de textes.

Toutefois, Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh (2006) ajoutent que ces élèves ont de la difficulté à faire des liens de causalité entre les idées du texte, ce qui pourrait expliquer que les participants de cette recherche favorisent davantage le niveau de la compréhension au lieu du niveau de la synthèse.

En résumé, les résultats indiquent que plusieurs membres du personnel ont démontré, par leurs propos, utiliser des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes liées à trois des six niveaux d'habiletés de la pensée de Bloom (l'acquisition des connaissances, la compréhension et la synthèse). Cependant, on constate, grâce aux résultats de cette recherche, qu'ils sont plus nombreux à avoir tendance à utiliser des stratégies d'enseignement liées à l'habileté de la compréhension.

Mais qu'en est-il des trois autres niveaux qui n'ont pas été mentionnés (application, analyse, évaluation)? Dans un premier temps, il est possible de présumer qu'ils n'ont pas été nommés par les participants parce qu'ils font appel à des processus cognitifs qui représentent un défi pour certains élèves ayant un TDAH. Développer des processus cognitifs et métacognitifs nécessaires à la compréhension de textes (par exemple, faire des liens avec ses expériences personnelles, effectuer des comparaisons, clarifications, interprétations et des inférences) est essentiel au développement de la compréhension de textes (Block et Pressley, 2002; Robinson, McKenna et Wedman, 2004) et les enseignants devraient persister à utiliser ces stratégies, ce qui ne semble pas toujours facile. En effet, l'application requiert une habileté à utiliser les connaissances acquises, l'analyse requiert une habileté à faire des liens, alors que l'évaluation requiert une habileté à formuler un jugement. Il est donc probable que les enseignants utilisent les stratégies d'enseignement liées aux habiletés de la pensée telles que l'acquisition des connaissances et la compréhension parce qu'elles sont plus faciles à utiliser et parce qu'elles fournissent des résultats rapides et tangibles. Dans un deuxième temps, les stratégies liées à la synthèse permettent à l'élève de faire appel à son imagination, à son

processus créatif et à ses propres schèmes de référence (par exemple, lorsqu'il doit envisager un problème sous différents angles). Puisque la synthèse englobe l'application, l'analyse et l'évaluation, il semble probable que les enseignants utilisent également ces stratégies, mais ils n'en sont peut-être pas conscients.

À la lumière des résultats, les participantes et participants semblent choisir des stratégies d'enseignement liées aux habiletés de la pensée en fonction des besoins particuliers des élèves avec qui ils oeuvrent. Il est aussi possible de présumer que l'utilisation de l'une ou l'autre des habiletés de la pensée varie d'une année à une autre selon la composition de la classe et les besoins de leurs élèves. La section qui suit portera sur l'analyse des stratégies qui favorisent le développement d'expériences significatives, stimulantes et motivantes chez les élèves ayant un TDAH.

4.2 Analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes favorisant le développement d'expériences significatives, stimulantes et motivantes chez les élèves ayant un TDAH

Presque l'ensemble des enseignants qui ont participé à l'étude utilisent des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes favorisant le développement d'expériences significatives, stimulantes et motivantes chez les élèves ayant un TDAH. Ils affirment que ces stratégies suscitent l'intérêt des élèves et leur engagement, ce qui concorde avec les recherches de DuPaul et Weyandt (2006) à ce sujet. De plus, selon Leal, Johanson, Toth, Huang (2005), les élèves ayant des besoins particuliers en lecture, tels que les élèves ayant un TDAH, profitent de stratégies d'enseignement qui sont

combinées à des expériences signifiantes et stimulantes et à une relation élève-enseignant motivante. La section qui suit portera sur l'analyse des stratégies d'enseignement qui suscitent l'intérêt et celles qui favorisent l'engagement de l'élève.

4.2.1 Analyse des stratégies d'enseignement qui suscitent l'intérêt

Parmi les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes recommandées dans la recension des écrits pour les élèves ayant un TDAH, on retrouve celles qui suscitent l'intérêt des élèves. À l'exception d'un seul des membres du personnel enseignant, tous utilisent des stratégies combinées à des expériences signifiantes, stimulantes et qui visent le développement d'une relation élève-enseignant motivante.

Selon les enseignants qui ont participé à cette recherche, susciter l'intérêt des élèves est essentiel et permet de varier les stratégies d'enseignement. Par exemple, ils constatent qu'en choisissant soigneusement des textes qui se rapportent aux intérêts des élèves ayant un TDAH et en utilisant une variété de types de textes, ils offrent différentes expériences de lecture susceptibles de susciter l'intérêt pour la lecture chez l'élève ayant un TDAH. De même, les enseignants croient que la lecture autonome (seul ou en dyade), permet à l'élève ayant un TDAH d'évoluer à son propre rythme, de mettre en pratique ses habiletés de lecteur et les stratégies apprises, d'échanger avec ses pairs et ainsi de prendre goût à la lecture. Les témoignages des participants nous confirment que l'enseignement réciproque qui se vit lors de la lecture en dyade semble bénéfique aux élèves ayant un TDAH. D'après eux, ce type d'enseignement favorise la compréhension de textes chez

ces derniers. Enfin, selon quelques participants, l'utilisation de ces stratégies qui suscitent l'intérêt des élèves aurait également un impact positif sur l'augmentation de l'estime de soi et la confiance personnelle de l'élève tout comme cela favoriserait l'apprentissage, la compréhension, la concentration chez l'élève et la bonne entente entre pairs.

Enfin, on constate que l'ensemble des enseignants utilisent des stratégies d'enseignement qui suscitent l'intérêt de la compréhension de textes. Ces stratégies s'adressent principalement aux élèves en général mais ils les adaptent aux besoins des élèves ayant un TDAH. Ces constatations vont dans le même sens que les études de Leal, Johanson, Toth, Huang (2005) et de Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary (2006) qui suggèrent que les stratégies pour les élèves présentant un TDAH sont sensiblement les mêmes que celles utilisées avec les élèves ayant des besoins particuliers en lecture à condition qu'elles soient adaptées à leurs besoins et qu'elles soient participatives et motivantes. De cette façon, cela permet aux membres du personnel enseignant de rejoindre plus d'un élève ayant divers besoins particuliers, dont les élèves ayant un TDAH.

4.2.2 Analyse des stratégies d'enseignement qui favorisent l'engagement

Presque l'ensemble des membres du personnel enseignant interviewés a également révélé utiliser des stratégies d'enseignement favorisant l'engagement. Selon eux, les stratégies d'enseignement interactives permettent aux élèves ayant un TDAH de partager leur point de vue, leurs expériences personnelles, d'écouter celles des autres, de pouvoir

questionner et de justifier leurs réponses. Les discussions entre pairs semblent avoir un impact positif au niveau de la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH. Ces résultats viennent appuyer les recherches de DuPaul et Weyandt (2006) qui soutiennent que les interactions entre les élèves ayant un TDAH et leurs pairs, favoriseraient leur apprentissage. De plus, les enseignants précisent également utiliser ces stratégies car ils constatent qu'elles encouragent la participation, la motivation, la confiance et l'apprentissage chez l'élève. On peut donc penser qu'en motivant les élèves et en suscitant leur intérêt, cela leur permet de garder l'attention des élèves ayant un TDAH et de les intéresser à la lecture.

À partir des déclarations des enseignants, il s'avère que la moitié d'entre eux soutient que la discussion entre l'adulte et l'élève ou entre pairs dans le cadre de la lecture est une stratégie qui peut être inclusive, interactive, stimulante et motivante pour les élèves ayant un TDAH. Près de la moitié des membres du personnel a ajouté favoriser, lorsque cela était approprié, l'utilisation des stratégies de compréhension dans un contexte de travaux d'équipe. Quelques enseignants les utilisent lorsque l'élève travaille en équipe avec un élève plus fort ou lorsqu'ils organisent des rencontres supervisées en petits groupes. Les enseignants précisent que travailler en petits regroupements semble bien fonctionner avec certains élèves ayant un TDAH et favorise l'inclusion en salle de classe de ces derniers. Toutefois, ils affirment qu'il faut surveiller de façon constante les équipes dans le but de s'assurer du bon déroulement des activités et pour offrir du soutien aux élèves ayant un TDAH. Enfin, quelques enseignants précisent que les regroupements en équipes sont utilisés non pas par choix mais par faute d'espace physique en salle de classe. Malgré le

fait que les enseignants utilisent le travail en équipe, il ressort que cette stratégie d'enseignement doit être bien encadrée et qu'elle ne répond pas aux besoins de tous les élèves ayant un TDAH.

Plusieurs enseignants ajoutent que l'utilisation de stratégies encourageant la participation, la motivation, la confiance et l'apprentissage chez l'élève ayant un TDAH est essentielle et de ce fait, ils évitent l'enseignement magistral pour ces derniers. Ces membres du personnel enseignant préfèrent varier leurs stratégies d'enseignement et par conséquent, créer un milieu d'apprentissage qui soit à la fois stimulant pour l'élève de même que pour l'enseignant. Ces résultats abondent dans le sens des recherches de Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary (2006), qui démontrent qu'il existe un lien entre l'engagement chez les élèves ayant un TDAH (par exemple, en participant en classe ainsi qu'en posant et en répondant à des questions) et le succès scolaire. De même, DuPaul et Weyandt (2006) soutiennent qu'il est essentiel d'utiliser des activités pédagogiques favorisant l'engagement chez les élèves ayant un TDAH, tout comme pour les élèves ayant des difficultés en lecture (Jitendra, Edwards, Starosta, Sacks, Jacobson et Choutka, 2004).

Les résultats de cette recherche démontrent donc que presque tous les enseignants ayant participé à cette recherche utilisent des stratégies d'enseignement visant la participation, la motivation et l'engagement de l'élève ayant un TDAH dans divers projets stimulants qui font appel à sa créativité, tout comme le suggèrent Leal, Johanson, Toth, Huang (2005) et Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary (2006). Ce sont des stratégies qui s'appliquent généralement à tous mais qui semblent importantes pour les élèves ayant un

TDAH, étant donné leurs particularités. Quelques participantes ou participants ajoutent qu'ils utilisent ces stratégies car elles sont inclusives. Selon ces derniers, ces stratégies permettent une meilleure intégration des élèves ayant un TDAH en salle de classe. La section qui suit analysera les stratégies qui portent sur la pédagogie différenciée chez les élèves ayant un TDAH.

4.3 Analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes liées à la pédagogie différenciée chez les élèves ayant un TDAH

Parmi les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant pour les élèves ayant un TDAH, celles liées à la pédagogie différenciée constituent celles qui sont les plus utilisées. La pédagogie différenciée permet de modifier et d'adapter le programme d'enseignement ainsi que les stratégies d'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves, dont les élèves ayant un TDAH (Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh; 2006, Leal, Johanson, Toth, Huang; 2005; Lorch, 2004; Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek; 1999 et Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006). Selon les résultats obtenus, tous les membres du personnel enseignant utilisent une ou plusieurs stratégies d'enseignement liées à la pédagogie différenciée suivantes : diverses adaptations et modifications en fonction des besoins individuels des élèves ayant un TDAH, un soutien accru et plus intensif, un enseignement individualisé et l'enseignement explicite.

4.3.1 Les adaptations et les modifications

Les enseignants démontrent par leurs propos qu'ils utilisent des stratégies d'enseignement développées initialement pour les élèves en général et les adaptent aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers en lecture ou aux besoins des élèves ayant un TDAH. Ils considèrent que les élèves ayant un TDAH peuvent apprendre, tout comme les autres élèves en salle de classe mais leur situation particulière requiert un choix minutieux des stratégies d'enseignement à utiliser de même que des adaptations et modifications à ces stratégies. Ces résultats abondent dans le même sens que Jitendra, Volpe et Cleary (2006), Leal, Johanson, Toth, Huang (2005), Manset-Williamson et Nelson (2005) ainsi que Mason (2004) qui observent que le choix des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes semble avoir des effets bénéfiques chez les élèves ayant des besoins particuliers en lecture. Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh (2006), Lorch (2004) et Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek, (1999) ajoutent que ce choix a également des répercussions positives chez les élèves ayant un TDAH.

Les enseignants donnent d'autres raisons pour adapter les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH : quelques-uns trouvent qu'elles favorisent l'appropriation du vocabulaire et développent la communication orale alors qu'un seul membre du personnel enseignant ajoute qu'elles facilitent l'intégration de ces élèves en leur permettant de vivre dans un contexte inclusif. Cependant, les enseignants avouent que, faute de temps, d'espace et de ressources tant matérielles qu'humaines, il

n'est pas toujours facile de répondre aux besoins particuliers des élèves de la classe. Donc, même si les enseignants affirment qu'ils reconnaissent l'importance des adaptations et des modifications, il semble qu'il n'est pas toujours possible de le faire de façon rigoureuse et constante comme le recommandent pourtant Pardo (2004) et Mason (2004) dans leurs recherches.

4.3.2 Un soutien accru et plus intensif

Parmi les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes recommandées dans la recension des écrits pour les élèves ayant un TDAH, l'ensemble des enseignants démontre par leurs propos qu'ils utilisent des stratégies qui visent un soutien accru et plus intensif telles que des stratégies d'enseignement faisant référence aux activités de groupes, des stratégies d'enseignement de type transactionnel, la lecture guidée et l'enseignement explicite.

Il est concevable de s'attendre à ce que, dans le but d'offrir un soutien accru pour ces élèves, certains membres du personnel enseignant utilisent des stratégies d'enseignement faisant référence aux activités de groupes telles que la discussion en petits groupes, l'enseignement réciproque et les cercles de lecture. De plus, les stratégies offrant un soutien plus intensif telles que les stratégies d'enseignement de type transactionnel (par exemple, modelage, pratique des stratégies, discussion), la lecture guidée et l'enseignement explicite permettent également de mieux rejoindre ces élèves, ce que

recommandent Block et Pressley (2002), McCardle et Chhabra (2004), Robinson, McKenna et Wedman (2004) et Pressley (2000, 2006).

Les résultats de la présente recherche démontrent donc que les enseignants sont conscients qu'un soutien accru et plus intensif que celui offert aux élèves en général est essentiel pour les élèves ayant un TDAH, tout comme les chercheurs Block et Pressley (2002), Jitendra, Edwards, Starosta, Sacks, Jacobson et Choutka (2004) et Manset-Williamson et Nelson (2005) le confirment.

4.3.3 L'enseignement individualisé

Les membres du personnel enseignant accordent une importance particulière à l'utilisation de l'enseignement individualisé pour les élèves ayant un TDAH. Leurs témoignages nous apprennent que tous s'entendent sur l'aide individuelle et personnalisée à offrir à ces élèves.

Bon nombre de participants confirment favoriser des contextes de travail individualisé. De cette façon, ils offrent un soutien individuel et personnalisé en fonction des besoins des élèves ayant un TDAH. Près de la moitié des enseignants précisent qu'ils créent des contextes d'enseignement au cours desquels l'élève ayant un TDAH est assis près d'eux ou encore près de l'éducatrice présente en classe. Selon ces enseignants, ce contexte d'enseignement favorise l'apprentissage chez ces élèves et permet de mieux cerner leurs difficultés. Un des membres du personnel enseignant ajoute que de cette façon, cela lui

permet d'intervenir plus rapidement pour aider l'élève ayant un TDAH. Enfin, dans le but d'aider l'élève ayant un TDAH à faire abstraction des dérangements de toutes sortes qu'il peut vivre, une forte majorité des membres du personnel enseignant soutient que les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes sont utilisées dans un contexte de travail en retrait partiel (en salle de classe) ou en retrait complet (dans un autre local) avec l'enseignant, l'éducatrice ou l'enseignant-ressource. Selon les résultats de la recherche, les enseignants utilisent très souvent l'enseignement individualisé car, il favorise le lien enseignant-élève et permet une aide ponctuelle, ce qui a un effet positif au niveau de l'apprentissage de la compréhension de textes chez ces élèves. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Manset-Williamson et Nelson (2005) qui recommandent l'enseignement individualisé pour les élèves ayant un TDAH.

4.3.4 L'enseignement explicite

Selon les déclarations des enseignants, en plus des adaptations, des modifications et de l'aide individuelle apportée aux élèves ayant un TDAH, la moitié d'entre eux affirme utiliser des stratégies d'enseignement explicites. L'enseignement explicite permet aux enseignants de modéliser les stratégies de la compréhension de textes à utiliser, permettant ainsi à l'élève de devenir graduellement plus habile et autonome dans ce domaine (Block et Pressley, 2002).

Selon ces participants, la nature même de l'enseignement explicite contribuerait à l'amélioration de la compréhension de textes chez les élèves ayant un TDAH. En effet, ils

mentionnent que ce type d'enseignement est efficace et fonctionne bien avec les élèves ayant un TDAH car il leur permet de mieux identifier le niveau d'apprentissage de leurs élèves, a un impact positif sur l'apprentissage de la compréhension de textes chez ces élèves et leur offre un plus grand éventail de stratégies d'enseignement à utiliser auprès d'eux, ce qui les encourage à continuer de les utiliser avec ce type d'élèves. Ces résultats abondent dans le même sens que les recherches de Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh (2006), Lorch (2004) et Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek (1999) affirmant que l'enseignement explicite de la compréhension de textes serait bénéfique pour les élèves ayant des besoins particuliers en lecture dont les élèves ayant un TDAH.

Les résultats de cette recherche montrent que tous les répondants utilisent des stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée. Certains adaptent et modifient les stratégies qu'ils utilisent avec les élèves en général ou offrent un soutien accru et plus intensif alors que d'autres enseignent de façon individualisée ou de façon explicite. Même si les membres du personnel enseignant utilisent ces stratégies d'enseignement dans deux différents contextes qui sont le travail individualisé ou le travail d'équipe, ils préconisent davantage le travail individualisé. Les enseignants ayant participé à cette recherche s'entendent donc pour dire que les stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée sont efficaces et nécessaires à la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH et que le contexte d'enseignement individualisé leur est davantage profitable tout comme le souligne plusieurs chercheurs cités ci-haut.

4.4 Résumé du chapitre

Le chapitre quatre a servi à présenter l'interprétation des résultats de cette recherche. Il a été divisé en trois parties : premièrement, l'analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes liées aux habiletés de la pensée chez les élèves ayant un TDAH, deuxièmement l'analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes favorisant le développement d'expériences signifiantes, stimulantes et motivantes chez les élèves ayant un TDAH et finalement, l'analyse des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes liées à la pédagogie différenciée chez les élèves ayant un TDAH.

L'analyse des résultats démontre que les membres du personnel enseignant utilisent une variété de stratégies d'enseignement, de raisons et de contextes pour favoriser l'apprentissage chez ces derniers. Presque la majorité des enseignants interrogés utilise des stratégies d'enseignement liées aux habiletés de la pensée, au développement d'expériences signifiantes, stimulantes et motivantes et à la pédagogie différenciée pour les élèves ayant un TDAH.

L'analyse des résultats a permis de constater premièrement que les stratégies d'enseignement les plus utilisées pour les élèves ayant un TDAH sont celles visant une pédagogie différenciée. Tous les enseignants identifient et utilisent une ou plusieurs de ces stratégies d'enseignement recommandées par les chercheurs tels que, Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh (2006), Leal, Johanson, Toth, Huang (2005), Lorch,

(2004), Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek (1999) et Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary (2006). Selon les membres du personnel enseignant, elles permettent de faire diverses adaptations et modifications en fonction des besoins individuels des élèves ayant un TDAH, d'offrir un soutien accru et plus intensif, de faire de l'enseignement individualisé et de l'enseignement explicite. L'analyse des résultats permet de constater que lorsqu'ils utilisent ces stratégies, ils préfèrent le faire de façon individualisée, ce qui leur permet de mieux cerner les difficultés des élèves ayant un TDAH avec qui ils travaillent, de même que de leur offrir un contexte d'apprentissage individualisé qui leur est plus favorable, ce qu'appuient Manset-Williamson et Nelson (2005).

Deuxièmement, les stratégies d'enseignement visant la participation, la motivation et l'engagement font également partie des stratégies d'enseignement qui sont davantage favorisées pour les élèves ayant un TDAH. Presque tous les enseignants ayant participé à cette recherche utilisent des stratégies d'enseignement visant la participation, la motivation et l'engagement de l'élève ayant un TDAH, ce que recommandent également les chercheurs tels que DuPaul et Weyandt (2006) et Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary (2006). L'analyse des résultats nous permet de constater que les enseignants semblent suivre les recommandations des recherches portant sur le sujet ainsi que celles du MÉO (2005). Ce dernier propose des stratégies d'enseignement en lecture pour les élèves en général et suggère de modifier et d'adapter ces stratégies pour les élèves ayant des besoins particuliers en lecture et pour les élèves ayant un TDAH. Selon ces enseignants, il semble fondamental d'utiliser ce type de stratégies car elles ont un impact

positif sur l'engagement de l'élève ayant un TDAH, sur sa réussite et l'acquisition de la compréhension de textes.

En troisième place viennent les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes liées à trois des six niveaux d'habiletés de la pensée de Bloom : l'acquisition des connaissances, la compréhension et la synthèse. Plusieurs enseignants les utilisent et les chercheurs mentionnent leur efficacité (Block et Pressley, 2002; Robinson, McKenna et Wedman, 2004). La compréhension est le niveau le plus utilisé car il permet de résumer, de discuter et d'expliquer, ce qui semble être plus facile pour les élèves ayant un TDAH puisqu'ils peuvent faire des liens entre le texte et leur vie. Viennent ensuite la synthèse et l'acquisition des connaissances. Suite à cette analyse, il est possible de croire que si les membres du personnel enseignant interrogés n'utilisent pas toutes les stratégies d'enseignement liées aux six niveaux d'habileté de la pensée de Bloom, c'est peut-être lié au fait que ceux non utilisés représentent, selon la croyance des enseignants, un trop grand défi pour les élèves avec qui ils oeuvrent ou encore qu'ils ne sont pas conscients qu'ils les utilisent étant donné que la synthèse englobe les autres habiletés de la pensée.

On peut conclure qu'en général, chercheurs et praticiens s'entendent sur l'importance du choix de stratégies d'enseignement à utiliser dans le domaine de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH et que l'utilisation de stratégies adaptées aux besoins de ces élèves n'est pas toujours facile ni possible. Les stratégies d'enseignement qui semblent être efficaces et les plus utilisées pour ces élèves sont d'abord des stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée, ensuite celles qui favorisent le

développement d'expériences signifiantes, stimulantes et motivantes et enfin, celles liées aux habiletés de la pensée. Bref, l'analyse des résultats démontre que les participantes et participants connaissent et utilisent pour différentes raisons et dans différents contextes les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH, ce qui favorise leur apprentissage. De plus, l'analyse démontre que les enseignants connaissent certaines stratégies mais qu'ils ne les utilisent pas dans leur classe étant donné qu'elles représentent, à leurs yeux, un trop grand défi pour les élèves ayant un TDAH avec qui ils travaillent.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était d'identifier les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès des élèves présentant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité de type mixte, les raisons pour lesquelles il les utilise et le contexte dans lequel elles sont mises en place.

La recension des écrits a permis de répertorier des stratégies d'enseignement s'adressant aux élèves en général, aux élèves ayant des besoins particuliers en lecture et aux élèves ayant un TDAH. La recension des écrits souligne que la plupart des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées auprès des élèves en général peuvent être utilisées pour les élèves ayant des besoins particuliers, dont les élèves ayant un TDAH à certaines conditions (Leal, Johanson, Toth, Huang, 2005; Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006). L'enseignement explicite (Jitendra, Volpe et Cleary, 2006; Manset-Williamson et Nelson, 2005; Mason, 2004), un soutien accru et plus intensif (Block et Pressley, 2002; Jitendra, Edwards, Starosta, Sacks, Jacobson et Choutka, 2004; Manset-Williamson et Nelson, 2005) et la combinaison d'expériences signifiantes et stimulantes ainsi qu'une relation élève-enseignant motivante (Leal, Johanson, Toth, Huang, 2005) leur est profitable si elles sont adaptées à leurs besoins particuliers et si elles font partie d'un programme favorisant une pédagogie différenciée (Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh; 2006, Leal, Johanson, Toth, Huang;

2005; Lorch, 2004; Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek; 1999 et Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006).

D'autres recherches soulèvent la nécessité de développer, chez ces élèves, des habiletés à identifier des relations de cause à effet dans le cadre de la compréhension de textes (Lorch, O'Neil, Berthiaume, Milich, Eastham et Brooks, 2004; Dewitz et Dewitz, 2003), à discuter des liens qui peuvent être faits entre les événements (Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange et Welsh, 2006; Lorch 2000; Lorch 2004; Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh et Van den Broek, 1999), à participer à des activités de groupe valorisant l'enseignement par les pairs (DuPaul et Weyandt, 2006) et à s'engager dans le processus d'apprentissage (DuPaul et Weyandt, 2006; Vile Junod, DuPaul, Jitendra, Volpe et Cleary, 2006).

Pour répondre aux objectifs de la recherche, une méthodologie qualitative a été utilisée. Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de dix enseignants oeuvrant en français dans les conseils scolaires francophones de la région. Les réponses des participants aux entrevues ont par la suite été retranscrites sous forme de verbatims, regroupées sous des catégories communes et interprétées par la chercheuse.

L'interprétation des résultats démontre que les membres du personnel enseignant utilisent une variété de stratégies d'enseignement, de raisons et de contextes pour favoriser l'apprentissage chez les élèves ayant un TDAH. Celles qui sont le plus souvent mentionnées sont les stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée, les

stratégies d'enseignement favorisant le développement d'expériences signifiantes, stimulantes et motivantes et celles liées aux habiletés de la pensée. Selon les participants, la raison principale qui les incitent à mettre en place ces stratégies est parce qu'elles favorisent la motivation et suscitent l'intérêt chez ces élèves. De plus, étant donné leur expérience et leurs lectures, les enseignants favorisent presque toujours un contexte d'enseignement individualisé pour ces derniers. Bref, le personnel enseignant utilise des stratégies variées en lecture pour les élèves ayant un TDAH, les adapte et les modifie lorsque ce sont des stratégies qui s'adressent initialement aux élèves en général ou aux élèves ayant des besoins particuliers en lecture.

Contribution de la recherche et limites

Cette recherche devrait contribuer à améliorer les connaissances sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées auprès des élèves ayant un TDAH et du même coup, leur réussite scolaire. En divulguant les stratégies qui sont utilisées, les raisons de leur utilisation et les contextes dans lesquels elles sont mises en place, tous les membres du réseau de l'éducation reliés à la profession enseignante (par exemple, les instances ministérielles, les conseils scolaires, les directions d'école et les enseignants) auront la possibilité de vérifier quelles sont les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes qui sont utilisées pour les élèves ayant un TDAH. Ils pourront aussi prendre note des stratégies d'enseignement qui sont mentionnées par les participants et de celles qui sont sous-utilisées.

Toutefois, cette recherche comporte certaines limites qui doivent être mentionnées. Elles touchent le phénomène de désirabilité sociale et le biais de l'évaluatrice. Le phénomène de désirabilité sociale constitue la première limite de l'étude. Ce phénomène se définit comme étant une tendance, chez les participants à embellir leurs réponses dans le but de plaire au chercheur (Gay et Airasian, 2003; Wallen et Fraenkel, 2001). Il est ainsi possible que les réponses de certains participants aient été biaisées car ils auraient pu craindre d'être jugés sur leurs façons d'enseigner. Le biais de l'évaluatrice constitue la deuxième limite de l'étude. Étant elle-même enseignante, la chercheuse aurait pu interpréter certaines informations en fonction de ses propres connaissances et expériences professionnelles. Toutefois, l'interprétation des données a été nuancée par le fait que la chercheuse a travaillé avec d'autres personnes pour amoindrir ce biais.

Possibilités d'applications futures de cette recherche

Les possibilités d'applications sont de deux ordres : les possibilités d'application dans le domaine scolaire et les possibilités d'application dans le domaine de la recherche. Dans le domaine scolaire, la chercheuse pourrait premièrement publier les résultats de cette recherche dans diverses revues en éducation. Cette diffusion pourrait contribuer, d'une certaine façon, à améliorer les connaissances sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes à utiliser auprès des élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité et du même coup, leur réussite. La chercheuse pourrait également diffuser ces résultats auprès des conseillers pédagogiques en littératie, qui auront la possibilité de connaître les stratégies d'enseignement qui sont actuellement

utilisées en salle de classe, celles qui devraient l'être et celles qui sont sous-utilisées. Ensuite, elle pourrait communiquer avec les conseillers pédagogiques afin de les aider à mettre sur pied de la formation en lecture pour les enseignants qui ont un élève ayant un TDAH dans leur classe.

Deuxièmement, en diffusant ces résultats auprès des chercheurs, cela pourrait leur offrir la possibilité d'étudier l'efficacité des stratégies qui sont actuellement mises en place par le personnel enseignant, de vérifier si les stratégies d'enseignement utilisées sont les mêmes dans d'autres contextes démographiques ou encore d'étudier le temps consacré à l'utilisation des stratégies nommées (en termes de préparation à l'enseignement et de leur mise en place).

ANNEXE 1

SCHÉMA D'ENTREVUE

Entrevue semi-dirigée, enseignantes et enseignants

Code enseignante ou enseignant

Code école

Age et sexe

1. Quel âge avez-vous?

_____ans

2. Noter le sexe du participant

Féminin

Masculin

Fonctions

3. Quel est votre emploi actuel?

Enseignante ou enseignant de classe régulière

Enseignante ou enseignant ressource

Enseignante ou enseignant ALF/PDF

4. Êtes-vous une suppléante ou un suppléant à long terme?

Oui

Non

5. À quel(s) niveau(x) enseignez-vous présentement?

- 3^e / 4^e année
- 4^e année
- 4^e / 5^e année
- 5^e année
- 5^e / 6^e année
- 6^e année
- Autre, précisez

6. Quelles sont les matières que vous enseignez présentement?

- Français
- Mathématiques
- Anglais
- Arts
- Sciences et technologie
- Études sociales / Histoire et géographie
- Sciences et technologie
- Arts
- Éducation physique
- ALF-PDF
- Autre

7. À la fin de l'année scolaire 2006-2007, combien d'années d'expérience en enseignement aurez-vous accumulées?

- Entre 1 et 3 années d'expérience
- Entre 4 et 6 années d'expérience
- Entre 7 et 9 années d'expérience
- 10 années d'expérience ou plus

8. Quel est votre plus haut niveau d'études?

- Baccalauréat
- Maîtrise
- Doctorat

9. Mise à part votre formation en enseignement, avez-vous d'autres qualifications en enseignement en enfance en difficulté? Si oui, lesquelles?

- Oui
- Non

10. Combien y-a-t-il d'élèves dans votre classe?

_____ élèves

11. Combien y-a-t-il d'élèves présentant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité dans votre classe identifiés par un CIPR ou par un diagnostic médical apparaissant au dossier?

_____ élèves

12. Comment percevez-vous le rendement scolaire de la compréhension de textes des élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité

13. Quelles sont les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes que vous utilisez en salle de classe pour les élèves présentant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité?

14. Décrivez ces stratégies.

15. Décrivez les raisons pour lesquelles vous utilisez ces stratégies.

16. Décrivez le contexte dans lequel vous utilisez ces stratégies.

17. Comment avez-vous pris connaissance de ces stratégies?

18. Sur quoi vous basez-vous pour juger de l'efficacité de ces stratégies?

19. Le personnel enseignant adapte généralement les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes en fonction des besoins des élèves. Donnez-nous au moins deux exemples d'adaptations que vous faites pour les élèves présentant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité .

20. À votre avis, que vous pouvez faire pour améliorer la compréhension de textes chez les élèves présentant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité ?

ANNEXE 3

LETTRE DE SOLLICITATION ET DE CONSENTEMENT ADRESSÉE AUX CONSEILS SCOLAIRES

Lettre de sollicitation et de consentement, Conseils scolaires

Titre du projet: Étude des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès d'élèves présentant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité de type mixte

Étude dans le cadre de la maîtrise (M.A.) menée par Eva-Christine Girard sous la supervision de Claire Maltais Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa en collaboration avec la Faculté des Études Supérieures de l'Université d'Ottawa

Eva-Christine Girard : egira048@uottawa.ca

Claire Maltais : cmaltais@uottawa.ca; 562-5800 poste 4067

Invitation à participer: Par la présente, j'aimerais obtenir l'accord de votre conseil scolaire pour solliciter la participation de votre personnel enseignant du cycle moyen ayant un ou plusieurs élèves présentant un déficit d'attention avec hyperactivité à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Eva-Christine Girard sous la supervision de Claire Maltais.

But de l'étude: Le but de l'étude est de de répertorier sous forme d'inventaire les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes, les raisons pour lesquelles elles sont utilisées et le contexte dans lequel elles s'insèrent

Participation: Les enseignants qui le voudront bien auront à participer à une seule entrevue qui durera environ entre 45 et 60 minutes pendant laquelle ils auront à décrire les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées pour les élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité. L'entrevue aura lieu au début mai dans leur école, avant ou après les heures de classe.

Risques: Les informations données au sujet des stratégies d'enseignement ne devraient pas créer d'inconfort émotionnel, psychologique, physique, social, économique ou autre). La chercheuse

fera tout ce qui est nécessaire en vue de minimiser ces risques (assurance de la confidentialité des propos).

Bienfaits: La participation à cette recherche aura pour effet de permettre d'améliorer les connaissances sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes à utiliser auprès des élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité

Confidentialité et anonymat: La chercheuse fournit l'assurance que l'information restera strictement confidentielle. Le contenu ne sera utilisé que pour répertorier, sous forme d'inventaire, les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant pour les élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité et selon le respect de la confidentialité (les informations recueillies lors des entrevues ne seront pas communiquées aux directions d'école ni au Conseil scolaire et seront gardées dans un endroit sécuritaire). **L'anonymat** est garanti car ni l'identité des participants ni l'identité des élèves ou de leur école ne seront mentionnées dans l'étude. Un code numérique sera associé à chacun des participants pour assurer leur anonymat.

Conservation des données: Les données recueillies sur bande audio ainsi que les transcriptions électroniques seront conservées de façon sécuritaire (dans un endroit verrouillé et seules la chercheuse et sa directrice de thèse auront accès à ces données). Elles seront conservées pour une période de 5 ans.

Participation volontaire: La participation du personnel enseignant est volontaire et toute personne est libre de se retirer en tout temps et refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si une personne choisit de se retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment pourraient tout de même être utilisées dans l'étude avec leur consentement.

Acceptation: Je, _____, accepte que Eva-Christine Girard de la Faculté d'éducation l'Université d'Ottawa, sous la supervision de Claire Maltais sollicite la participation du personnel enseignant faisant partie de ce conseil scolaire.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, veuillez communiquer avec le chercheur ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, salle 159, Ottawa, ON K1N 6N5
Tél.: (613) 562-5841
Courriel : ethics@uottawa.ca

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

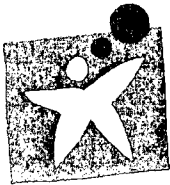
Signature: _____

Date: _____

Je vous remercie,
Eva-Christine Girard

ANNEXE 4

APPROBATION DU CONSEIL DES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'EST DE L'ONTARIO



Conseil des
écoles publiques
de l'Est de l'Ontario

Le 11 mai 2007

Madame Eva-Christine Girard
XXXX
XXXX

Madame,

Par la présente, nous vous donnons la permission d'entrer en communication avec les directions des écoles du CEPEO dans le cadre de votre projet de recherche portant sur une étude des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès d'élèves présentant un trouble de déficit de l'attention avec l'hyperactivité de type mixte.

Le comité d'éthique à la recherche du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario juge que cette recherche se situe sous le seuil de risque minimal en vertu de l'*Énoncé de politique des trois conseils - Éthique de la recherche avec des êtres humains* publié au Canada en 1998.

Recevez, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Suzanne Moncion
Surintendante de l'éducation
CEPEO

Serge Boulé
Responsable du Comité d'éthique
CEPEO

Note : Ce document constitue le passeport du chercheur. En cas de doute sur l'authenticité de ce document, il est impératif de communiquer immédiatement avec la personne responsable du comité d'éthique à la recherche du CEPEO : Serge Boulé, 613-742-8960, poste 2163.

ANNEXE 5

APPROBATION DU CONSEIL DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE LANGUE FRANÇAISE DU CENTRE-EST

Le 29 mai 2007

Bonjour Madame Girard,

Le Comité a reçu votre demande cet avant-midi. Il accepte de vous appuyer dans le recrutement de participants pour votre recherche en distribuant des affiches dans les écoles concernées.

Je vous demande donc de m'envoyer un document informatisé que vous aimeriez faire afficher dans le salon du personnel : L'objectif de votre projet, en quoi consiste la participation et vos coordonnées pour les personnes qui voudraient y participer. Comme pour toute demande en ce genre, nous vous demandons de ne pas entrer en contact directement avec les écoles, la distribution sera faite à l'interne.

Micheline Bercier-Larivière
Chef, Imputabilité
Conseil de district catholique du Centre-Est
(613) 744-2555, poste 3431

ANNEXE 6

LETTRE DE SOLLICITATION ADRESSÉE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES DES CONSEILS SCOLAIRES

Lettre de sollicitation, Direction d'école

Titre du projet: Étude des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès d'élèves présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité de type mixte

Étude dans le cadre de la maîtrise (M.A.) menée par Eva-Christine Girard sous la supervision de Claire Maltais Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa en collaboration avec la Faculté des Études Supérieures de l'Université d'Ottawa

Responsables :

Eva-Christine Girard : egira048@uottawa.ca; (613) 254-8654

Claire Maltais : cmaltais@uottawa.ca; (613)562-5800 poste 4067

Madame, Monsieur,

Je suis enseignante au CEPEO depuis huit ans et je suis présentement inscrite au programme de maîtrise de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de la maîtrise, je mène présentement une étude approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa et par le CEPEO portant sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes auprès d'élèves présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité de type mixte.

Le but de l'étude est d'identifier les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant du cycle moyen (4^e à la 6^e année) ayant un ou plusieurs élèves identifiés comme ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité dans leur classe, les raisons pour lesquelles elles sont utilisées et le contexte dans lequel elles s'insèrent.

Afin d'atteindre ce but, je désire effectuer en mai et juin de cette année des entrevues auprès d'une dizaine d'enseignants oeuvrant au cycle moyen. Ces derniers doivent avoir dans leur classe un ou plusieurs élèves identifiés comme ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité.

Les enseignants du cycle moyen (4^e à la 6^e année) qui le voudront bien, auront à participer à une seule entrevue qui durera environ entre 45 et 60 minutes pendant laquelle ils auront à décrire les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées pour les élèves ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. L'entrevue aura lieu en mai ou juin dans leur école, avant ou après les heures de classe.

Votre participation à cette étude contribuera à améliorer les connaissances sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes à utiliser auprès des élèves ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et du même coup, leur réussite scolaire. Une fois l'étude terminée, un résumé des résultats vous sera communiqué. Cette diffusion vous permettra de prendre note des stratégies d'enseignement qui sont actuellement utilisées en salle de classe et de celles qui devraient l'être.

Si vous acceptez que les membres du personnel de votre école qui le désirent puissent participer à cette étude, je vous demanderais de bien vouloir m'envoyer un courriel à cet effet.

J'attends de vos nouvelles dans les plus brefs délais.

Eva-Christine Girard
Enseignante à l'élémentaire et étudiante à la maîtrise en éducation à
l'Université d'Ottawa.

Egira048@uottawa.on.ca
Tél. (###) ###-####

ANNEXE 7

LETTRE DE SOLLICITATION ADRESSÉE AUX ENSEIGNANTS DES CONSEILS SCOLAIRES

Lettre de sollicitation, Personnel enseignant

Titre du projet: Étude des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès d'élèves présentant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité de type mixte

Étude dans le cadre de la maîtrise (M.A.) menée par Eva-Christine Girard sous la supervision de Claire Maltais Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa en collaboration avec la Faculté des Études Supérieures de l'Université d'Ottawa

Eva-Christine Girard : egira048@uottawa.ca;

Claire Maltais : cmaltais@uottawa.ca; 562-5800 poste 4067

Invitation à participer: Par la présente, j'aimerais solliciter votre participation à la recherche nommée ci-haut qui a été approuvée par votre conseil scolaire et qui est menée par Eva-Christine Girard sous la supervision de Claire Maltais.

But de l'étude: Le but de l'étude est de répertorier sous forme d'inventaire les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant du cycle moyen ayant un ou plusieurs élèves en classe présentant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité, les raisons pour lesquelles elles sont utilisées et le contexte dans lequel elles s'insèrent.

Participation: Les enseignants qui le voudront bien auront à participer à une seule entrevue qui durera environ entre 45 et 60 minutes pendant laquelle ils auront à décrire les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées pour les élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité. L'entrevue aura lieu au début mai dans leur école, avant ou après les heures de classe.

Risques: Les informations données au sujet des stratégies d'enseignement ne devraient pas créer d'inconfort émotionnel, psychologique, physique, social, économique ou autre). La chercheuse

fera tout ce qui est nécessaire en vue de minimiser ces risques (assurance de la confidentialité des propos).

Bienfaits: La participation à cette recherche aura pour effet de permettre d'améliorer les connaissances sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes à utiliser auprès des élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité

Confidentialité et anonymat: La chercheuse fournit l'assurance que l'information restera strictement confidentielle. Le contenu ne sera utilisé que pour répertorier, sous forme d'inventaire, les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant pour les élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité et selon le respect de la confidentialité (les informations recueillies lors des entrevues ne seront pas communiquées aux directions d'école ni au Conseil scolaire et seront gardées dans un endroit sécuritaire). **L'anonymat** est garanti car ni l'identité des participants ni l'identité des élèves ou de leur école ne seront mentionnées dans l'étude. Un code numérique sera associé à chacun des participants pour assurer leur anonymat.

Conservation des données: Les données recueillies sur bande audio ainsi que les transcriptions électroniques seront conservées de façon sécuritaire (dans un endroit verrouillé et seules la chercheuse et sa directrice de thèse auront accès à ces données). Elles seront conservées pour une période de 5 ans.

Participation volontaire: La participation du personnel enseignant est volontaire et toute personne est libre de se retirer en tout temps et refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si une personne choisit de se retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment pourraient tout de même être utilisées dans l'étude avec votre consentement.

Acceptation: Si vous désirez participer à cette étude, veuillez écrire à Eva-Christine Girard à l'adresse suivante : egira048@uottawa.ca.

Je vous remercie,
Eva-Christine Girard
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

ANNEXE 8

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS PARTICIPANT À LA RECHERCHE

Formulaire de consentement

Titre du projet: **Étude des stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant de l'élémentaire auprès d'élèves présentant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité de type mixte**

Étude dans le cadre de la maîtrise (M.A.) menée par Eva-Christine Girard sous la supervision de Claire Maltais Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa en collaboration avec la Faculté des Études Supérieures de l'Université d'Ottawa

*Eva-Christine Girard : egira048@uottawa.ca;
Claire Maltais : cmaltais@uottawa.ca; 562-5800 poste 4067*

Invitation à participer: Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci haut qui est menée par Eva-Christine Girard sous la supervision de Claire Maltais.

But de l'étude: Le but de l'étude est de de répertorier sous forme d'inventaire les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes, les raisons pour lesquelles elles sont utilisées et le contexte dans lequel elles s'insèrent

Participation: Ma participation consistera essentiellement participer à une seule entrevue qui durera environ entre 45 et 60 minutes pendant lesquelles j'aurai à décrire les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées pour les élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité. L'entrevue aura lieu au début mai à votre école (ou à un autre endroit qui me conviendrait mieux), avant ou après les heures de classe.

Risques: Je comprends que puisque ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information au sujet de mes stratégies d'enseignement et j'ai reçu l'assurance du chercheur que tout se fait en vue de minimiser tout risque (assurance de la confidentialité des propos). Cela ne devrait pas créer d'inconfort émotionnel, psychologique, physique, social, économique ou autre).

Bienfaits: Ma participation à cette recherche aura pour effet de permettre d'améliorer les connaissances sur les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes à utiliser auprès des élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité

Confidentialité et anonymat: J'ai l'assurance de la chercheuse que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour répertorier, sous forme d'inventaire, les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes utilisées par le personnel enseignant pour les élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité et selon le respect de la confidentialité (les informations recueillies lors des entrevues ne seront pas communiquées aux directions d'école ni au Conseil scolaire et seront gardées dans un endroit sécuritaire). **L'anonymat** est garanti car ni l'identité des participants ni l'identité des élèves ou de leur école ne seront mentionnées dans l'étude. Un code numérique sera associé à chacun des participants pour assurer leur anonymat.

Conservation des données: Les données recueillies sur bande audio ainsi que les transcriptions électroniques seront conservées de façon sécuritaire (dans un endroit verrouillé et seules la chercheuse et sa directrice de thèse auront accès à ces données. Elles seront conservées pour une période de 5 ans.

Participation volontaire: Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment pourraient tout de même être utilisées dans l'étude avec mon consentement.

Acceptation: Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par Eva-Christine Girard de la faculté d'Éducation l'Université d'Ottawa, recherche menée sous la supervision de Claire Maltais.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, salle 159, Ottawa, ON K1N 6N5
Tél.: (613) 562-5841
Courriel : ethics@uottawa.ca

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant: _____

Date: _____

ANNEXE 9

DONNÉES PORTANT SUR LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE TEXTES UTILISÉES PAR LES PARTICIPANTS

	Stratégies	c1	c2	c3	c4	c5	c6	c7	c8	c9	c10	TOTAUX
A	Stratégies favorisant les habiletés de la pensée											
A1	Stratégie illustrant l'habileté de la pensée liée à l'acquisition des connaissances											
1	L'enseignant demande à l'élève de relever les informations importantes	1							1			2
A2	Stratégies illustrant l'habileté de la pensée liée à la compréhension											
1	L'enseignant demande à l'élève de relire à plusieurs reprises le paragraphe, le texte ou la question	1		1	1				1	1		5
2	L'enseignant demande à l'élève de répéter	1	1	1	1	1						5
3	L'enseignant favorise chez l'élève l'appropriation du vocabulaire et du sujet du texte							1				1
4	L'enseignant demande à l'élève de verbaliser ou reformuler la question ou ce qui vient d'être dit			1	1							2
A3	Stratégies illustrant l'habileté de la pensée liée à la synthèse											
1	L'enseignant anime la lecture auprès du groupe-classe pour favoriser l'anticipation du texte			1	1					1	1	4
2	L'enseignant demande à l'élève de résumer, commenter et justifier sa lecture			1								1
B	Stratégies d'enseignement favorisant le développement d'expériences signifiantes, stimulantes et motivantes											
1	L'enseignant suscite l'intérêt des élèves			1	1					1	1	4
2	L'enseignant demande à l'élève de lire différents types textes						1			1		2

3	L'enseignant demande à l'élève de traduire sa compréhension de textes sous différentes formes			1						1		2
4	L'enseignant favorise la discussion	1	1					1		1	1	5
5	L'enseignant utilise des stratégies interactives	1	1	1	1	1	1	1		1	1	9
6	L'enseignant demande à l'élève de lire un texte aux plus petits			1								1
7	L'enseignant encourage l'élève à faire de la lecture autonome (seul ou en dyade)									1	1	2
C	Stratégies d'enseignement visant une pédagogie différenciée											
1	L'enseignant adapte ses stratégies	1	1		1			1				4
2	L'enseignant modifie les textes ou le travail	1		1	1	1	1	1	1			7
3	L'enseignant vérifie la compréhension grâce à différents moyens d'évaluation			1	1	1		1	1			5
4	L'enseignant aide l'élève de façon individuelle	1	1	1	1					1	1	6
5	L'enseignant utilise différentes stratégies graphiques	1	1					1		1	1	5
6	L'enseignant enseigne de façon explicite	1		1				1		1	1	5
7	L'enseignant fait participer l'élève à des travaux d'équipe			1								1
8	L'enseignant utilise des techniques TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) pour enfants autistes									1		1

ANNEXE 10

DONNÉES PORTANT SUR LES RAISONS DE L'UTILISATION DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE TEXTES UTILISÉES PAR LES PARTICIPANTS

	Raisons	c1	c2	c3	c4	c5	c6	c7	c8	c9	c10	TOTAUX
	Les raisons de l'utilisation de stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH											
A	L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'elles sont tirées de son expérience professionnelle et son expérience personnelle											
1	L'enseignant se fie à son expérience professionnelle et à ses connaissances antérieures	1		1	1	1	1					5
2	L'enseignant s'est inspiré de recherches ou lectures personnelles	1		1		1						3
3	L'enseignant les utilise parce qu'elles sont la combinaison de stratégies d'enseignement provenant de différentes écoles de pensée et de courants pédagogiques			1								1
4	L'enseignant utilise des stratégies qui proviennent de collègues qui l'ont aidé				1							1
5	L'enseignant utilise ces stratégies d'enseignement car elles proviennent de divers documents du MEO					1						1
B	L'enseignant utilise ces stratégies pour encourager la participation, la motivation, la confiance et l'apprentissage chez l'élève											
1	L'enseignant utilise certaines stratégies parce qu'elles favorisent la motivation et suscitent l'intérêt des élèves	1	1	1				1				4

2	L'enseignant utilise les stratégies parce qu'elles favorisent la participation et l'engagement			1	1			1		1		4
3	L'enseignant utilise les stratégies parce qu'elles visent l'augmentation de l'estime de soi et la confiance personnelle de l'élève			1	1							2
4	L'enseignant utilise les stratégies parce qu'elles favorisent l'apprentissage, la compréhension et la concentration chez l'élève									1		1
5	L'enseignant utilise les stratégies parce qu'elles favorisent la bonne entente entre pairs							1			1	2
6	L'enseignant utilise certaines stratégies parce qu'il croit qu'il faut éviter l'enseignement magistral										1	1
7	L'enseignant soutient que varier les stratégies est stimulant pour l'élève de même que pour lui-même										1	1
8	L'enseignant utilise les stratégies parce qu'elles sont inclusives		1					1				2
C	L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'il les trouve efficaces											
1	L'enseignant les utilise parce qu'il constate l'utilité de l'enseignement explicite et du modelage							1				1
2	L'enseignant les utilise car elles favorisent l'enseignement individualisé			1		1		1			1	4
3	L'enseignant les utilise parce qu'il note une amélioration des résultats	1		1								2
D	L'enseignant utilise ces stratégies parce qu'il pense qu'il est essentiel d'offrir des adaptations selon les besoins particuliers des élèves											
1	L'enseignant utilise ces stratégies d'enseignement parce qu'elles favorisent l'appropriation du vocabulaire et s'éloigne de l'écrit car ces élèves ont plus de facilité à l'oral									1		1
2	L'enseignant utilise ces stratégies pour faciliter l'intégration de ces élèves							1			1	2
3	L'enseignant utilise ces stratégies car procéder par essai-erreur avec ces élèves semble fonctionner			1				1				2

ANNEXE 11

DONNÉES PORTANT SUR LES CONTEXTES DANS LESQUELLES LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE TEXTES SONT UTILISÉES PAR LES PARTICIPANTS

	Contextes	c1	c2	c3	c4	c5	c6	c7	c8	c9	c10	Totaux
	La description du contexte dans lequel les membres du personnel enseignant utilisent les stratégies d'enseignement de la compréhension de textes pour les élèves ayant un TDAH											
A	Le contexte individualisé											
1	Lorsque l'élève est assis près de l'enseignant ou de l'éducatrice		1		1	1	1	1	1	1	1	8
2	Lorsque l'enseignant s'assoit près de l'élève									1		1
3	Lorsque l'élève travaille en retrait partiel (en salle de classe) ou en retrait complet (dans un autre local) avec l'enseignant, l'éducatrice ou l'enseignant-ressource	1	1	1	1	1	1			1	1	8
B	Les regroupements en équipe											
1	L'enseignant les utilise lorsque l'élève travaille en équipe avec un élève plus fort		1	1								2
2	L'enseignant les utilise lorsqu'il organise des rencontres supervisées en petits groupes	1		1		1						3
3	L'enseignant les utilise lorsque l'élève est contraint de travailler en petites équipes par manque d'espace physique en classe							1				1
4	L'enseignant les utilise car l'élève était souvent assis en équipe avec d'autres élèves		1					1		1		3

RÉFÉRENCES

- Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers : Designing research-based programs*. New York : Longman.
- Alvermann, D.E. & Phelps, S. F. (1998). *Content reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms*. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Anderson, L. W., et D. R. Krathwohl. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- American Psychiatric Association (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e édition, texte révisé). Paris : Masson.
- Barkley, R. A. (1990) *Attention deficit hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY : The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the Nature of Self Control*. New-York, NY : Guilford Press.
- Bentolila, A., Chevalier, B. et Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.
- Block, C. C. et Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York : The Guilford Press.
- Block, C. C. et Pressley, M. (2003). Best practices in comprehension instruction. Dans L. M. Morrow, L. B. Gambrel et M. Pressley (Eds), *Best practices in literacy instruction* (2nd Edition) (pp. 11-126). New York : The Guilford Press.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Borriello, T. A. (2003). *A cluster analytic examination of the behavior of students identified as having attention-deficit hyperactivity disorder*. Dissertation Abstracts International 64(07), 2379.
- Boujon, C., Quaireau, C. (1997). *Attention et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

- Brown, R., El-Dinary, P. B., Pressley, M. et Coy-Ogan, L. (1995). A transactional strategies approach to reading instruction. *The Reading teacher*, 49(3), 256-259.
- Bullock, G. R. (2003). *Cognitive rehabilitation: A method for improving sustained and selective attention in adolescents with attentional deficit*. Dissertation Abstracts International 64(05), 1597.
- Cherkes-Julkowski, M., Sharp, S., et Stolzenberg, J. (1997). *Rethinking Attention Deficit Disorders*. Cambridge, MA : Brookline Books.
- Collins Block, C. (2001). *Teaching the language arts : Expanding thinking through student-centered instruction*, (3rd Edition). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., et McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn : Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Deschenaux, F et Bourdon, S. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVIVO 2.0*. Consulté le 16 janvier 2007 dans: http://www.recherche-qualitative.qc.ca/NVivo_2.0.pdf
- Dewitz, P. et Dewitz, P. K. (2003). They can read the words, but they can't understand: refining comprehension assessment. *The reading teacher*, 56(5), 442-435.
- Doré, F. T. et Mercier, P. (1992). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Duke, N. K., et Mallette, M. H. (2004). *Literacy Research Methodologies*. NY: The Guilford Press.
- DuPaul, G. J et Weyandt, L. L. (2006). School-based interventions for children with attention deficit hyperactivity disorder : effects on academic, social, and behavioral functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 161-176.
- Dye, B. G. (1998). *Cognitive processing with attention deficit disorder, predominantly inattentive type*. Bibliothèque Nationale du Canada. (UMI No. 0-612-34957-8).
- Farris, P. J., Fuhler, C. J., Walther, M. P. (2004). *Teaching reading : A balanced approach for today's classrooms*. Boston : McGraw Hill.

- Flory, K., Milich, R., Lorch, E. P., Hayden, A. N., Strange, C. et Welsh, R. (2006). Online story comprehension among children with ADHD : wich core deficits are involved? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 853-865.
- Fraenkel, J.R. et Wallen, N.E. (2002). *How to Design and Evaluate Research in Education (5th ed.)*. Toronto : McGraw-Hill and Ryerson.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, M. A. G., et Hanson, K. (1992). Familial risk factors to oppositional defiant disorder and conduct disorder : Parental psychopathology and maternal parenting. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 60, 49-55
- Funnell, E. et Stuart, M. (1995). *Learning to read*. Oxford : Blackwell.
- Gay, L. R. et Airasian, P. (2003). *Educational research : competencies for analysis and applications (7th Ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., et Catherine DeSoto, M. (2004). Strategy choices in simple and complex addition : Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(2), 121-151.
- Geary, D. C., Hamson, C. O., et Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition : A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(3), 236-263.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension de lecture*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Gillet, J. W et Temple, C. (2000). *Understanding reading problems, fifth edition*. New York : Longman.
- Gillig, J. M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- Gunning, T. G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. Boston : Pearson.

- Henley, M., Ramsey, R. S., Algozzine, R. F. (2002). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities* (4th Ed.). Boston, MA. Allyn and Bacon.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. E., Starosta, K., Sacks, G., Jacobson, L. A. et Choutka, C. M. (2004). Early reading instruction for children with reading difficulties : meeting the need of diverse learner. *Journal of learning disabilities*, 37(5), 421-439.
- Johnson, B. et Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approches* (2nd edition). Boston : Pearson Education.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche qualitative*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 350 pages.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 316 pages.
- Keene, E. O. (2002). From good to memorable : characteristics of highly effective comprehension teaching. Dans C. C. Block, L. B. Gambrell et M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction : Rethinking research, theory and classroom practice* (pp. 80-105). San Francisco : Jossey-Bass.
- Kerr, M. M. et Nelson, C. M. (2002). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom*. Upper Saddle River, New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Leal, D., Johanson, G., Toth, A., Huang, C.-C. (2004). Increasing At-risk student's literacy skills : fostering success for children and their preservice reading endorsement tutors. *Reading Improvement*, 41(2), 75-96.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lenz, B. K., Ellis, E. D., et Scanlon, D. (1996). *Teaching learning strategies to adolescents and adults with learning disabilities*. Austin, TX : Pro-Ed.
- Lerew, C. D. (2003). *The use of a cognitive strategy as an academic and behavioral intervention for children with attention-deficit/hyperactivity disorder*. UMI No. 3099712.
- Lerner, J. W., Lowental, B. et Lerner, S. (1995). *Attention deficit disorders : Assessment and teaching*. Pacific Grove, CA : ITP.
- Liang, L. A. et Dole, J. A. (2006). Help with teaching reading comprehension : Comprehension instructional frameworks. *The Reading teacher*, 59(8), 742-753.
- Lloyd, S. L. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talks. *Journal of Adolescent et Adult Literacy*, 48(2), 114-124.

- Lorch, E. P., Diener, M. B., Sanchez, R. P., Milich, R., Welsh, R. et Van den Broek, P. (1999). The effect of story structure on the recall of stories in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 273-283.
- Lorch, E. P., O'Neil, K., Berthiaume, K. S., Milich, R., Eastham, D. et Brooks, T. (2004). Story comprehension and the impact of studying on recall in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 33(3), 506-515.
- Manset-Williamson, G. et Nelson, J. M. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disabilities : a comparative study of two approaches. *Learning Disability Quarterly*, 28, 59-74.
- Marcotte, D. (2006). Les cercles de lecture : pour donner le goût de lire aux jeunes
Consulté le 21 novembre 2008 dans :
http://www.juralecture.ch/article.php3?id_article=83.
- Markel, G., Greenbaum, J. (1996). *Performance Breakthroughs for adolescents with learning disabilities or ADD*. Champaign, IL : Research Press.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning : effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283-296.
- McCardle, P. et Chhabra, V. (2004). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- McLaughlin, M. (2003). *Guided comprehension in the primary grades*. Newark, DE : International Reading Association.
- McMillan, J.H. (1996). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer (4th edition)*. New York : HarperCollins College Publishers.
- Mercer, C. D. et Mercer, A. R. (2001). *Teaching students with learning problems*. Upper Saddle River, New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003a). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003b). *Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Consulté le 10 janvier 2008 dans :
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/effective.html#guided>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004a). *Plan d'enseignement individualisé (PEI)*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004b). *La littératie au service de l'apprentissage*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *L'éducation pour tous*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 162 pages.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006a). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année, fascicules 1, 2 et 3*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006b). *Transformation de l'éducation pour l'enfance en difficulté*. Consulté le 25 octobre 2006 dans: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/speced/transformation/transformation.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006c). Français : Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année (révisé). Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Morais, J. (1999). *L'art de lire*. Paris: Éditions Odile Jacob. Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand.
- Neven, R. S., Anderson, V., et Godber, T. (2002). *Rethinking ADHA: Integrated approaches to helping children at home and at school*. Crows Nest : Allen et Unwin.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading teacher*, 58(3), 272-280.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., et Serna, L. (2005). *Strategies for teaching learners with special needs* (8th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction in elementary school : A quarter-century of research progress. Dans B. M. Taylor, M. F. Graves et P. Van Den Broek (Eds.), *Reading meaning. Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 32-51). New York : Teachers College Press

- Pressley, M., Brown, R., Van Meter, P. et Schuder T. (1995). *Trends: Reading / Transactional Strategies*. Consulté le 25 octobre 2006 dans: http://pdonline.ascd.org/pd_online/ssstrategy/199505el_pressley.html
- Raynla, F. et Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF, éditeurs.
- Rief, S. F. (1993). *How to reach and teach ADD/ADHD children*. West Nyack, New York : The Center For Applied Research In Education.
- Resnick, R. J. (2000). *The Hidden Disorder: A Clinician Guide to Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Adults*. Washington, DC, NJ : American Psychology Association.
- Reutzel, D. R. et Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read, second edition*. Engelwood Cliffs, NJ : Merrill.
- Robinson, R. D., McKenna, M. C. et Wedman, J. M. (2004). *Issues and trends in literacy education, third edition*. Boston: Pearson.
- Rohde, L. A., Szobot, C., Polanczyk, G., Schmitz, M., Martins, S., et Tramontina, S. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity disorder in a diverse culture : Do research and clinical findings support the notion of a cultural construct for the disorder? *Biological Psychiatry*, 57(11), 1436-1441.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. Dans R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer, (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, 4th edition*. (pp. 1057 -1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J., Royer, É. et collaborateurs. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : Une nouvelle option éducative*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Salend, S. J., et Rohena, E. (2003). Students with attention deficit disorders: An overview. *Intervention in School and Clinic*, 38(5), 259-266.
- Savoie-Zajc, L. (1989). *Les critères de rigueur de la recherche qualitative*. Communication présentée au colloque du SOREAT, Rouyn, Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Triangulation. Dans A. Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 289). Paris : Armand Collin.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 111). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Silver, A. A., et Hagin, R. A. (2002). *Disorders of learning in childhood*. New York : John Wiley et Sons, Inc.
- Simmons, D. C. et Kameenui, E. J. (1998). *What reading Research tells us about children with diverse learning needs : Bases and basics*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Smolkin, L. B. et Donovan, C. A. (2001). The context of comprehension : the information book Read Aloud, comprehension acquisition, and comprehension instruction in a first-grade classroom. *The Elementary School Journal*, 102(2), 97-103.
- Sneddon, P. L. (2004). *The effect of auditory stimulation on academic and behavioral performance in children with and without attention-deficit hyperactivity disorder*. Dissertation Abstracts International 43(01), 320.
- Stanford, L. D. et Hind, G. W. (1994). Congruence of behavioral symptomology in children with ADD/H, ADD W/O, and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 27, 243-253.
- Teele, S. (2004). *Overcoming barricades to reading: a multiple intelligences approach*. Thousands Oaks, CA : Corwin Press.
- Tracey, D. H. et Mandel Morrow, L. (2006). *Lenses on reading : An introduction to theories and models*. New York : The Guilford Press.
- Van der Sluis, S., van der Leij, A., et de Jong, P. F. (2005). Working memory in dutch children with reading-and arithmetic-related LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 207.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.
- Van Keer, H. et Verhaeghe, J. P. (2005a). Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teacher's experiences and students outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 21, 543-562.
- Van Keer, H. et Verhaeghe, J. P. (2005b). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth grader's reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Vile Junod, R., DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J. et Cleary, K. S. (2005). Classroom observations of students with and without ADHD : differences across type of engagement. *Journal of School Psychology*, 44, 87-104.

Wallen, N. E. et Fraenkel, J. R. (2001). *Educational Research : a guide to the process* (2nd Ed.). Mahwa, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Division TEACCH, Early Childhood Service Program. Consulté le 20 février 2009 dans :

<http://www.teacch.com/Attachments/DivisionTEACCH.pdf>.