



Université d'Ottawa • University of Ottawa



Université d'Ottawa · University of Ottawa

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES

FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

Nathalie CLÉMENT

AUTEUR DE LA THÈSE - AUTHOR OF THESIS

M.A. (éducation)

GRADE - DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT - FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

TITRE DE LA THÈSE - TITLE OF THE THESIS

Le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage de la lecture :
Étude de cas d'un élève en difficulté de lecture
de la quatrième année de l'élémentaire

M. Bourassa

DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS DE LA THÈSE - THESIS EXAMINERS

L. Bélair

B. Cazabon

M. Théberge

J.-M. De Koninck, Ph.D.

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES
SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

SIGNATURE

DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE
AND POSTDOCTORAL STUDIES

NATHALIE L. CLÉMENT

Le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage de la lecture :
Étude de cas d'un élève en difficulté de lecture
de la quatrième année de l'élémentaire

Thèse présentée à la
Faculté des Études Supérieures et de la recherche
Université d'Ottawa
pour l'obtention du grade de Maîtrise (M.A.)

Faculté d'éducation

Janvier 2004

© Nathalie L. Clément, Ottawa, Canada, 2004



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*

ISBN: 0-494-01445-8

Our file *Notre référence*

ISBN: 0-494-01445-8

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.

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.

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

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

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

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


Canada

RÉSUMÉ

Malgré une panoplie de recherches exhaustives sur l'épineuse question des élèves en difficulté de lecture, le phénomène demeure omniprésent. Les modèles basés essentiellement sur la dimension cognitive ne se révèlent pas efficaces auprès de tous les élèves en difficulté. Le Modèle novateur proposé dans cette étude met en exergue l'*affectivité* comme un facteur critique dans les stratégies d'intervention. Ce Modèle fait usage des principales composantes tirées de trois modèles de lecture existants, dont deux modèles canadiens, soit ceux de Giasson (1995) et Van Grunderbeeck (1997) et d'un modèle belge, celui de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994). Le Modèle expérimenté allie donc un travail au plan de la *médiation affective* aux mécanismes de médiation des habiletés cognitives et méta-cognitives propres à l'apprentissage de la lecture. Le but de l'étude du « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » sert à examiner la contribution de ce Modèle par une étude de cas unique auprès d'un élève de quatrième année de l'élémentaire qui éprouve des difficultés importantes en lecture. Suite à une analyse mixte qualitative et quantitative (SPSS), les résultats révèlent que l'élève (1) progresse dans son utilisation spontanée de stratégies cognitives pour lire, (2) améliore sa compréhension du texte et (3) modifie positivement son concept de soi d'apprenti-lecteur. Il appert que le « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » réussit à donner le goût de la lecture à un élève en difficulté de lecture !

RECONNAISSANCE

Au terme de cette recherche, il me fait grandement plaisir de remercier très sincèrement la professeure Michelle Bourassa qui a su me guider de manière extraordinaire tout au long de ma thèse de maîtrise. Sa disponibilité, ses encouragements, son soutien inconditionnel et sa confiance en moi m'ont permis de vivre une expérience des plus enrichissantes. L'accompagnement reçu pendant le déroulement de cette recherche demeurera inoubliable.

Je désire aussi adresser des remerciements aux membres du comité de thèse, en particulier à Louise Bélair, qui a su synthétiser plusieurs commentaires et analyses, à Benoît Cazabon pour l'intérêt porté à ce domaine de recherche et à Mariette Théberge qui, en bout de piste, a accepté de faire partie de cette équipe et partagé ses savoirs.

À mon époux, pour sa patience et son encouragement inconditionnels, à mes parents et amies qui m'ont supportée dans mon travail, je dis chaleureusement merci.

Enfin, je remercie tous les participants qui ont contribué de manière significative au succès de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE	7
Incidence et enjeux liés à la difficulté en lecture	9
Proposition d'un modèle de lecture	13
CHAPITRE 2 - CADRE THÉORIQUE	15
Justification derrière les modèles utilisés dans la présente recherche	16
Analyse critique des modèles de compréhension de la lecture	19
Analyse critique de Giasson	19
Analyse critique de Van Grunderbeeck	24
Analyse critique de Chauveau & Rogovas-Chauveau	28
Analyse critique des modèles d'enseignement de la lecture	39
Analyse critique de Giasson	39
Analyse critique de Van Grunderbeeck	50
Analyse critique de Chauveau & Rogovas-Chauveau	54
Proposition d'un modèle expérimental d'enseignement de la lecture	62
Nature de textes	65
Questions de recherche	78

CHAPITRE 3 - DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	80
Justificatif méthodologique	81
Type de recherche	82
Terrain et critères du participant	84
Instrumentation	87
Données en lien avec les normes et procédures déontologiques	90
Démarche auprès des partenariats scolaires	91
Présentation du cas	91
Collecte de données	96
Élaboration des catégories cognitives et affectives	98
Pré-lecture - Intérêt de l'élève pour le texte	98
Lecture - Vocabulaire et compréhension	101
Post-lecture - Compréhension et réinvestissement	102
Analyse des données	103
Analyse de la fiabilité dans l'application du modèle	104
Nature de textes	105
Contribution du modèle sur les compétences en lecture de l'élève	107
Nombre de rencontres divisé en tiers	108
Triangulation	108
Mesures de fiabilité des résultats	111
Analyse quantifiée des données	112
Entrée et modalités d'analyse des données	113

Entrée de données à l'aide de SPSS	113
CHAPITRE 4 - ÉTUDE DE FIABILITÉ DANS L'APPLICATION DU « MODÈLE MIXTE, COGNITIF ET AFFECTIF, DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE » ET RÉACTIONS DE L'ÉLÈVE	115
Le respect de l'application du Modèle et l'effet immédiat	117
Pré-lecture	119
Accueil de l'élève	119
Choix varié de textes	122
Stratégies pour choisir les textes du jour	123
Textes sélectionnés	124
Textes privilégiés	127
Application du Modèle	130
Application du Modèle en fonction des façons de lire	133
Application du Modèle au plan cognitif	135
Pendant la lecture	138
Type d'erreurs de décodage liés à son anglicisation	140
Décodage de mots	145
Application du Modèle au plan des stratégies de dépannage	152
Application du soutien affectif en lien avec les divers types de texte lus	157
Application du Modèle au plan de l'intervention de la chercheure pour encourager Marie à décoder avec précision	159
Post-lecture	162

Compréhension en lecture	163
Application des stratégies cognitives de compréhension en cours de lecture et au moment du réinvestissement	166
Stratégies affectives pour favoriser la compréhension en cours de lecture et au moment du réinvestissement	170
Conclusion portant sur la fiabilité dans l'application du Modèle et ses effets immédiats ...	172
CHAPITRE 5 - EFFET DU « MODÈLE MIXTE, COGNITIF ET AFFECTIF, DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE » AUPRÈS D'UNE ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ	176
Contribution du Modèle sur l'élève à travers l'évolution du temps	178
Contribution de la pré-lecture en fonction du nombre de rencontres divisé en tiers	180
Contribution de la phase de lecture en fonction du nombre de rencontres divisé en tiers	193
Anglicisation	193
Décodage	204
Stratégies de dépannage	200
Encouragements soutenus pour favoriser l'utilisation des stratégies	208
Contribution de la post-lecture en fonction du nombre de rencontres divisé en tiers	211
Profil de la lectrice	220
Décodage au moment de la pré-lecture	221
Profil sommatif de la lectrice	225
Contribution du transfert du Modèle sur les comportements de la lecture en dehors des heures de rencontres	226

Comportements spontanés de lectrice au premier tiers	227
Comportements spontanés de lectrice au deuxième tiers	228
Comportements spontanés de lectrice au troisième tiers	230
Changement dans les attitudes de lectrice de Marie suite à l'application du « <i>Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture</i> »	232
Attitudes de la lectrice avant la série de rencontres	233
Attitudes de la lectrice après la série de rencontres	237
Questions de recherche	240
CONCLUSION	248
Résumé	249
Contribution de la recherche	250
Limites de la recherche	251
Pistes éventuelles	253
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	256

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE A	Modèle intégré de Giasson	263
APPENDICE B	Les profils de lecteur d'après Van Grunderbeeck	267
APPENDICE C	Modèle de Chauveau & Rogovas-Chauveau	268
APPENDICE D	Déroulement d'une séance-type du « Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture »	271
APPENDICE E	Bilan du Plan d'études individualisées en lecture	281
APPENDICE F	Questionnaire d'attitudes	284
APPENDICE G	11e Rencontre	286
APPENDICE H	Fiche synthèse des entretiens	292
APPENDICE I	Grille d'analyse de comportements cognitifs et affectifs	294
APPENDICE J	Comité d'éthique de la recherche en Sciences sociales et humanités .	296
APPENDICE K	Fidélité des résultats	297

LISTE DES ORGANIGRAMMES

2.1	Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture	74
2.2	La pré-lecture	75
2.3	La lecture	76
2.4	La post-lecture	77
3.1	Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture avec catégories	106

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Nature de textes	66
3.1	Étapes du processus de lecture - Modèle mixte	97
4.1	Synthèse des résultats du début des rencontres	120
4.2	Textes sélectionnés	125
4.3	Synthèse des résultats de la pré-lecture	126
4.4	Synthèse des résultats pendant la lecture - anglicisation	140
4.5	Synthèse des résultats pendant la lecture - décodage	146
4.6	Synthèse des résultats pendant la lecture - stratégies de dépannage	153
4.7	Synthèse des résultats de la post-lecture	164
5.1	Contribution du modèle sur la pré-lecture dans l'ensemble des trente-trois rencontres	180
5.2	Sélection des textes présentés par tiers	184
5.3	Contribution du modèle sur la lecture (décodage) dans l'ensemble des trente-trois rencontres	195
5.4	Contribution du modèle sur la lecture (stratégies de dépannage) dans l'ensemble des trente-trois rencontres	201
5.5	Contribution du modèle sur la post-lecture dans l'ensemble des trente-trois rencontres	212

INTRODUCTION

À l'ère de l'informatique, nous constatons qu'un élève¹ qui se trouve à passer de nombreuses heures devant un ordinateur risque peut-être de craindre le livre, percevant ce dernier comme étant sans interaction et sans rétroaction immédiate. Or, depuis plusieurs années, des chercheurs se sont penchés sur l'épineuse question de la lecture, conscients de son importance critique dans l'avancée des connaissances et des nombreuses difficultés que rencontrent près de 20% des élèves. (Baumann, 1987 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Irwin, 1986 ; Leclerc, 2001).

De la première à la troisième année de l'élémentaire, lire revient essentiellement à décoder et à reconnaître un nombre indéterminé de mots nouveaux (Giasson, 1995 ; Van Grunderbeeck, 1997). Lire pour comprendre débute vers la quatrième. À ce moment, l'élève doit avoir acquis une banque de mots suffisante pour lire et comprendre un texte de son niveau scolaire. Dans la présente recherche, la chercheuse se penche sur l'élève en difficulté² de lecture de ce niveau, soit le moment où, s'il ne parvient pas à décoder les mots et le message d'un texte, s'installent des retards scolaires qui augmentent l'effet débilisant de cette difficulté d'apprentissage.

Comment expliquer la difficulté en lecture ? Une hypothèse peut être à l'effet que certains élèves manquent d'intérêt pour cette tâche. Si le problème est la motivation, alors qu'est-ce qu'ont les jeux informatisés que n'offrent pas les livres ? Ces jeux demandent à l'enfant d'être physiquement actif, de s'approprier la question posée, de découvrir quelles réponses rencontrent du succès et enfin, de répondre manuellement à diverses commandes. La question devient ainsi de

¹ Le terme *élève* est utilisé de manière générique dans cet ouvrage pour désigner tout apprenant.

² Dans le présent ouvrage, le mot *difficulté* est employé au singulier puisqu'il signifie une difficulté de lecture.

découvrir comment rendre la lecture si captivante ? Les livres, les stratégies d'enseignement, la surcharge des programmes-cadres de l'Ontario, l'actualité et le niveau d'intérêt suscité par les sujets traités dans les manuels scolaires contribuent certes à la pertinence de ce questionnement. À cet égard, la collection d'Harry Potter semble avoir parfaitement réussi à relever le défi de faire lire. Volumineuse, elle a pourtant été capable d'intéresser un grand nombre d'enfants. Quels ingrédients rendent les aventures de ce jeune héros si attachantes et ensorceleuses qu'elles créent, chez l'élève, le désir de continuer sa lecture ? Sans doute qu'une partie de la réponse concerne la nature des textes proposés en classe. Une seconde hypothèse relève probablement de la démarche d'enseignement de la lecture plutôt « transmissive » que « communicative » (Cazabon, 1993), une démarche qui, en maintenant l'élève dans une posture de réception, est non conforme au fonctionnement de son niveau (Bourassa, 2000). Que nous apprennent les jeux informatisés et les romans à succès pour repenser notre façon d'enseigner la lecture ?

Ce genre de questionnement explique sans doute en partie le fait qu'une panoplie de modèles et de théories (Péladeau & Saint-Pierre, 1996 ; Poslaniec, 1990 ; de La Garanderie, 1990 et al.) a été étudiée et présentée aux enseignants pour susciter le goût de lire et la mise en place de stratégies efficaces. En s'inspirant des recherches les plus récentes dans ce domaine, la chercheure tente de cerner quels facteurs affectent l'apprentissage de la lecture à ce cycle. Or, la plupart de ces travaux examinent le lien entre les stratégies de lecture et la métacognition, c'est-à-dire l'habileté à réfléchir sur ces stratégies et apprendre de cette réflexion (de La Garanderie, 1990 ; Tardif, 1999). Dans la recension des écrits effectuée, très peu d'auteurs tiennent compte de l'importance de la composante affective dans l'apprentissage de la lecture. Or cette composante

ne peut qu'avoir un impact indéniable sur le sentiment de compétence ou d'incompétence de l'élève (Perrenoud, 1997).

Dans la présente recherche, notre préoccupation vise à déjouer le désintéressement des élèves en difficulté de lecture, en examinant de quelle manière les stratégies cognitives mises à contribution, et aussi les émotions ressenties à l'égard de la lecture affectent ces difficultés. Pour ce faire, la présente recherche propose d'accompagner les lecteurs en difficultés en prenant en considération leurs stratégies cognitives, mais également en considérant quel niveau d'intérêt les textes proposés évoquent et en explorant les formes de soutien affectif offert les plus efficaces. Or, ces trois aspects sont intimement liés. En effet, le fait de s'intéresser à un texte jusqu'à désirer se l'approprier et de recevoir du soutien influence indéniablement les stratégies cognitives mobilisées au moment de la lecture (de La Garanderie, 1990 ; Deschênes, 1986 ; Giasson, 1990 ; Irwin, 1986 ; Langer, 1986).

La présente étude conçoit un modèle d'enseignement de la lecture qui combine les composantes affectives et cognitives et d'examiner comment ce modèle contribue à l'apprentissage chez un élève en difficulté de lecture. La chercheuse souhaite ajouter la composante affective puisque, comme en témoignent Daniel, Lafortune, Mongeau & Pallascio (2000), celle-ci influence de manière directe l'habileté de l'élève à faire usage de ses talents métacognitifs. Bref, les stratégies cognitives d'enseignement et le soutien affectif par l'adulte se combinent comme mesures pour assister un élève en difficulté.

Pour ce faire, la chercheuse présente, dans le premier chapitre de cette thèse, l'état de la question et les enjeux éducatifs qui en découlent. Dans le deuxième chapitre, trois modèles de compréhension et d'intervention en lecture, soit ceux de G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau (1994), J. Giasson (1995) et N. Van Grunderbeeck (1997) sont décrits. Le rationnel derrière l'arrêté de ces modèles est le suivant : le premier modèle ouvre toute la perspective liée à l'impact de la composante affective sur l'apprentissage de la lecture. Le second, celui de Giasson, traite de la démarche cognitive dans l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et présente des interventions métacognitives dans l'utilisation des stratégies pour faciliter l'acte de lire. Ce modèle est celui qui influence la plupart des ouvrages utilisés en salle de classe pour favoriser l'apprentissage de la lecture. Quant au troisième modèle, il traite des problèmes rencontrés par les élèves en difficulté d'apprentissage et offre des outils pour déterminer le profil des difficultés. À l'aide de ces trois modèles, la chercheuse propose un modèle qui circonscrit les aspects cognitifs et affectifs critiques mis à contribution dans l'exercice de compréhension de la lecture, un modèle qui est adapté aux élèves du cycle moyen.

Le chapitre 3 présente la démarche méthodologique qui sert d'assise à la collecte et à l'analyse des données de notre modèle. Pour sa part, le chapitre 4 examine la fiabilité de l'application du modèle auprès d'un élève en difficulté par la chercheuse à travers l'étude de la nature des textes présentés. En dernier lieu, le chapitre 5 témoigne de l'effet du modèle sur un élève en difficulté de lecture en analysant celui-ci au regard de la variation observée selon la journée de la semaine et l'évolution dans le temps (début, milieu et fin des séries de rencontres). Nous traitons également dans ce chapitre des comportements cognitifs et affectifs observés chez

l'élève au moment de la lecture effectuée dans un contexte spontané c'est-à-dire observé par les parents de l'élève pendant les activités familiales au quotidien. Dans un dernier temps, nous interprétons les verbalisations de l'élève concernant son concept de soi en relation à la lecture avant le début de la série des rencontres puis après afin de constater si une modification positive d'apprenti-lecteur apparaît. La thèse se termine sur les conclusions découlant et précise quelle est la contribution à l'avancement de nos connaissances à ce sujet.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (2001) souligne que les compétences en lecture d'un élève de 4^e année peuvent constituer un indicateur fiable de la réussite scolaire. En effet, une difficulté en lecture empêche l'élève de devenir autonome dans les autres disciplines. Ainsi, selon Giasson (1995) et Leclerc (2001), un élève peut par exemple, être bon en mathématiques, par contre lors des résolutions de problème, il lui sera difficile de lire et comprendre la situation pour ensuite répondre aux consignes. Dans la plupart des cas, cet élève réussira quand même dans les autres disciplines, mais seulement avec de l'aide.

En effet, la lecture est une compétence fondamentale de l'apprentissage. La culture est truffée de mots inscrits sur des jouets, à la télévision, dans les premiers livres d'images, sur les affiches de restaurants, donc à plusieurs endroits. Avant même qu'il ne sache lire, l'enfant porte en lui ce désir. Tous ces facteurs de présence de mots contribuent à souligner l'importance de la lecture et par conséquent, de mieux connaître les raisons derrière la difficulté persistante de certains élèves en lecture afin de mieux la comprendre et par conséquent, de savoir mieux intervenir. Les thèses sur la lecture témoignent de cette préoccupation (Bouffard, 1998 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994 ; Giasson, 1995 ; Leclerc, 2001 ; Van Grunderbeeck, 1997).

On ne peut pas nier les retombées positives des multiples recherches réalisées à ce jour qui ont bénéficié et continuent de bénéficier à bon nombre d'élèves. Effectivement, en portant un regard sur les collections d'ouvrages didactiques utilisées pour l'enseignement du français, nous constatons que les conseils scolaires travaillent avec des manuels très récents. Les deux

collections les plus convoitées sont représentées par *Capsule* et *Mémo* qui tiennent compte des stratégies de lecture et font interagir l'élève afin de le rendre actif dans son apprentissage.

Ce qui surprend agréablement dans ces collections scolaires est l'effort consenti à définir clairement la manière dont il convient de présenter le livre à l'élève ainsi qu'à décrire les stratégies d'intervention et les stratégies de lecture à favoriser. Certes l'effort pour motiver et s'adapter aux besoins des élèves est aussi très présent. D'ailleurs, ces manuels de classe sont régulièrement mis à jour, les stratégies d'enseignement en lecture sont révisées et les recherches pour parfaire nos connaissances se poursuivent. Or, la fréquence et l'ampleur des problèmes de lecture persistent toujours (Daniel, Lafortune, Mongeau & Pallascio, 2000 ; Giasson, 1990 ; Goupil, 1997 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Leclerc, 2001 ; Van Grunderbeeck, 1997). Le nombre d'élèves en difficulté de lecture est encore trop important comme en témoignent les données statistiques de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation et du Rapport provincial de l'Ontario.

Incidence et enjeux liés à la difficulté en lecture

Même en constatant l'effort consenti dans l'application des stratégies actuelles, les circonstances présentent des données évidentes de difficulté en lecture. Dans la prochaine partie, nous démontrons l'arrimage des causes cognitives et affectives de cette difficulté en examinant

les tâches pour lesquelles les élèves ont de la facilité telles l'ordinateur et la collection de livres Harry Potter.

Selon l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE, 2002), durant l'année scolaire 1999-2000, seulement 49 pour 100 des élèves de 3^e année ont satisfait ou dépassent la norme provinciale en lecture. Par contre, un léger progrès se dénote lorsqu'on examine les performances en lecture des deux années antérieures : progrès de 3 pour 100 par rapport à l'année scolaire 1997-1998 (46%) et de 5 pour cent par rapport à 1998-1999 (44%). Puis, plus près de nous encore, selon le Rapport provincial de l'Ontario sur le rendement 2000-2001, c'est seulement 41 pour 100 des élèves qui ont atteint ou dépassé la norme provinciale (niveau 3) en lecture. Par conséquent, 59% des autres élèves, soit une très grande proportion, continuent d'éprouver des difficultés. Le problème de lecture demeure donc un enjeu critique des recherches en éducation.

Or, qu'est-ce qu'une « difficulté d'apprentissage de la lecture » ? Dans le cadre de la présente étude, nous retenons la définition du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV* (DSM-IV). Une telle difficulté est d'abord une difficulté d'apprentissage. Le DSM-IV la définit comme suit : « tout élève qui, malgré une intelligence normale voire même supérieure et une intégrité tant sensorielle (vue, ouïe) que motrice, est incapable d'apprendre à lire, à écrire ou à résoudre des problèmes mathématiques aisément maîtrisés par d'autres enfants du même âge » (p.1). L'expression « difficulté d'apprentissage » sous-entend, parmi ses composantes, la « difficulté de lecture ». Elle se définit comme représentant un élève qui ne

présente aucune anomalie ou déficience (physique, intellectuelle ou autre) susceptible d'expliquer sa difficulté et qui malgré ses efforts et l'aide offerte, ne peut lire que difficilement et avec de nombreuses hésitations de sorte que, incapable d'acquérir une lecture d'une fluidité suffisante pour assurer sa compréhension du texte, cet élève ne peut développer le goût de la lecture (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994 ; Daniel, Lafortune, Mongeau & Pallascio, 2000 ; Giasson, 1990). Quelles en sont les causes ?

Les causes derrière la difficulté d'apprentissage de la lecture peuvent être examinées sous l'angle de l'élève d'aujourd'hui. Cet élève a grandi dans l'univers de l'ordinateur, un outil de pensée interactif qui force l'élève à construire de manière active son savoir. Comment se compare-t-il au livre ?

Il existe certes quelques ressemblances avec les diverses stratégies de lecture présentées par les chercheurs et l'approche inhérente à l'ordinateur. En effet, les stratégies de lecture et l'ordinateur partagent le même objectif : celui d'attirer et de capter l'attention de son utilisateur. De plus, les stratégies textuelles ou virtuelles visent toutes deux à maintenir l'attention en proposant des défis à rencontrer. Cependant à l'évidence empirique, partager cet objectif ne suffit pas puisque les élèves en difficulté de lecture maintiennent leurs efforts et intérêt face à l'ordinateur alors qu'ils renoncent à investir pareils efforts en lecture. Il existe toutefois une exception à cette affirmation. Il suffit d'un regard rapide pour constater l'omniprésence de la série Harry Potter qui a réussi à séduire le lecteur le plus rébarbatif. Qu'ont en commun l'ordinateur et cette série que ne possèdent pas les manuels scolaires ?

Mieux comprendre les composantes qui rendent d'une part, l'ordinateur, un outil libérateur pour apprendre et d'autre part, des ouvrages tels la série Harry Potter, des textes susceptibles de générer le goût de lire, apparaît crucial ! Smadja (2001) soutient que le succès de cette série d'Harry Potter tient en ce qu'il concentre et ainsi exprime toute l'expérience que l'enfant pourrait avoir du monde dans son rapport aux adultes, aux autres enfants et aux enseignants, qu'il agit en quelque sorte comme un « roman-apprentissage qui construit par lui-même son espace transitionnel » de l'enfance à l'adulte (p.23). En fait, cette même auteure conclut que le succès d'Harry Potter vient précisément du fait qu'il renverse l'omniprésence des animations virtuelles en redonnant place au rêve et aux valeurs humaines. Elle ajoute : « cela pourrait être le signe précurseur d'un monde en mutation, dans la mesure où l'on aboutit à une génération un peu plus critique. » (p.129). La présente recherche s'inscrit exactement dans le prolongement de cette réflexion. Elle tente de mieux arrimer les aspects cognitifs aux aspects affectifs afin de redonner au texte sa place dans la vie d'un enfant non-lecteur.

L'expérience en enseignement de la chercheuse au cycle moyen depuis quelques années lui fait constater l'effet débilisant de la difficulté de lecture à ce cycle. En effet, ces difficultés produisent des retards d'apprentissage dans toutes les matières. De nombreuses études (Carr et Ogle, 1987 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994 ; Dansereau, 1985 ; Giasson, 1995 ; Palincsar et Brown, 1984 ; Van Grunderbeeck, 1997) soulignent ce problème. À ce cycle, les problèmes en lecture entraînent de répercussions négatives sur la performance scolaire de l'élève et sur son estime de soi (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994 ; Dole, Duffy, Roehler et Pearson, 1991 ; Giasson, 1990 ; Goupil, 1987 ; Poslaniec, 1990 et al.). Selon Goupil (1997), l'élève en difficulté

d'apprentissage a souvent connu de nombreux échecs, ce qui l'incite à développer des croyances négatives quant à ses capacités. Il a plutôt tendance à vouloir éviter certaines tâches ou croire ne pas posséder les compétences nécessaires pour les réussir. Sur ce point, Archambault et Chouinard (1996) énoncent que « Cet état d'esprit accroît leurs chances de subir des échecs, renforce l'autoévaluation négative et provoque une détérioration graduelle de l'estime de soi. Il en résulte une augmentation de leurs difficultés scolaires et une altération encore plus grande de leurs systèmes métacognitif et affectif » (p.121).

Le problème ne s'arrête pas là. Selon Gresham (1982), les retombées sont aussi marquées au plan social : les élèves en difficulté d'apprentissage sont moins souvent choisis par leurs pairs. Les élèves qui réussissent mieux ont tendance à rejeter ceux qui réussissent moins bien et à ne pas les accepter dans leur équipe de travail. Ce rejet peut même se prolonger durant les activités physiques et même hors des heures d'école. Au surplus, dans ses recherches, Bender (1992) démontre que la dévalorisation et une très basse estime de soi font en sorte que l'élève va refuser de lire de longs textes, se dit incapable de réussir une tâche ou une évaluation due à sa longueur, et ce, avant même avoir débuté.

Proposition d'un modèle de lecture

Compte tenu des retombées des difficultés de lecture, cette recherche propose un modèle pour tenter de contrer la difficulté de lecture. Pour ce faire, nous posons d'abord un regard critique sur les divers modèles de compréhension de la lecture ainsi que sur les modèles de

l'enseignement de la lecture afin de jumeler ces champs de connaissances pour en arriver à construire un modèle d'enseignement de la lecture qui soit, à la fois, en cohérence avec les modèles d'apprentissage de la lecture et garant d'une efficacité optimale.

Notre modèle tente de varier les stratégies cognitives et métacognitives de lecture proposées tout en travaillant directement le goût et même le désir pour connaître, comprendre et apprendre en lecteur. Ce deuxième aspect nous fait ajouter des stratégies de soutien affectif.

Le soutien affectif renforce les compétences potentielles de l'élève. Pour ce faire, l'intervenant offre une confirmation de chaque réussite et une rétroaction continue quant à la pertinence des efforts fournis par l'élève. Il se fait aussi un travail pour apprivoiser le sujet traité, qu'il ait un sens pour lui, et de là, lui donner la force pour continuer. Nous disons alors de cet élève qu'il est en mode projet, qu'il est en projet d'apprendre.

Cette thèse propose un modèle fondé sur la communication et le soutien dans le ré-apprentissage de la lecture au cycle moyen. Afin d'étayer ce dernier point, le prochain chapitre propose d'explicitier les trois modèles d'intervention en lecture retenus pour cette recherche.

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre présente d'abord un justificatif des modèles affectifs, cognitifs, linguistiques et constructivistes de lecture élaborés à ce jour. Ce justificatif nous permet de comprendre les raisons qui ont poussé la chercheuse à privilégier certains modèles. Nous procédons ensuite à l'analyse critique des modèles de compréhension de la lecture chez trois auteurs renommés pour leurs collaborations dans le domaine qui guident la présente recherche, soit G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau (1994), J. Giasson (1995) et N. Van Grunderbeeck (1997). Dans un troisième temps, nous faisons une analyse critique des modèles de l'enseignement de la lecture tels que définis par les trois mêmes auteurs. Nous examinons par la suite de quelle manière ceux-ci nous ont permis de définir un modèle expérimental d'enseignement, soit le « *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* » qui donne le goût de la lecture (Poslaniec, 1990). Nous clôturons ce chapitre en présentant les deux questions de recherche qui en découlent.

Justificatif derrière les modèles utilisés dans la présente recherche

Dans le cadre du présent projet, nous avons privilégié les modèles de compréhension du savoir-lire et des modèles d'enseignement de la lecture de G. Chauveau & E. Rogovas-Chauveau (1994), J. Giasson (1995) puis de N. Van Grunderbeeck (1997) à la suite de deux constats découlant de notre recension des écrits (Besse, 1990 ; Chassagny, 1977 ; Collins et Smith, 1982 ; de La Garanderie, 1990 ; Duffy, Roehler, Pearson et Dole, 1987 ; Durkin, 1986 ; Goupil, 1997 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Irwin, 1986 ; Maistre, 1970 ; Palinscar et Brown, 1985 ; Tardif, 1993 ; Vygotsky, 1985).

1/ Leurs modèles s'appuient sur un ensemble de constats, tels que :

- le rappel des connaissances antérieures (Johnson et Johnson, 1986 ; Reutzel et Hollingsworth, 1988), et le modèle *Know, Want to Learn, Learn* (KWL) de Carr et Ogle (1987) qui incite l'élève à prendre conscience de ses connaissances acquises, à vouloir s'appropriier la lecture en faisant un tri et à savoir quoi retenir à l'aide de stratégies en s'appropriant des connaissances par le biais de schémas ;
- le rappel du récit - retelling (Koskinen et al., 1988 ; Taylor et al., 1995) ainsi que le modèle de l'enseignement réciproque de Palinscar et Brown (1984) qui consiste à établir un dialogue entre l'élève et l'enseignant en vue de la reconstruction du sens du texte ;
- un travail au plan de :
 - o la prise de conscience de l'acquisition des savoirs à acquérir dans un texte (Herman et Weaver, 1988) ;
 - o le travail au plan des processus séquentiel (lire en séquence) et global (percevoir l'idée d'ensemble) en cours au moment de la lecture (Flessas et Lussier, 1995) ;
 - o l'imagerie mentale pour évoquer le sens du texte (de La Garanderie, 1990 ; Long et al., 1989) ;

- la multiplication des interactions entre l'élève et le texte (Archambault, 1990 ; Cazabon, 1995 ; Dole, Duffy Roehler et Pearson, 1991 ; Markman et Mayer, 1987 ; Tardif, 1992 et Vygotsky, 1985), afin que l'élève puisse lui-même donner son interprétation du texte ;
- l'application de moyens d'activer la mémoire par questionnements (Lodico et al., 1983 ; Paris et al., 1982) par réflexions et prises de conscience (Charron, 1990 ; de La Garanderie, 1990 ; Doyons et Archambault, 1988 ; Meirieu, 1989).

2/ Leurs modèles rejoignent les approches mises en place dans plusieurs écoles. À titre d'exemple, le manuel scolaire *Capsule* reprend le modèle de Giasson (1995) selon les trois temps du processus de la lecture. Ces trois temps (pré-lecture, lecture, post-lecture) importent puisqu'ils servent de mécanismes pour promouvoir les stratégies (insister sur l'imagerie mentale, multiplier les interactions, activer la mémoire par questionnements, réflexions et prises de consciences).

Nous présentons plus en détail dans les trois prochaines sections, la justification de notre choix des modèles de compréhension de la lecture de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), Giasson (1995) et Van Grunderbeeck (1997).

Analyse critique des modèles de compréhension de la lecture

Analyse critique de Giasson

Le modèle de Giasson (1995) est basé sur la compréhension, c'est-à-dire la construction de sens. Plusieurs auteurs partagent ces fondements de la lecture, entre autres, Boisvert, 1999 ; Bourassa, 2000 ; Cazabon, 1996 ; Deschênes ; 1986 ; Flessas, 1997 ; Irwin, 1986 ; Langer, 1986 ; Larose, 1998 ; Leblanc ; 1997 ; Perrenoud, 1999 et Tardif, 1999. Ce modèle tient compte de trois grandes composantes, soit le lecteur, le texte et le contexte, composantes que Giasson (1995) définit de la manière suivante.

La composante « lecteur » englobe des caractéristiques cognitives et affectives du lecteur qui définissent ce que le lecteur est. Les caractéristiques cognitives concernent les microprocessus (reconnaissance de mots, lecture par groupes de mots) et les macroprocessus (identification de l'idée principale, résumé). Les caractéristiques affectives touchent la capacité à prendre des risques, le concept de soi et la peur de l'échec. L'auteure précise que le travail d'accompagnement se fait dans l'interface entre ce que le lecteur est et ce qu'il peut devenir. Elle insiste sur un travail au plan des prédictions, de l'imagerie mentale et de la prise en compte des réactions affectives au texte.

Il nous importe d'ajouter que la réalisation du microprocessus repose sur l'habileté de l'élève à raisonner, une habileté que Giasson (1990) emprunte à la taxonomie de Bloom (1956) qui définit le savoir raisonner, comme étant le savoir distinguer les faits qui constituent des données véritables des opinions qui sont plutôt le fait de déductions

personnelles. Le fait de raisonner implique aussi, l'habileté à porter un jugement sur la crédibilité de la source d'information. Il est important que l'élève sache reconnaître quelle information est crédible. Il est suggéré de faire des exercices tels que « ce que je veux retenir de cette phrase/paragraphe, c'est... parce que... ». C'est à ce moment que l'enseignant peut dire « tu n'as pas besoin de retenir cette information car... »

Après la composante « lecteur », la deuxième composante est celle du « texte ». Cette composante examine quelle est l'intention de l'auteur, en analysant la forme du texte ainsi que son contenu. Il s'agit ici de ce que nous conviendrons d'appeler la nature des textes. Giasson (Ibid.) classifie les textes en se basant sur trois critères :

- 1/ les types de fonctions de textes (un texte informatif, persuasif, incitatif...);
- 2/ les formes littéraires (le roman, la bande dessinée, le poème...) et enfin ;
- 3/ le contenu (les textes séquentiels, les textes à thème et les intentions de communication - Marshall, 1984).

La troisième et dernière composante reprise par Giasson, celle du « contexte », ne fait pas partie intégrante du texte mais elle est nécessaire pour une saine compréhension de l'écrit. « On peut distinguer trois contextes : le contexte psychologique (intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs, en groupe ou seul, sans aide ou accompagnée...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...) » énonce Giasson (1995, p.7). Plus les trois composantes (lecteur, texte, contexte) s'imbriquent les unes aux autres, meilleure sera la compréhension.

Giasson (1992) propose un modèle de lecture qui œuvre d'abord au plan de l'approche globale d'appréhension du texte. L'auteure décrit que l'élève peut plus rapidement donner un sens à l'écrit en reconnaissant le sens global du texte et des mots. Puis dans un deuxième temps, elle travaille l'approche plus séquentielle, qu'elle conçoit comme découlant de la maîtrise du premier et qui porte sur le décodage et le groupement afin de lire syllabiquement un mot nouveau.

L'auteure affirme que la compréhension en lecture repose sur l'agencement simultané et non séquentiel de chacune des étapes, désormais perçues non plus comme des étapes mutuellement exclusives, mais comme des stratégies concourantes. Elle soutient qu'il est préférable de lire par groupes de mots parce que la mémoire à court terme, celle où est placée l'information récente, ne peut contenir que quatre à sept unités à la fois. Un mot étant égal à une unité, une personne qui lit par groupes de mots gagne en mémoire puisqu'un groupe de mots devient une unité. Si par exemple, un élève lit quatre mots en un seul groupe de mots, sa mémoire à court terme traitera alors vingt mots en cinq secondes.

Leclerc (2001) aborde dans le même sens lorsqu'elle propose que dans une situation d'apprentissage avec un élève en difficulté, l'intervenant peut donner à l'élève des textes plus simples à son niveau, photocopier les mots et les remettre à l'élève au préalable pour qu'il se familiarise, enregistrer les textes pour faciliter la lecture au besoin, questionner l'élève quant à sa préférence de grosseur des caractères, ainsi de suite. Tant que la mémoire à court terme transige des informations en termes d'unités distinctes, elle court le risque de perdre le

prochain mot ou groupes de mots. Or, ce comportement est typique d'un élève en difficulté parce qu'il lit par unité de mots, le temps qu'il prend pour décoder chaque mot individuellement lui fait perdre le sens de ses nouvelles unités de mots.

À cet égard, il faut rappeler, comme le fait Giasson (1992), que la mémoire travaille sur deux plans : le court terme qui traite les nouvelles unités de sens (mots ou groupe de mots) ; le long terme qui établit des relations entre ce qui émane de l'information qui y est transférée du court terme et les connaissances déjà emmagasinées. Lorsque Giasson dit qu'en lisant trop lentement, les mots sont perdus, elle veut dire qu'ils sont transférés dans la mémoire à long terme trop vite, avant d'avoir pu être organisés en unités de sens. Pendant la lecture par décodage, l'élève consacre tellement de temps sur des unités sans signification (graphèmes) qu'il n'entend plus les mots et qu'il parvient encore moins à leur donner un sens.

Bref, comprendre un texte, c'est s'assurer de former des unités de sens dans la mémoire à court terme, qui s'allient à celles déjà constituées dans la mémoire à long terme, pour en dégager l'idée principale et faire un résumé de l'information reçue. L'apprenti-lecteur doit donc éviter le décodage terme à terme pour mettre en relation des unités de mots plus complexes. La seule façon d'y parvenir, c'est de reconnaître globalement le plus d'éléments possibles. Autrement dit, il faut que l'élève développe un dictionnaire visuel de mots et d'expressions comme base pour en venir à lire et à comprendre. Il saura toujours reprendre le décodage pour lire des mots nouveaux et à graphie complexe, mais il saura aussi utiliser le co-texte pour, sans le décoder parfaitement, en deviner le sens. Lorsqu'il en va autrement,

l'élève ne peut pas ou presque pas retenir le sujet de sa lecture. Il lit pour se rendre compte ensuite qu'il ne se souvient pas de ce qu'il vient tout juste de lire.

De plus, dans son modèle, Giasson (1995) recommande de multiplier les rapports entre les livres et l'élève. Elle propose d'augmenter le temps de la lecture et soutient d'une part, que lorsqu'un élève consacre beaucoup de temps à la lecture, il augmente parallèlement sa banque de mots et enrichit davantage son vocabulaire. Elle précise d'autre part, qu'en décuplant son temps de lecture, l'élève s'améliore grâce à la pratique. Au fur et à mesure que l'élève lit et décode des mots nouveaux ou reprononce ceux déjà acquis, il apprend à les réinvestir.

En résumé, le modèle cognitif de Giasson a comme fondement la compréhension de texte avec la composante « lecteur » qui s'arrête aux caractéristiques et aux processus cognitifs et affectifs de la lecture. La deuxième composante traite du « texte » précisément à l'intention de l'auteur, la forme et le contenu de l'écrit. La dernière composante présente les « contextes » psychologique, social et physique qui soulignent l'importance de développer l'intérêt pour un texte. Enfin, l'auteure prône l'approche de la lecture globale puis termine en recommandant d'augmenter le temps consacré à la lecture. Le prochain modèle, celui de Van Grunderbeeck (1997), rejoint et complète celui de Giasson (1995) dans la compréhension de la lecture. Il offre l'atout de dresser un profil de lecteur puis décrit le type de séances de restructuration adaptées selon le profil ainsi dressé.

Analyse critique de Van Grunderbeeck

L'auteure Nicole Van Grunderbeeck (1997) présente un modèle linguistique de compréhension qui repose sur trois stratégies en lecture qui, une fois combinées, permettent au lecteur de donner du sens à un texte et de reconnaître des mots.

Ces stratégies se résument en trois points :

- 1/ la reconnaissance de mots écrits - vocabulaire visuel (mémorisation de la forme écrite d'un mot pour le reconnaître par la suite à l'aide de son lexique mental) ;
- 2/ le recours aux relations entre graphèmes et phonèmes (attribution de sens aux syllabes d'un mot qui est lui-même composé de graphèmes et phonèmes) ;
- 3/ les connaissances syntaxiques et sémantiques (utilisation du contexte pour prédire le contenu du texte).

Van Grunderbeeck (1997) affirme l'importance que le lecteur prenne conscience des stratégies utilisées lors de la lecture. Selon elle, lorsqu'un lecteur ne sait pas combiner ces trois stratégies, il développe des problèmes qui l'enferment dans l'un des quatre profils de lecteur en difficulté, soit a) le surdécodeur b) le surdevineur c) le chercheur de mots et d) le chevauteur de stratégies. À même la définition des profils, l'auteure présente les stratégies à utiliser lors de séances de restructuration auprès d'un élève en difficulté.

L'auteure soutient que le premier profil, celui de « surdécodeur », est un profil d'élève

qui possède des capacités dans le traitement simultané de l'information et dans la compréhension du langage. Elle ajoute que malgré ces capacités, il a tendance à sur-utiliser une stratégie de déchiffrage. L'objectif premier devient donc de le ramener à utiliser une stratégie sémantico-contextuelle où l'élève oublie d'attribuer du sens à son texte, trop préoccupé par le décodage syllabique et la correspondance graphèmes-phonèmes. Cet élève doit apprendre des correspondances grapho-phonétiques et développer des stratégies pour identifier les mots. Une fois le décodage d'une phrase réalisé, l'élève doit se questionner à savoir si ce qu'il vient de lire a du sens pour qu'il puisse s'en faire une image mentale. L'intervenant peut présenter des exercices de prédiction de mots cachés qui requiert de l'élève à découvrir le mot par le sens. Il s'agit de ramener l'élève à la reconnaissance globale immédiate de mots avant de travailler avec lui le code de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.

L'élève « surdevineur », le deuxième profil d'élève, reconnaît globalement quelques mots. Il soupçonne le mot à l'aide de son vocabulaire visuel et le prédit à partir de ses connaissances syntaxiques et sémantiques. L'intervenant doit amener cet élève à s'intéresser aux graphèmes et à leurs correspondances sonores de façon à pouvoir lire les mots nouveaux ainsi que les mots déjà acquis. Afin de parrainer l'élève, une démarche inductive serait recommandée soit, repérer des mots débutants par la même syllabe, les classer en colonne et isoler la syllabe commune. L'élève refait la même démarche avec les consonnes, des digrammes (groupe de deux lettres représentant un seul son) et trigrammes (groupe de trois lettres représentant un son). Il devine le contenu du texte à partir des illustrations, des

éléments du contexte fournis verbalement par l'intervenant, de ses propres connaissances antérieures et en faisant des inférences.

Cet élève surdevineur a une connaissance très limitée de la relation entre les graphèmes et les phonèmes, car il n'a pas saisi que les lettres représentent des sons. Il est fort démuni devant des nouveaux mots. En écriture, il est incapable d'écrire des mots qui n'appartiennent pas à son vocabulaire, et si forcé de le faire, il écrit une succession de lettres sans lien. Selon Van Grunderbeeck (1997), l'objectif est de faire comprendre à l'élève que les noms peuvent être découpés en unités plus petites qui en soi n'ont pas de sens, mais qui fusionnées à d'autres forment un mot doté de signification (**sa-la-de**, le **sa** de sapin collé au **la** de lapin et **de** constituent le mot « **salade** »).

Le troisième profil présenté, soit celui de « chercheur de mots », décrit l'élève qui capte visuellement le mot et qui prononce un autre vrai mot du dictionnaire. Ce profil dépeint un élève qui s'arrête aux caractéristiques graphiques du mot sans s'apercevoir qu'elles n'ont aucun sens dans la phrase. Les mots qu'il décode sont des mots existants dans la langue française qui débutent avec la même syllabe, mais les autres syllabes sont mal décodées, puis ne s'appliquent aucunement dans le contexte de la phrase par exemple, lire le mot **bleu** au lieu de « **blouse** » et **botte** au lieu de « **bouton** ». Il faut travailler avec lui la stratégie sémantico-contextuelle pour le centrer sur la recherche du sens d'un texte, donc amener l'élève à vérifier les mots qu'il propose en observant les mots écrits au complet ainsi qu'en se posant la question de la pertinence du mot dans le contexte.

Le dernier profil, connu comme un « mélangeur de stratégies » connaît ses stratégies de lecture mais ne les fait pas interagir pour décoder l'information lue. Dans un même texte, il alterne ses stratégies sans vérifier ses hypothèses en utilisant les autres stratégies qu'il traite comme étant cloisonnées. Pour emprunter l'exemple de l'auteure, « en début de texte, l'élève devine beaucoup de mots, il se branche sur un canal sémantico-contextuel, puis, au paragraphe suivant, il se met à déchiffrer en ânonnant et en ne cherchant plus de sens » (p.6). Pour contrer sa difficulté, l'élève doit se questionner sur le sens et sur l'exactitude du mot. L'auteure énonce que l'élève en difficulté de lecture adopte ou alterne, à son insu, entre un de ces quatre profils de lecteur et, étant trop centré sur ce profil, néglige les autres stratégies de lecture qui lui assureraient une meilleure compréhension d'un texte.

En harmonie avec les idées de Van Grunderbeeck (1997) sur les difficultés de décodage, Leclerc (2001) présente certaines caractéristiques pouvant être observées chez un lecteur en difficulté. Parmi celles-ci, nous retrouvons entre autres, l'incapacité de repérer le message véhiculé, la difficulté à se rappeler ce qui est lu, le décodage excessif et l'inaptitude à faire des rapprochements avec ses expériences personnelles. À partir de ces caractéristiques, Leclerc (2001) dresse une liste de conséquences pouvant être parfois manifestées chez un élève en difficulté de lecture soit, le désintéressement durant les activités de lecture, l'attitude négative, le problème de comportement et la faible estime de soi. Les causes d'une difficulté en lecture sont d'une importance cruciale et exigent un plan de redressement tel que celui de Van Grunderbeeck (Ibid.) afin d'éviter la démotivation de l'élève face à la lecture et une diminution de son estime de soi.

Pour que l'élève réapprenne à lire avec efficacité, il faut lui offrir un enseignement personnalisé de qualité, de manière à lui montrer les bonnes stratégies à utiliser et la façon la plus appropriée de penser. En ce sens, Van Grunderbeeck (1997) préconise un modèle cognitif qui, dans son essence, du moins au plan cognitif, rejoint celui de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994). La prochaine sous-section permettra de voir apparaître les ressemblances et différences entre ce modèle et celui de Chauveau et Rogovas-Chauveau.

Analyse critique de Chauveau & Rogovas-Chauveau

Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) considèrent que l'apprenti-lecteur doit être un membre actif dans une communauté de lecteurs et d'écrivains. Dans la même ligne de pensée, Poslaniec (1990) soutient que lire est une opération dans laquelle le lecteur a un rôle à jouer aussi important que le texte lui-même. Cet auteur parle de la nécessité de comprendre le savoir-lire comme un dialogue entre l'imaginaire afin de saisir ce dont le texte est porteur, et ce, aussi bien par le récit lui-même que par les personnages ou le style. En revanche, « quand on a déjà vécu la lecture comme un dialogue entre l'imaginaire et le texte, lire devient une sorte de passion ; on dévore, on a l'impression d'être pris au piège, on lit dans une sorte d'extase, comme l'écrit Augustin Thierry, où l'on a l'impression, comme Nathalie Sarraute, qu'un courant invisible nous entraîne » (p.9). À vrai dire, pour créer le goût de lire, il s'agit non seulement de créer des liens entre le verbalisme et l'imaginaire, mais aussi comme le soutient Cazabon (1995), d'établir une collaboration entre le lecteur et une collectivité de personnes et de textes écrits pour créer une communauté francophone de lecteurs. D'ailleurs,

souvenons-nous des conclusions de la thèse de Smadja (2001) pour expliquer le succès phénoménal des livres d'Harry Potter. En effet, l'explication se résume à laisser place à l'imagination de l'enfant pour un monde parfait.

Selon Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), il ne suffit donc pas au lecteur d'être en présence de mots, mais de questionner ceux qui savent lire pour connaître les raisons de la lecture, son contexte. Il doit s'intéresser et même choisir ses livres pour prendre une part active dans le processus de l'acte de lire. L'apprentissage de la lecture doit se développer en partenariat entre un adulte et un enfant où ce dernier pose des questions, partage ses pensées et se fait poser des questions de compréhension. L'adulte peut débiter en lisant à l'enfant puis l'inviter à relire ensemble pour servir de modèle et donner le goût de l'histoire à l'élève. Ainsi soutenu de manière proximale ajouterait Vygotsky, « Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (tiré de Chauveau & Rogovas-Chauveau, p.57). Grâce au soutien et l'encouragement d'un modèle adulte, l'enfant apprend, presque à son insu, à reprendre à sa faveur les techniques et stratégies utilisées, et ainsi, gagner en habileté jusqu'à ce qu'il sache réaliser l'activité sans aide.

Chauveau et Rogovas-Chauveau (Ibid.) soulignent l'importance d'établir un partenariat entre l'élève en difficulté de lecture et un lecteur érudit, une sorte de mentor capable de démontrer et de parrainer l'acte de lire. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) insiste sur l'affectivité à la manière de Vygotsky (1985)¹ et de Tardif (1992) dans leur modèle en prônant un climat de respect et d'échanges entre l'élève et son mentor, incluant

¹ Nous n'examinerons pas plus loin cette composante recherche de Vygotsky parce qu'elle demeure une source secondaire qui sert d'appui pour les auteurs dans leur modèle.

l'enseignant. Un concept découlant du modèle de Vygotsky (1985) définit la zone de développement prochain (ZPD) qui requiert de l'élève de résoudre un problème avec de l'aide s'il ne peut le faire seul. Cette intervention appelée « étayage » (scaffolding) s'ajuste selon les besoins de l'élève puis se voit retiré graduellement pour laisser place à l'élève d'agir sur ses apprentissages (Ménard, 2002). L'adulte détient un rôle de modèle et de mentor dans la pré-lecture, la lecture et la post-lecture. Cet aspect laisse deviner qu'il importe aussi d'encourager et de valoriser l'apprenti-lecteur pendant ses tentatives de lecture pour garder sa motivation suffisamment élevée pour assurer sa persévérance. Cette nécessité de motiver l'élève, et à plus forte raison, celui en difficulté, provient de la nature empirique de la lecture.

Selon Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), c'est parce que l'élève sait pourquoi lire qu'il peut mieux se mobiliser pour savoir comment fonctionne le texte ; c'est parce qu'il a de puissants motifs d'apprendre à lire qu'il cherche à découvrir et maîtriser les règles de codage de l'écriture. Encore une fois, les propos de ces auteurs rejoignent ici ceux de Giasson (1990) sur l'importance de la compréhension pour développer le goût et l'habitude de lire. Les auteurs appuient leur philosophie sur une célèbre formule d'intelligence et de réflexion cognitive de Piaget, à savoir que « comprendre c'est réinventer ou construire par réinvention ». Cette formule s'applique parfaitement à l'apprentissage de la lecture. Chauveau & Rogovas-Chauveau (Ibid.), Cormier (1993) et Graves (1983) soutiennent qu'un apprenti-lecteur est un élève qui apprend à lire et à écrire simultanément et que l'un nourrit l'autre de manière entièrement interactive. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) concluent que l'apprentissage de la lecture à l'école est instrumental en ce sens qu'il permet à l'élève de s'ouvrir aux différentes facettes de la lecture en famille, avec des équipements de lecture

publique, puis des structures périscolaires et culturelles.

À cet égard, les auteurs reconnaissent que la lecture s'apprend selon trois grandes phases. La première se vit avant l'apprentissage scolaire, donc avant six ans. Cette période précède l'enseignement de la lecture. La deuxième se déroule à l'école pendant les heures de classe la semaine durant l'année scolaire. Puis, la dernière période se réalise en dehors du milieu scolaire, soit le soir, les fins de semaine et les journées non-ouvrables. L'élève doit alors revoir les notions étudiées en classe, s'exercer, s'appliquer et compléter ses activités de lecture d'école. Il est entendu qu'il doit être accompagné de personnes expérimentées en lecture. Ces deux dernières périodes, qui se transigent en parallèle, rejoignent les propos de Giasson (1990) qui stipulent que l'élève doit s'exercer à la lecture pour devenir un lecteur compétent et aussi, ceux de Vygotsky (1995) quant au modèle d'étayage suggéré.

L'apprentissage devient acquis lorsqu'il est véritablement vécu. Dans les modèles traditionnels, l'expérience de la lecture est détachée de l'expérience authentique. Lire est vécu comme une expérience dépourvue d'interactivité et se situe en dehors de tout contexte. C'est ainsi que la composante de résolution de problèmes, de créativité et de recherche de vérité en vient à échapper complètement à l'apprenti-lecteur. Pourtant, argumentent les deux auteurs, si ces facteurs sont bien ré-introduits, l'affectivité est obligatoirement interpellée. Or, dès le moment où la lecture retrouve de l'affect, l'élève comprend qu'il peut la faire sienne, lui conférer un caractère concret, expérientiel et contextualisé.

En complément à cette notion de temps de lecture en dehors de l'école, apparaît la

question des compétences parentales à servir à la fois, de modèle et de soutien à l'apprenti-lecteur. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) soutiennent que l'élève provenant de milieux défavorisés démontre une plus grande propension à souffrir, entre autre, de difficulté de lecture, faute d'avoir été exposé à un éventail de livres ou de tout genre d'écrits. La plupart du temps, selon ces mêmes auteurs, il lui manque aussi des partenaires de lecture, qui l'invitent à feuilleter et même à lire ensemble.²

Afin d'explorer l'impact de la vie scolaire et familiale sur l'acquisition de la lecture, Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) fournissent plusieurs exemples où l'appui de l'élève en lecture apparaît primordial. Au plan culturel, ces auteurs relatent que le fait de voir des livres, le fait de se trouver dans des situations où l'apprenti-lecteur souhaite recevoir un message, le fait de désirer imiter les grands lorsqu'ils lisent et enfin, le fait de tenter de comprendre le script sur les emballages et les panneaux constituent autant d'incitatifs essentiels pour donner le goût de lire.

Au plan social, ces auteurs ajoutent que l'élève n'apprend pas à lire seul. Il construit son savoir-lire à travers une multitude d'échanges interpersonnels entre personnes qui savent et aiment lire. Il bénéficie de tuteurs pour le guider, de modèles à titre de références, de supporteurs pour l'encourager, de médiateurs pour lui présenter une variété de lectures, puis

² Ces auteurs rejoignent par ces propos, plusieurs autres. Selon Allès-Jardel (1996), Bédard (2002), Claes et Comeau (1996) ainsi que Montandon (1994), l'appartenance socio-économique influence directement les agissements des parents à titre de modèles. Certaines recherches dont celles de Moles (1993) attestent que les foyers à faibles revenus s'impliquent moins dans la scolarisation de leur enfant et d'autres chercheurs, dont Claes et Comeau (1996) ajoutent que ces foyers n'agissent pas en tant que modèles et que l'absence de modèle a un effet débilisant sur les compétences en lecture. En revanche, dans les foyers à lecteurs multiples, l'élève possède déjà dans son imaginaire de lecteur, une gamme de mots élaborés et une panoplie de lectures suggérées.

d'associés pour partager ses lectures. Enfin, au plan conceptuel, ils insistent pour souligner l'importance de savoir parler pour savoir lire. Il doit également « penser la lecture », non seulement acquérir le code du décodage mais comprendre qu'il lui faut mettre ses connaissances et ses savoir-faire pour comprendre le texte. L'élève doit pouvoir vivre des situations où il explique à autrui comment il procède et comprend qu'il sollicite sa capacité métacognitive.

Les approches préconisées par ces auteurs sont à la fois cognitives et métacognitives. Les auteurs s'appuient alors sur les travaux de Piaget (1976, 1980) pour alléguer que l'apprenant est, de manière intrinsèque, un reconstituteur de savoirs et qu'il procède en inventant ses propres méthodes d'apprentissage. Une deuxième allégation, également tirée des travaux piagétiens, est à l'effet que la perception d'une lecture demande, de la part du lecteur, des décisions et des ébauches de déduction qui font directement appel à l'intelligence du lecteur. Il importe de se rappeler que la lecture ne s'arrête pas seulement à l'acte de lire mais bien au caractère stratégique du savoir-lire.

Les deux auteurs définissent ce caractère stratégique de la lecture en trois rubriques.

1. Lire c'est comprendre. Dans tout texte, il y a recherche de sens et de compréhension où le récepteur (lecteur) doit travailler à comprendre ce qu'un autre, l'émetteur (auteur) a écrit. Malgré leur insistance sur le sens, ils reconnaissent néanmoins l'existence de ce qu'ils appellent, la paralecture, c'est-à-dire une conduite qui œuvre à identifier et prononcer des fragments écrits non significatifs (syllabes, pseudo-mots), à

dire sans comprendre une suite d'éléments écrits (syllabes, mots), à faire correspondre terme à terme des mots écrits et leur forme orale. Il est vrai que la paralecture, toujours selon ces auteurs, contient aussi des composantes plus complexes, exigeant une certaine compréhension, telles que savoir relire ou répéter un texte déjà connu, et formuler des hypothèses sémantiques erronées ou non vérifiées. Ce qui regroupe tous ces éléments sous un même vocable, c'est le fait que chacun n'est pas de la lecture à proprement parler car l'élève ne se retrouve pas devant un vrai texte.

2. Comprendre n'est pas lire. Ce concept, malheureusement très peu utilisé par les chercheurs, est, pour Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), extrêmement important puisqu'il permet de constater « que les mêmes textes présentés oralement ne soulèvent pas de difficulté de compréhension. Si un enfant comprend mal ces énoncés lorsqu'il les écoute, c'est que l'explication et la remédiation sont à chercher hors de la lecture » (p.17). Ces auteurs soulignent que la compréhension dépasse, et de loin, la lecture puisqu'un lecteur peut lire un texte et n'y rien comprendre, ou encore lire et n'en comprendre que des parties. Ce type de difficulté fait appel, non plus aux habiletés de lecture, mais bien aux connaissances générales du propos tenu dans le texte. Ils ajoutent qu'il suffit de travailler avec des textes écrits du même niveau de langage parlé ou d'intelligence verbale que l'élève pour corriger cette situation d'incompréhension.
3. Évolution du savoir-lire. Les auteurs ont varié leurs objets d'étude, diversifié leurs techniques d'observation et d'investigation, créé un dispositif expérimental original et

puisé leurs références théoriques chez plusieurs psychologues tels que Bruner (1983), Leontiev (1968), Piaget (1976), Vygotsky (1985) et d'autres afin de saisir de quelle manière le savoir-lire évolue. Ils concluent de ces lectures que pour mesurer l'évolution du savoir-lire, il faut conserver deux principes de manière intangible. Le premier consiste à examiner quelle fréquentation de l'écrit le lecteur entretient, d'observer sa conduite et ses démarches de questionneur ou de producteur d'écrits en cours de lecture, puis de lui donner la parole pour connaître ses façons de faire et de penser. Le deuxième principe repose sur le fait qu'il importe de toujours proposer de vrais textes et de vraies situations de lecture parce que lire n'existe que dans le contexte d'un texte.

À la lumière de ces trois rubriques, Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) construisent leur modèle d'enseignement après s'être questionnés à propos des éléments suivants : Qu'est-ce que lire ? Que fait un lecteur quand il lit ? Quels sont les mécanismes de la lecture ? Quelles sont les spécificités de l'activité de lecture ? D'après eux, les trois volets qui sous-tendent la lecture sont : l'action culturelle où l'élève se choisit un livre parce qu'il s'intéresse à ce sujet et ; l'action de compréhension lorsque, une fois le livre sélectionné, l'élève veut connaître de quoi traite chacune des pages. Parvenu à ce deuxième stade de lecture, l'élève veut, selon ces auteurs, en extraire cinq informations sémantiques : les acteurs, l'action, le lieu, la quantité de personnages et une des caractéristiques par exemple, petit. L'élève organise ces cinq informations pour en construire une compréhension littérale. Le troisième et dernier volet est l'action instrumentale où l'élève utilise des stratégies de lecture qui lui permettront de comprendre l'histoire.

Pour ces auteurs, le modèle du savoir-lire doit aussi prendre en considération les trois questions que doit se poser l'élève désireux d'approfondir ses connaissances en tant que lecteur. Ces questions traitent du motif de lecture aux plans culturels (nature de texte), personnel (objectif visé par le lecteur) et métacognitif (utilisation des éléments linguistiques). Nous reviendrons à la fin du chapitre dans la proposition de notre modèle pour préciser ces interventions préconisées par ces deux auteurs.

Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) stipulent que la meilleure façon de comprendre l'apprentissage de la lecture, est en observant un apprenti-lecteur, donc un élève qui cherche, s'interroge, comprend plus ou moins bien, change de point de vue et élabore des conceptualisations.

Le modèle de Chauveau & Rogovas-Chauveau (Ibid.) ajoute une composante qui s'oppose aux deux modèles précédents tout en rendant compte de l'expérience de ces chercheurs dans l'accompagnement des élèves en difficulté de lecture. En effet, leur modèle considère l'enseignement de la lecture globale pour un élève en difficulté, comme une approche vouée à l'échec. Selon eux, il faut tout de même aborder les différentes étapes de la lecture de façon à respecter le rythme de l'élève. Par contre, lire, déchiffrer un fragment écrit et sonore, découvrir le contenu, donner un sens et apprendre à partir des informations écrites sont autant d'étapes qui doivent être prises en considération à tout moment. Il importe d'outiller l'élève à l'aide de mécanismes de déchiffrage en même temps que de l'accompagner dans la construction de sens.

Leur modèle du processus séquentiel progressif repose sur trois étapes précises : 1/ d'abord sur le décodage, et seulement une fois celui-ci pleinement maîtrisé, c'est-à-dire que l'élève maîtrise d'abord le décodage lettre par lettre, 2/ l'élève progresse vers le décodage par syllabes et enfin, 3/ l'élève continue de progresser par groupes de mots. C'est pourquoi le décodage est enseigné seul au départ, et le travail pour saisir l'organisation des actions, l'identification de l'idée principale et les stratégies de dépannage propre au décodage viennent beaucoup plus tard. Les auteurs comparent ce procédé au fait d'acquérir le code d'abord (séquentiel) pour développer ensuite l'habileté à s'en servir (global).

Bien que les choix didactiques de ce dernier modèle soient à l'opposé des deux autres, les prémisses relèvent de la même approche socio-constructiviste. En effet, les auteurs mettent, eux aussi, l'accent sur l'importance que le lecteur saisisse le sens derrière sa lecture. Ils croient cependant que pour y arriver, il importe non pas de s'attaquer au texte de manière globale, mais qu'il importe plutôt de stimuler les connaissances multiples, cognitives, métacognitives et psychosociales, qu'un lecteur doit posséder avant même de commencer à lire.

Ces auteurs ajoutent que, pour pouvoir lire, le lecteur doit posséder un code lui permettant de décoder le sens du message. La construction de ce code repose sur son expérience des diverses stratégies de lecture telles que savoir réaliser les devinettes psycholinguistiques, savoir utiliser les illustrations du texte, reconnaître le contexte syntaxique des mots qu'il connaît déjà dans la phrase, et enfin, maîtriser les stratégies de décodage qui servent à lire et à comprendre les nouveaux mots rencontrés dans le texte.

C'est pourquoi ils dressent le résumé de chacune des étapes des stratégies de lecture tant au niveau cognitif que métacognitif et psychosociologique et s'attardent à s'assurer que l'élève prenne pleinement conscience des stratégies qu'il met à contribution. En ce sens, cette approche ressemble à celle de Van Grunderbeeck (1997) à l'exception près que ces auteurs s'assurent que non seulement l'intervenant mais aussi l'élève en aient pris connaissance de manière explicite au moment de la lecture.

À cet égard, les deux auteurs affirment qu'en plus de l'analyse synthèse des mots, la compréhension du texte est un élément problématique de la lecture. Cette compréhension, entendue dans le sens d'une reconstitution de l'écrit, englobe le décodage de mots non significatifs (les déterminants) ainsi que celle du texte entier. Ces auteurs ajoutent que, selon eux, lire est un acte de gymnastique idéovisuelle car la lecture exige de parcourir des yeux chaque mot, ligne, paragraphe et page d'un écrit pour en reconstruire le son (correspondance visuelle) et le sens (correspondance idéographique).

À cet égard, les auteurs considèrent que les éléments graphiques jouent aussi un rôle important dans la compréhension du texte, car tout indice graphique telle que la ponctuation, détermine tantôt un changement d'intonation, tantôt une pause et ce faisant, attirent l'attention sur le décodage de mots, puis des passages du texte. Ils concluent que l'élève qui se fait lire ou qui écoute une histoire audio tout en suivant le texte des yeux, bénéficiera de ces éléments graphiques.

Ces explications mettent un terme à l'analyse du modèle de compréhension de la lecture selon ces deux auteurs. Maintenant que ces modèles d'apprentissage de la lecture sont présentés au plan théorique du savoir-lire, il convient de reprendre les travaux de ces mêmes trois groupes d'auteurs afin d'examiner de quelle manière ils traduisent ces modèles en modèles d'enseignement de la lecture. La prochaine section présente donc leur modèle d'enseignement.

Analyse critique des modèles d'enseignement de la lecture

Analyse critique de Giasson

Dans son ouvrage publié en 1992, Giasson parle du modèle explicite intégré de l'enseignement et propose des stratégies de compréhension réalisées en trois temps : la pré-lecture, la lecture et la post-lecture.

Ces trois moments de lecture se réalisent par le biais d'un questionnement continu de la part de l'élève sur le texte. Ce questionnement opère en quatre étapes : le quoi ? (présenter et expliquer la stratégie à enseigner - connaissances déclaratives), le pourquoi ? (décrire l'importance de la stratégie et de quelle manière l'élève devient meilleur en l'utilisant - connaissances pragmatiques), le comment ? (savoir comment utiliser cette stratégie efficacement - connaissances procédurales) et le quand ? (choisir le moment propice pour utiliser la stratégie - connaissances pragmatiques). Pour développer ce questionnement, Giasson s'est inspirée des modèles de Baumann et Schmitt (1986) ainsi que des modèles de

Brown (1980) puisque ces auteurs proposent, eux aussi, de procéder par les quatre même ensembles de questions que l'on retrouve dans l'enseignement explicite de Giasson.

Pour mettre en application ce questionnement en salle de classe et pour assurer une meilleure utilisation des stratégies de dépannage présentées et favoriser leur succès, l'auteure se réfère aux étapes de l'enseignement explicite qui mettent à contribution la composante affective en insistant sur la communication et le parrainage préconisé par Vygotsky (1985). Ces cinq étapes interactives favorisent leur succès.

- 1/ Définir la stratégie et préciser son utilité : il importe que l'élève connaisse le nom des stratégies à utiliser pour faciliter le rappel ainsi que chacune des raisons d'être pour savoir quand l'utiliser et pourquoi. En cela, Giasson (1992) s'appuie sur des recherches (Lodico et al., 1983 ; Paris et al., 1982) qui démontrent qu'il faut valoriser les stratégies de lecture avec des encouragements pour en faciliter sa compréhension et favoriser le sentiment de contrôle.
- 2/ Rendre le processus transparent : il faut expliquer ce qui se passe dans la tête d'un lecteur durant le processus de lecture afin d'aider le déroulement pour celui qui éprouve des difficultés. En d'autres mots, l'intervenant utilise les stratégies de lecture pour décoder des mots nouveaux et ce faisant, il devient un modèle devant l'élève.
- 3/ Interagir avec l'élève et le guider vers la maîtrise de la stratégie : l'intervenant fait des rappels et donne des indices concernant l'utilisation des stratégies. Au fur et à mesure,

il diminue l'aide apportée pour laisser place à l'autonomie de l'apprenant afin qu'il soit capable de progresser par lui-même.

- 4/ Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie : l'élève applique par lui-même la stratégie. Il décide aussi du moment de l'application. L'intervenant fait ensuite un retour en plénière pour vérifier si le moment d'utilisation était opportun.
- 5/ Assurer l'application de la stratégie : l'intervenant incite les élèves à utiliser la stratégie dans ses lectures personnelles. Il met l'accent sur le « quand utiliser cette stratégie » et le « quelle stratégie utiliser », par exemple, l'auteure souligne que la stratégie de l'imagerie mentale est plus propice dans la compréhension d'un texte narratif. Elle fait partie du processus de lecture.

Ces éléments servent, en quelque sorte, de prémisses au modèle socio-constructiviste que Giasson mettra de l'avant dans son ouvrage de 1995. L'auteure y présente les stratégies par questionnement au sein du processus de lecture en trois temps. Par la pré-lecture, l'auteure permet à l'élève de déterminer le but de la lecture par exemple, « Est-ce que j'ai une tâche à faire après cette lecture ? ». S'appuyant sur le modèle KWL présenté par Carr et Ogle (1987) et celui de l'enseignement réciproque de Palinscar et Brown (1984), elle renvoie l'élève dans le texte pour anticiper le contenu et en ce même temps, guider l'élève pour faire appel vers ses connaissances antérieures telles « Va chercher tes connaissances sur le sujet dans ta boîte personnelle, c'est-à-dire dans ta tête ». L'enseignant profite aussi de ce moment

pour présenter les mots nouveaux par le biais de différentes techniques soit le jeu, le mot caché et la fiche d'activités.

Giasson fournit aussi plusieurs indications pour assurer une bonne préparation dans la pré-lecture. À titre d'exemple, elle ajoute que l'enseignant doit choisir une mise en situation directement reliée au sujet du texte, pour ne pas diriger l'élève sur une mauvaise piste. Il est important que l'enseignant s'en tienne au sujet du texte, qu'il ne soit pas trop général, qu'il soit bref, et présente des concepts précis tels :

- 1/ stimuler les connaissances des élèves en faisant (prendre conscience de ce qu'ils savent déjà sur le contenu du texte) ;
- 2/ organiser les connaissances en faisant (un retour pour mettre de l'ordre dans tous les échanges) ;
- 3/ relier les connaissances antérieures au texte (les informations à échanger sont les plus importantes et cruciales à la compréhension du texte). Il importe de garder la motivation. Même si les échanges sont précis, ils doivent être stimulants pour l'élève.

Toujours dans la pré-lecture où l'élève anticipe le texte, pour outiller l'élève afin qu'il puisse stimuler, organiser et relier ses connaissances nouvelles à celles antérieures, Giasson (1995) présente le processus de l'imagerie mentale. Par la représentation d'une image mentale du titre, des sous-titres et des illustrations, puis dans un deuxième plan, par des images produites consciemment, l'élève peut s'imaginer et prédire le texte ou certaines parties du texte.

Selon Long et al. (1989) dont Giasson s'inspire, l'imagerie mentale interviendrait de plusieurs façons en lecture : elle augmente la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en regroupant des détails ; elle facilite la création d'analogies ou de comparaisons ; elle sert d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture ; puis elle augmente l'intérêt, le degré d'engagement envers le texte et le plaisir de lire. Bourassa (2000), en se basant sur les travaux de de La Garanderie (1990) relativement à la gestion mentale, souligne elle aussi l'importance de la prise de conscience, c'est-à-dire la façon d'emmagasiner l'information reçue dans son cerveau et la récupérer pour l'investir dans un contexte différent.

En prenant en considération l'importance de la gestion mentale pour organiser les nouvelles connaissances, Giasson (1995) ajoute qu'il est essentiel que le lecteur s'implique affectivement dans une histoire. Pour ce faire, l'enseignant favorise la réalisation d'inférences et de prédictions par des échanges avec l'élève. Si ces échanges favorisent les inférences à propos du texte tel que mentionné, Giasson (1995) insiste pour rappeler qu'il importe par contre de se méfier des inférences trop élaborées et fantaisistes qui, en s'éloignant du sujet, font perdre le sens de l'histoire. C'est sans doute ce qui explique son insistance sur le fait que l'élève fasse des prédictions et des inférences, mais en s'appuyant sur les caractéristiques et les illustrations du texte. Ce travail au plan d'une métacompréhension, qui vise à prendre conscience et à gérer ses propres apprentissages, rejoint les travaux de d'autres chercheurs, dont celui de Paris et al. (1987) sur l'importance du questionnement, de Flavell (1986) sur la connaissance des processus cognitifs, puis ceux de Brown (1985), sur la gestion des processus cognitifs.

De plus, Giasson soutient qu'il importe de bien développer les habiletés de l'élève à prédire le déroulement d'un texte à partir de prédictions fondées du texte et non de devinettes. Il est aussi nécessaire que l'élève sache confirmer ou réfuter une prédiction, encore une fois selon les faits du texte. Giasson appuie ses affirmations sur les travaux d'autres chercheurs (Collins et Smith, 1982) qui :

... suggèrent que l'enseignant lise un texte à haute voix et qu'il propose des prédictions sur ce texte. Plus les prédictions sont erronées, meilleure sera la démonstration, car les élèves doivent apprendre à réviser leurs prédictions et à considérer qu'il est normal de rejeter des hypothèses inexacts. Au cours de la lecture, l'enseignant identifie, à voix haute, les éléments qui vont à l'encontre de ses prédictions initiales et explique aux élèves pourquoi il rejette ou modifie ces dernières. (p.141)

Giasson propose encore qu'en s'impliquant émotionnellement, soit à cause de l'intérêt que présente pour lui l'intrigue, soit de l'intérêt que présentent les personnages, le lecteur débutant augmente ses chances de comprendre et de retenir les éléments essentiels. Selon Giasson (Ibid.), il existe des manières de favoriser son implication. Ainsi, pour augmenter l'intérêt pour l'histoire, elle suggère de faire ressortir comme mentionné, des situations vécues dans le quotidien de l'élève qui ressemblent à celles de l'histoire. D'autre part, pour stimuler l'identification aux personnages, elle propose de jouer le rôle d'un personnage et ainsi, de se mettre dans sa peau pour ressentir les émotions. En insistant sur pareils échanges,

Giasson (1995) annonce que ce sont eux qui assurent l'implication réelle et active du lecteur dans le texte.

Souvenons-nous qu'à la pré-lecture, l'élève prend conscience des nouveaux mots de vocabulaire pour la prochaine lecture. Toujours selon l'auteure du modèle socio-constructiviste, l'acquisition du vocabulaire peut être stimulée par une approche indirecte ou directe. L'approche indirecte passe par l'analyse morphologique et l'utilisation du contexte. L'analyse morphologique signifie que l'élève se sert de la morphologie du mot pour en donner un sens, c'est-à-dire sa structure - racine, préfixe, suffixe. Quant à l'utilisation du contexte, l'élève doit rencontrer le même mot dans des contextes différents. Dans l'approche directe, Giasson (Ibid.) offre trois types d'interventions pédagogiques, soit : les lectures personnelles qui permettent un apprentissage indirect du vocabulaire, l'enseignement des stratégies pour découvrir le sens des mots nouveaux, puis l'enseignement direct de mots nouveaux spécifiques.

Une des façons d'enseigner l'enrichissement du vocabulaire soutenues par Giasson (1990) consiste à donner la définition du mot, fournir un synonyme et placer le mot dans le contexte d'une phrase. Par contre, lorsque l'enseignant donne un synonyme ou une définition, comme il existe très peu de vrais synonymes, le rapprochement peut être facilement erroné. Si l'enseignant demande à l'élève de trouver le mot dans le dictionnaire, souvent la définition du mot est plus complexe que requis. De façon générale, des études (Eeds et Cockrum, 1985 ; Gipe, 1978-1979) ont comparé l'utilisation du dictionnaire à d'autres stratégies

d'enseignement du vocabulaire qui ont toutes menées à la conclusion que le recours au dictionnaire est le moyen le moins efficace pour apprendre des mots nouveaux.³

Dans l'identification du vocabulaire, Giasson (1990) ajoute qu'il existe deux types de mots de vocabulaire nouveaux : les mots inconnus de l'élève, mais dont il possède déjà le concept, et les mots qu'il ignore et dont le concept lui est aussi inconnu. Afin de reconnaître à quel type tel mot nouveau appartient, Simpson (1987), rapporté dans Giasson (1990), offre l'échelle suivante :

1. Je n'ai jamais vu le mot.
2. Je l'ai déjà entendu, mais je ne sais pas ce que c'est.
3. Je le reconnais dans un contexte, c'est un mot qui a trait à ...
4. Je connais une ou plusieurs significations de ce mot.

Pour définir quel mot nouveau privilégier, l'enseignant doit se demander si l'élève va utiliser souvent ce mot ou s'il s'applique uniquement à un domaine qui est rarement usité. Cette mise en garde importe puisque l'apprenti-lecteur verra la pertinence d'enrichir son

³ En parallèle à ces études reliées au dictionnaire, la chercheuse, également enseignante, a déjà vécu une situation reflétant cette conclusion quant au recours au dictionnaire. Un élève demande à l'enseignante comment écrire le mot « hippopotame ». Prise dans le feu de l'action avec d'autres élèves, elle le réfère au dictionnaire. Quelques instants après, le même élève revient en répliquant ne pas pouvoir trouver ce mot, en ajoutant qu'il n'apparaît pas dans le dictionnaire. Toujours occupée, l'enseignante retourne l'élève à sa place, lui disant de regarder plus attentivement. Très peu de temps après, l'élève revient désespéré, confirmant qu'il ne parvient toujours pas à trouver le mot en question. L'enseignante réalise ce qui vient de se produire : l'élève cherchait sous la lettre « i » dans le dictionnaire le mot « hippopotame » donc, ne réussissait jamais à trouver son mot. Il va sans dire que l'enseignante a appris de cette situation.

vocabulaire s'il sait réutiliser ces mots spontanément dans sa vie. À cet effet, Stahl (1996) décrit les principes qui pourraient guider un enseignant à choisir quels mots enseigner.

- 1/ Déterminer l'importance de ce mot dans les lectures à venir.
- 2/ S'assurer que le mot nouveau ne soit pas présenté dans les prochaines lectures dans un contexte riche où l'élève pourrait facilement le déduire car cela ne vaudrait pas la peine de l'enseigner.
- 3/ Déterminer quel niveau de connaissance l'enseignant veut que l'élève atteigne.

En plus de sélectionner le vocabulaire nouveau avec distinction, Giasson (1990) propose de les présenter par une approche globale soit par groupe de mots plutôt que séquentielle par découpage de graphèmes en phonèmes.

Deux méthodes permettent, selon Taylor et al. (1985) et Giasson (1990), de travailler la lecture par groupes de mots. La première consiste à se repérer dans le texte grâce à la ponctuation. Pour ce faire, ces auteurs indiquent qu'on peut y travailler en s'assurant que l'élève entende le texte à l'oral avec intonation de sorte à en saisir le sens puis la reprend dans ses propres mots. On parle alors de la méthode de lecture répétée. La deuxième méthode consiste en du découpage de texte en unités de sens. Le découpage demande un travail de segmentation syntaxique (groupe nominal, groupe verbe, groupe complément) ; il s'appuie aussi sur la segmentation opérée par les pauses que le lecteur expert réalise selon la ponctuation.

Entre ces deux méthodes présentées selon Taylor et al. (1985), la lecture répétée donne des meilleurs résultats. La répétition de mots nouveaux comme celle du même texte reste gravée dans le savoir de l'élève et favorise aussi la transposition dans de nouveaux textes. La lecture répétée fait en sorte que le lecteur ne s'arrête plus à décoder le mot mais cherche à lui trouver un sens. Pour vérifier cette thèse, Grambell et al. (1985) avaient ciblé deux groupes de quatrième année où le premier devait faire le rappel de récit, puis le second devait illustrer l'histoire. C'est le premier groupe qui a démontré une meilleure compréhension et ce, de façon plus détaillée. Par surcroît, Kapinus et al. (1987) se sont penchés sur cette technique avec des élèves en difficulté et les résultats se sont révélés tout aussi positifs.

Après avoir éprouvé le désir de s'appropriier du texte, donc de développer un certain niveau d'intérêt, l'élève doit s'outiller sur la façon de retenir le vocabulaire et comprendre le déroulement du texte durant la lecture. Lors du deuxième temps, soit pendant la réalisation de la lecture, Giasson (1995) présente des stratégies de dépannage en référence au vocabulaire et à la compréhension de la lecture. Parmi ces stratégies, l'élève peut regarder le petit mot dans le grand mot, relire la phrase ou le paragraphe et avoir recours à l'imagerie mentale (Charron, 1990, de La Garanderie, 1990 et Meirieu, 1989) puis se servir des indices du texte (titre, sous-titres, images). L'élève anticipe parfois des parties de l'histoire en se servant de la structure du texte et puis prédit la fin. Il démontre alors son niveau de compréhension de lecture. Ces stratégies sont essentielles au lecteur pour développer des habiletés de lecteur, augmenter son vocabulaire et parvenir à lire avec fluidité. L'enseignant favorise l'application de celles-ci à plusieurs reprises durant la lecture pour faire de leur utilisation, une habitude. La lecture

terminée, Giasson (1995) présente le dernier moment, soit la post-lecture.

Au troisième et dernier temps, la post-lecture, l'élève doit résumer le texte suite à la demande de la chercheuse « *Raconte-moi l'histoire que tu vois dans ta tête ou revois-la en images, comme dans un film* ». L'enseignant en profite comme le suggère Archambault (1990) et Dole, Duffy, Roehler et Pearson (1991), pour faire un retour sur la lecture lue par exemple, dégager la morale ou l'essentiel de l'histoire, faire prendre conscience des stratégies utilisées, soit les plus difficiles et l'élément qui cause un défi à surmonter. Le but de cette prise de conscience sert de réinvestissement pour démontrer l'utilité des stratégies dans la prochaine lecture. L'enseignant en profite également pour faire verbaliser l'élève sur ses sentiments par rapport au texte lu.

Une excellente synthèse du modèle d'enseignement de Giasson (1995), appelée le Modèle d'enseignement explicite et intégré de la lecture, présentée par Péladeau et Saint-Pierre (1996) dans *Capsule*, un manuel très actuel utilisé dans les écoles pour enseigner la lecture, est reproduite à l'appendice A. La prochaine section présente les profils de lecteur en difficulté de Van Grunderbeeck (1997) puis développe une séance de structuration de lecture pour aider aux élèves apprenti-lecteurs en difficulté.

Analyse critique de Van Grunderbeeck

Van Grunderbeeck (1997) s'intéresse, de par sa formation en orthopédagogie, à l'élève en difficulté de lecture. Elle mentionne d'une part, que l'élève en difficulté possède des connaissances très cloisonnées, pas toujours structurées et comprises, et d'autre part, qu'il ne sait pas à quel moment les utiliser lors de situations de lecture. On se rappelle que ce modèle se définit par trois stratégies qui, une fois combinées, permettent d'arrêter quatre profils de lecteurs qui utilisent mal ou qui n'utilisent pas ces stratégies. À l'appendice B, un tableau synthèse regroupe les quatre profils de lecteurs. À titre de rappel, ces profils sont : le surdécodeur, le surdevineur, le chercheur de mots et le mélangeur de stratégies.

Une fois défini le profil de lecteur auquel l'élève correspond, Van Grunderbeeck (1997) suggère une rééducation de la lecture basée sur des séances de structuration de lecture. Son modèle s'appuie spécifiquement sur des considérants cognitifs et linguistiques. Selon ce modèle, pour dénouer les impasses propres à chaque profil de lecteur, il suffit de travailler les bases de la lecture, soit les trois stratégies de lecture à savoir : a) la reconnaissance de mots écrits (vocabulaire visuel mémorisé dans ce qu'elle nomme le lexique mental du lecteur), b) les connaissances des relations entre graphèmes et phonèmes afin de leur attribuer un sens/son, puis c) les connaissances syntaxiques et sémantiques qui passent par l'utilisation du contexte pour prédire le contenu du texte. Bourassa (1997) se joint à Van Grunderbeeck (1997) pour définir la manière dont l'apprenti-lecteur utilise le contexte qui repose sur son style d'apprentissage, qu'elles définissent comme étant auditif, visuel, kinesthésique ou affectif. Bourassa (1997) ajoute que ces styles d'apprentissage proviennent de Barbe,

Swassing et Milone (1979) ainsi que la pionnière Montessori (1963). Les séances de structuration travaillent donc ces trois stratégies de base de la lecture qui apparaissent plus efficaces lorsque l'intervenant se reconnaît comme modèle et les applique lors de la lecture d'un texte.

Van Grunderbeeck (1997) décrit les démarches pour réaliser une séance de structuration en classe de la manière suivante :

Démarches pour le modèle :

- L'enseignant présente en détail et fait une démonstration de chacune des stratégies de lecture à l'aide d'illustrations et de mots affichés sur un panneau fixe prévu à cet effet pour références futures.
- Il procède par questionnement pour évoquer la réflexion chez l'élève, tel que :
 - > Ce mot est photocopié dans ta tête, cherche-le, l'as-tu trouvé ?
 - > Regarde l'illustration sur le panneau d'affiches, le trouves-tu ?
- Il relie les textes de lecture avec le thème étudié en classe pour enrichir un vocabulaire visuel en l'appuyant avec des illustrations.
- L'enseignant développe ensuite des activités de parrainage mot/image.
- L'accent est mis sur la prononciation à l'oral avec l'apprentissage de graphèmes.
- Afin de consolider le tout, il prépare des activités diverses telles que recadrer un mot dans une phrase, écrire des mots avec des syllabes identiques, et cetera.

Afin d'illustrer cette démarche, Van Grunderbeeck (1997, p.9) propose l'exemple suivant que nous avons décidé de reproduire compte tenu de son importance dans notre recherche.

- « L'élève commence par la lecture d'un texte.
- S'il bute sur un mot, l'enseignant lui demande de relire la phrase, de cacher le mot difficile, de continuer à lire le reste de la phrase puis de revenir au mot plus compliqué. Par le contexte de la phrase, l'élève pourra plus facilement décortiquer le mot et comprendre le sens.
- Il importe de noter, et ce, de manière analogue à Giasson (1995), que lorsque l'élève commence à faire des inférences trop élaborées, le ramener au texte en lui disant par exemple : « C'est bien, mais dans le contexte de l'histoire, tu dis que... », « c'est très bien parce que c'est directement relié au texte mais pour en revenir au texte... »

En plus des stratégies d'enseignement et d'apprentissage énumérées, l'élève et l'enseignant établissent une interaction constante comme le soutiennent Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) de sorte à garder l'élève actif tout au long de ses lectures. L'élève guidé et structuré se questionne sur une base continuelle quant au sens des mots et du texte. Une démarche inductive l'amène à découper des mots en unités, vérifier les mots devinés, faire des regroupements et se questionner par rapport à sa stratégie utilisée.

Ainsi, à la manière de Giasson (1995) et des autres auteurs examinés, Van Grunderbeeck (1997) favorise, elle aussi, un travail par questionnement pour susciter la

réflexion chez l'élève. Elle insiste, de plus, sur l'importance de tracer des liens tirés du vécu de l'élève aux thèmes à l'étude. Elle ajoute que de tels liens favorisent la mémorisation et permettent à l'apprenti-lecteur d'enrichir son vocabulaire. Toujours dans cette même optique, elle insiste pour créer des activités de parrainage mot/image. Cette auteure rejoint le modèle de Giasson (1995) quand elle parle de l'importance de restreindre les inférences au sujet du texte pour ne pas perdre l'idée du texte. Un deuxième point partagé par ces deux auteures et aussi d'autres (Baumann et Schmitt, 1986, Bourassa, 2000 ; Brown, 1990 et de La Garanderie, 1990) repose sur l'imagerie mentale qui invite l'élève à privilégier le recours à ses ressources mentales. En d'autres mots, l'élève doit emmagasiner de nouvelles connaissances pour être en mesure d'aller les rechercher afin de les appliquer. Chaque session se termine par un travail fait sur la prononciation à l'oral de graphèmes et ce, afin de consolider la reconnaissance graphique des mots nouveaux. L'auteure rappelle, en conclusion, l'importance de procéder à des activités de consolidation essentielles pour appuyer ce qu'on vient d'enseigner, une étape qui correspond à la période post-lecture « réinvestissement » de Giasson (1995).

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage énumérées résument et rejoignent essentiellement le modèle de Giasson (1995). À vrai dire, l'intérêt du modèle de Van Gunderbeeck (1997) repose davantage sur l'identification des profils de lecteurs que sur le processus de lecture. Pour faire suite, nous examinons, dans la prochaine section, quel modèle d'intervention Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) préconisent et en quoi leur modèle ressemble et diffère des deux autres.

Analyse critique de Chauveau & Rogovas-Chauveau

Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) offrent, pour leur part, un modèle basé sur des fondements à partir de leurs études de cas, c'est-à-dire en observant rigoureusement de quelle manière des apprenti-lecteurs acquièrent un savoir-lire. Pour réaliser leurs études, les deux auteurs rencontrent soixante élèves de six ans au cours d'une ou de deux séances réalisées dans les quatre premiers mois du cycle préparatoire, séances au cours desquelles chaque élève doit faire une dictée de mots, une lecture silencieuse et une lecture accompagnée. C'est sur une base volontaire que les élèves ont accepté de vivre ces séances de lecture. Avant le début de chacune des séances d'observation, chaque chercheur prend soin d'établir une relation positive avec l'élève grâce à plusieurs rencontres individuelles. Ce travail vise, entre autres, à s'assurer que les résultats observés ne résultent pas de la non complicité entre le chercheur et l'élève. Les auteurs constatent, par ces études de cas, que le désir de lire est prononcé à ce stade de la vie.

Leurs observations les ont conduits à concevoir un modèle aussi complexe que le travail de leurs élèves. Leur modèle adopte une triple perspective, à la fois psychosociologique, cognitive et métacognitive.

Au plan psychosociologique, tout au long des séances, les chercheurs demandent aux élèves d'exprimer ce qu'ils ressentent, de leur montrer les mots qui leur causent des difficultés, de dire comment ils font pour lire les mots et de les imiter (lecture silencieuse). Au plan cognitif, ils proposent des stratégies de décodage, d'analyse synthèse de mots et de

reconstitution de sens. Bref, l'élève cherche, s'interroge, comprend plus ou moins bien, change de point de vue, élabore des conceptualisations puis construit progressivement des savoirs et des stratégies. Au plan métacognitif, ils s'attardent à décrire les divers types de textes et leurs caractéristiques. Ce faisant, ils constatent que le contenu et les éléments spatio-graphiques diffèrent remarquablement d'un texte à l'autre et demandent une adaptation métacognitive indéniable. Une date, un livre scolaire de français, une expérience scientifique ou une littérature enfantine n'ont pas de ressemblance, si ce n'est que pour les graphèmes. Aux différents types d'écrits, s'ajoute la nécessité de prendre en compte les signes textuels se référant au texte lui-même.

Ces auteurs constatent, à partir de leurs observations, qu'il faut tout de même aborder la lecture, par étape, de façon séquentielle et progressive. Les raisons derrière cette initiation à la lecture sont très bien détaillées dans la section de compréhension du modèle de lecture de ces auteurs. Leurs propos ne sont pas sans rappeler les profils de lecteurs décrits par Van Grunderbeeck (1997). Il suffit de penser au surdécodeur qui reste coincé dans la première étape, au surdevineur qui oublie la première et n'utilise que la seconde. Cependant, contrairement à Van Grunderbeeck qui maintient ces deux étapes (séquentielle et globale) distinctes, Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994) insistent pour les réunir le plus rapidement possible. Notre propre expérience d'enseignante nous fait appuyer cette dernière perspective.

Au-delà de cet effort pour construire du sens à partir du vécu de l'élève et des liens tissés, ces auteurs insistent aussi pour dire que l'apprentissage de la lecture passe aussi par le désir d'acquérir des compétences culturelles et des compétences fonctionnelles sur l'écrit.

Pour accompagner l'apprenti-lecteur en ce sens, ces auteurs proposent de créer des contextes de lecture dans lesquels celui-ci s'imprègne et intériorise les principales fonctions de l'écrit telles :

- ° informative : les prospectus, affiches, journaux, enseignes, compte-rendus... ;
- ° heuristique : les documents, les textes techniques et didactiques, les ouvrages (ou formative) scientifiques ;
- ° imaginative : les écrits fictionnels et littéraires, les contes, légendes, romans ;
- ° interpersonnelle : la correspondance individuelle ou collective ;
- ° régulatrice : les prises de notes, les emplois du temps, agendas, journaux ou cahiers de bord ;
- ° injonctive : les consignes, modes d'emploi, recettes, règles du jeu, règlements.

Au cours des séances, et à la manière de Giasson (1995), Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) stipulent que, pour assurer une saine compréhension de la lecture, il est essentiel que l'élève raisonne afin qu'il apprenne à transposer son savoir tiré des lectures dans son quotidien, qu'il sache interpellier ses connaissances pour émettre des inférences adéquates et enfin, qu'il comprenne le déroulement du texte pour pouvoir énoncer des prédictions

structurées.

Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) posent que pour comprendre à quoi sert le savoir-lire et ainsi donner le goût de la lecture, il s'agit de présenter une panoplie de textes diversifiés. L'élève exposé à divers types de textes peut découvrir ceux qui rejoignent ses intérêts. Il en vient donc à adopter des textes qui lui apprennent le plaisir de lire. Confiants qu'il suffit de savoir pourquoi lire pour savoir-lire, ces auteurs proposent :

- ° la lecture utilitaire : lire pour se débrouiller dans la vie scolaire et sociale quotidiennement ;

- ° la lecture intellectuelle : lire pour apprendre, découvrir, comprendre, se former, réfléchir ;

- ° la lecture patrimoniale : lire pour connaître ou posséder le patrimoine littéraire ou culturel.

En cela, ils rejoignent les propos de Poslaniec (1990) lorsque ce dernier dresse un certain nombre de conseils pour maximiser les chances de réussite. Par exemple,

« - proposer un choix très varié de livres pour permettre à l'enfant la plus grande

possibilité de faire une rencontre décisive. Cette rencontre, lui-même ne peut l'exprimer ;

- ne pas contraindre les élèves à lire ce qui les empêcherait de découvrir ce qu'ils recherchent vraiment. La lecture devient alors forcée.
- ne pas toujours obliger l'élève à faire un compte-rendu de lecture ;
- ne pas censurer les lectures ou certaines collections ;
- ne pas donner un sens canonique à un texte. Prendre d'autres activités pour relever la rhétorique, le style... ;
- ne pas imposer à l'enfant un rythme de lecture particulier ce qui peut forcer l'élève à continuer la lecture et peut aussi devenir une autre contrainte. » (p.10)

Outre un choix très varié de livres pour augmenter les chances de l'élève de vivre une rencontre décisive avec le texte, Poslaniec (1990) suggère de proposer des livres qui s'adressent à l'imaginaire et ce, sans oublier que les livres documentaires peuvent très bien s'adresser à l'imaginaire, qu'on peut rêver autant sur la réalité dont on découvre les mystères, que sur la fiction. Parmi les suggestions de Poslaniec (1990) pour réaliser les lectures et aussi en donner le goût, se trouvent le mot caché, la lecture délicieuse (l'élève peut boire un chocolat chaud pendant sa lecture, prendre un bonbon ou manger un chocolat une fois sa lecture terminée) et les voix empruntées (l'élève et la chercheuse personnifient les acteurs du livre en lisant...).

Afin de mettre à profit ces conseils, tous les textes à lire sont sélectionnés conjointement par l'élève et l'intervenant. Ils ne sont donc jamais imposés. L'intervenant,

sensible aux peurs possibles de l'élève face à un type de texte, travaille à élargir l'échantillon de textes qu'elle ose aborder de manière subtile. Par exemple, l'intervenant peut indiquer qu'il aimerait beaucoup lire telle histoire en particulier car celle-ci lui fait penser à... puis elle raconte une courte anecdote. Selon Cloutier (2000 : En ligne), le fait de pouvoir choisir parmi une pré-sélection indique à l'enfant qu'il a un droit de parole et qu'on respecte qui il est comme personne. Il ajoute qu'il s'agit d'avoir des exigences tout en respectant ce que l'enfant dit et son autonomie. Cette intervention d'autorité inspire la confiance et favorise la communication.

Rappelons que tous ces auteurs incluant Chauveau & Rogovas-Chauveau, insistent plus que d'autres sur la variable affective par le fait qu'elle influence le concept de soi comme lecteur. Par concept de soi, ces auteurs, ainsi que d'autres tels Ruel (1987) et Legendre (1993), entendent l'ensemble des perceptions et des croyances qui se construisent à travers les expériences quotidiennes et les échanges avec d'autres. Ces perceptions et ces croyances aboutissent à une sorte de synthèse (une image de soi) qui influence les comportements dans un champ d'expérience donné.

Dans le champ d'expérience de la lecture et en lien avec l'amélioration du concept de soi, Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) suggèrent de créer des situations qui permettent à l'apprenti-lecteur de comprendre les raisons pour lesquelles il lit pour pouvoir construire du sens, et d'acquérir l'apprentissage de la lecture. Sur ce même sujet, Goupil (1997) affirme que « certains auteurs tels Martin (1994) et Tardif (1992) soulignent l'importance de tenir compte des facteurs motivationnels dans l'intervention auprès des élèves » (p.65). Daniel, Lafortune,

Mongeau & Pallascio (2000) reconnaissent eux aussi, l'importance critique de l'affect dans la réussite de tout apprentissage. Ils précisent que lorsqu'un élève se retrouve devant un problème scolaire, il procède selon la séquence suivante : en premier lieu, il fait appel à sa mémoire, puis sa compréhension pour ensuite faire le lien entre les deux. Une fois cette procédure réussie, l'élève organise ses idées et attaque le problème avec confiance, plaisir et engagement. En revanche, si cette procédure ne réussit pas, le même élève devient incapable d'organiser ses idées et se retrouve dans une situation de panique, de tension et d'anxiété. Il perd confiance dans ses moyens et ne réussit pas à résoudre le problème. Pris de panique, cet élève ne peut plus penser, simplement parce qu'il a cessé de réfléchir et bloque tout processus logique.

Selon ces auteurs, l'engagement de l'élève pour son apprentissage dépend donc du goût ou de l'intérêt qu'il ressent pour la tâche et ce goût comme cet intérêt sont tributaires du sentiment de confiance et de compétence qu'il ressent au moment de la réaliser. S'il réussit, il gagne en confiance, en courage et en engagement à trouver la solution. Dans le cas inverse, l'engagement fait place au désengagement et à la certitude qu'il n'a pas ce qu'il faut pour réussir. Ses stratégies deviennent alors des stratégies de fuite et non de résolution. De là, la raison pour laquelle il nous apparaît capital d'assurer un parrainage constant pour motiver l'intérêt de l'élève, développer une relation de confiance dans le but de lui donner le goût de la lecture et toutes les chances de réussite.

Chauveau & Rogovas-Chauveau présentent dans leur ouvrage (1994) un exemple de la combinaison des différents éléments de leur modèle. Voir le texte en appendice C pour

souligner leur insistance sur l'élément relationnel et affectif de la relation entre le lecteur débutant et l'intervenant, une insistance qui leur est propre.

Contrairement aux modèles proposés par Giasson (1995) et Van Grunderbeeck (1997) qui s'attardent surtout aux stratégies cognitives et linguistiques de l'enseignement de la lecture, Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) tiennent davantage compte du sentiment de confort psychologique et du travail nécessaire pour installer une véritable relation entre l'élève et l'intervenant.

Cet élément relationnel et affectif constitue en fait une des principales raisons pour laquelle leur modèle sert de pierre angulaire à celui mis de l'avant dans la présente recherche. Pour comprendre l'importance que nous accordons au volet affectif et relationnel sous-jacent à l'apprentissage de la lecture, il convient de rappeler qu'en introduction de la problématique, nous nous interrogeons sur les raisons qui ont contribué au succès foudroyant de la série Harry Potter. Nous arrivons à la conclusion que ces raisons sont d'ordre affectif puisque à la manière de Smadja (2001), nous croyons que les enfants ont davantage besoin de se construire un modèle réduit de leur univers affectif et que les textes leur offrent cet univers d'imaginaire et de mystère nécessaires à cette construction. Nous expliquons ce besoin en postulant que ce modèle réduit leur permet, en imagination, d'examiner le sens de leur vie et d'apprendre de cet examen quels changements y apporter.

La prochaine section présente notre modèle qui intègre les éléments critiques des trois modèles étudiés jusqu'à présent, pour accompagner le lecteur en difficulté dans une démarche plus efficace de lecture.

Proposition d'un modèle expérimental d'enseignement de la lecture

À la lumière des trois modèles présentés, soit ceux de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), Giasson (1995) puis de Van Grunderbeeck (1997), nous proposons maintenant notre propre modèle de l'enseignement de la lecture, soit le « *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* ». Tout d'abord, il est essentiel de définir ce qu'est un modèle.

Selon J.-P. Changeux (2002), « un modèle est un ensemble d'objets mentaux minimal, cohérent, non-contradictoire, si possible mathématique, d'où se dégage une impression réaliste (harmonie entre les objets du monde et les objets mentaux) que la représentation qui en résulte marche. Un modèle est énoncé en une proposition ou un ensemble de propositions qui vise à résoudre une énigme. Il est offert dans un contexte très ouvert de théories, d'observations, d'expérimentations et de forces sociologiques. C'est un enchaînement de raisons et de règles de conduite qui se manifeste par une résonance intérieure, une perception organisée et envahissante, et une « harmonie d'ensemble ». L'auteur ajoute qu'un modèle possède les qualités suivantes : « la possibilité d'observer, la possibilité d'expérimenter en développant des instruments de mesure, la possibilité de prédire et la possibilité de

reproduire » (p.384). Tout au long du processus d'élaboration de la présente recherche, nous nous attarderons avec grande attention à chacune de ces caractéristiques de sorte à respecter la définition d'un modèle et permettre la mise en oeuvre de la proposition convoitée.

À cet égard, il importe de préciser que le modèle préconisé est basé en grande partie sur celui de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) puisqu'il est le seul à faire abondamment référence à l'élément affectif et qu'il offre plusieurs pistes permettant de travailler le sens d'appartenance à la communauté de lecteurs. Notre expérience didactique démontre l'importance indéniable de cet apport de l'affect tout au long de l'apprentissage de la lecture.

En effet, dès le début de la première rencontre de leurs études de cas, un sentiment de confiance et d'émotions se dégage des travaux de Chauveau et Rogovas-Chauveau. Ce sont précisément ces sentiments qui nous interpellent et que nous désirons faire transparaître dans l'évolution de l'acte de lire et dans l'application des stratégies de lecture. Selon Cambier & Verstichel (1998), les émotions, telles l'humeur et les sentiments, révèlent la dimension affective qui, à chaque instant, qualifie la perception. Cette dimension motive l'action de l'élève et assure la prise de conscience.

Avant d'aller plus loin, rappelons comme nous l'avons vu dans la section portant sur le modèle de compréhension du savoir-lire de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994), que notre modèle tient compte de trois types de question en ce qui a trait au savoir-lire. Ces questions se présentent comme suit :

- i) Quel est le motif du lecteur ? L'élève définit la raison pour lire ce texte. Il doit pouvoir cadrer l'écrit culturellement qu'il s'agisse soit un ouvrage littéraire, un article de journal, un mode d'emploi ou autre, puis être en mesure de répondre à l'objectif de l'acte de lire tel que pour s'informer, se distraire...
- ii) Quel est son motif immédiat? Le chercheur doit saisir la démarche significative de la compréhension du texte comme en retirer la signification globale, en extraire seulement quelques renseignements...
- iii) Quelles sont ses procédures de traitement de l'information graphique? L'élève doit utiliser des caractéristiques du travail cognitif où il détermine les éléments linguistiques.

Il importe cependant d'ajouter que le modèle de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) ne suffit pas par lui-même dû à une insuffisance de stratégies de dépannage applicables à la nature des textes tels que les romans ou toute autre lecture de plus grande envergure. C'est pourquoi nous ajoutons plusieurs éléments tirés des modèles de Giasson (1995) et Van Grunderbeeck (1997) mais nous y reviendrons un peu plus loin dans cette partie. Nous tenons aussi à souligner que, contrairement aux trois modèles présentés, nous alternons entre une démarche mettant l'accent sur les approches séquentielles et globales simultanément parce que nous croyons que, selon l'étape abordée, l'élève doit s'attarder davantage à saisir la structure du texte (approche séquentielle) (Giasson, 1995 et Van Grunderbeeck, 1997) et à repérer le sens du texte (approche globale ensuite séquentielle) (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994).

Au modèle de base cognitif, métacognitif et psychosociologique de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), qui met un accent sur la relation entre l'affectivité et la lecture ainsi que sur la qualité de la relation élève/intervenant, nous incorporons celui de Poslaniec (1990) pour laisser l'élève développer une autonomie de lecteur. Cette procédure interactionnelle entre l'élève et l'intervenant guide l'élève tant par sa sélection de livres puisqu'une grande variété lui est offerte, que par sa diversité de moyens de lire.

Afin d'assurer au plan affectif, que la lecture soit attirante, la chercheuse considère qu'elle doit être sollicitée et sans contrainte, mais en suivant les règles du jeu tels que se préoccuper du contenu des livres, de les feuilleter, les parcourir ou les lire. Présenter la lecture par le jeu compte parmi les suggestions diversifiées de Poslaniec (1990) et les activités retenues dans le but de donner le goût de la lecture. Une règle doit être suivie : la lecture doit être librement consentie et appuyée par un formateur qui travaille à susciter le plaisir d'apprendre. C'est dans cette optique que nous présentons dans la prochaine section une panoplie de lectures utilisées dans l'implantation de notre modèle.

Nature de textes

Pour respecter la thèse de Poslaniec (1990), nous présentons un éventail élaboré de textes afin de permettre à l'élève de trouver intéressant et faire sien au moins un type d'écrits. Parmi les textes proposés, nous retrouvons le conte (sur papier et informatisé), le récit, le poème, le texte descriptif, la bande dessinée, le roman, la fiche d'activités, des textes tirés de journaux, le jeu, le mot caché et les livres de la collection « Recherche et Trouve ». À cet

éventail de lectures, nous ajoutons le manuel scolaire, *Capsule*, privilégié puisqu'il est basé sur le modèle de Giasson (1995) et qu'il présente le processus de lecture de manière congruente avec notre modèle. Le tableau 2.1 définit les divers types de textes retenus pour notre recherche et leur justification.

Tableau 2.1

Nature de textes

Textes	Justification
Manuel de <i>Capsule</i>	<i>Capsule</i> possède une panoplie d'écrits pour permettre à l'élève d'être sensibilisé aux détails que chacun impose. Ce manuel scolaire nous intéresse particulièrement puisqu'il apparaît être parmi les plus convoités dans les salles de classe. Et parce qu'il rencontre une quantité imposante d'éléments du modèle préconisé.
Conte tiré d'un livre ou de l'informatique	Le conte fait partie des textes où l'élève apprend à reconnaître des personnages fantaisistes, incluant fréquemment la présence d'un héros, écrit dans une chronologie semblable au récit, avec un dialogue et une fin souvent heureuse. Le conte provient aussi des trousseaux pédagogiques telles « Allo ! Ici Parlomonde ! ». Par sa nature, le conte répond au besoin émotionnel de l'enfant (Guérette, 1991). Cette lecture faisant appel au pays imaginaire laisse place à une réalité fantastique (Smadja, 2001). Le conte

est présenté aussi à l'ordinateur afin d'examiner l'impact de ce mode sur l'intérêt de l'élève. De cette façon, nous pourrions constater les effets d'un texte tiré d'un livre puis d'un texte informatisé.

Récit

L'appropriation du récit comme l'indiquent Spiegel et Fitzgerald (1986) présente l'exploration systématique des divers éléments du cadre du récit, soit la situation initiale, l'élément déclencheur, l'événement perturbateur, la tentative de résolution, la fin, puis la morale. Tous favorisent la compréhension du texte (tel est aussi le cas pour le conte). Afin d'accentuer ce travail de compréhension, le présent modèle ajoute l'étude de la grammaire de récit, une suggestion qui nous vient de Note et Singer (1985) de même que Morrow (1985) et Varnhagen et Goldman (1986). Comme les textes de *Capsule* utilisent de manière systématique l'étude de la grammaire du récit pour en saisir le sens, ils nous semblent des outils critiques. Pour se guider dans ses lectures, au plan du cadre du récit, après avoir lu la situation initiale puis l'élément déclencheur, l'élève s'attend à ce qu'un événement perturbateur arrive. Puis grâce à l'étude de certains éléments grammaticaux tels les mots de relation (en premier lieu, alors, puis, donc, soudain, ensuite, enfin, en conclusion), il parvient à saisir les points de transition d'un cadre du récit à l'autre et parvient ainsi à mieux comprendre le texte.

- Poème** Nous incluons la poésie dans les types de textes pour permettre à l'élève d'apprécier l'esthétisme qui découle du style comme des sentiments contenus dans le texte. L'esthétisme du style en vers ou en prose provient du rythme et des rimes tandis que celle des sentiments émanent des expressions imagées et figurées utilisées. La chercheuse en profite aussi pour travailler la richesse interprétative et la fiction du texte.
- Texte descriptif** Le texte descriptif travaille la compréhension en mettant l'accent sur l'organisation et le regroupement des idées, la division et l'enchaînement des catégories les unes par rapport aux autres. De plus, tel que le soutient Cormier (1993), lire c'est aussi savoir écrire. Or, les textes descriptifs développent les habiletés d'écriture par le fait qu'ils ne sont compris que si l'élève parvient à construire et enchaîner les caractéristiques du texte.
- Bande dessinée** La bande dessinée présente la lecture sous un aspect différent à l'aide de ses multiples images. Ce genre de lecture requiert un protocole particulier. Sa lecture s'avère plutôt ludique mais respecte également un cadre de déroulement d'une histoire. Elle peut aussi permettre à l'élève de développer son sens humoristique.

Roman	Le roman sous toutes ses formes comme aventure, humoristique ou policière initie l'élève à une lecture complète. Les illustrations servent d'appui à la lecture. Plus l'élève se familiarisera avec les premiers romans, plus son intérêt l'amènera à entreprendre la lecture de romans plus volumineux.
Fiche d'activités	Le but de la fiche d'activités repose sur le fait de permettre d'exposer du nouveau vocabulaire tiré de la lecture, de vérifier la compréhension de l'élève, et elle sert aussi de réinvestissement, dans un contexte autre que l'histoire même. Selon Giasson (1995), cette étape fait en sorte que l'élève comprenne mieux la raison d'être de l'acquisition de ces connaissances particulières.
Le journal « Le Droit »	Les articles du journal « Le Droit » conscientisent le lecteur au monde de l'actualité, lui fait découvrir les plaisirs procurés par les divertissements, lui apprend quelles sont les différentes parties d'un journal, et enfin, institue en lui une habitude pour ce genre de textes qu'il voit lire par les personnes de son entourage.
Le jeu et le mot caché	Le jeu et le mot caché peut présenter les mots nouveaux pendant la pré-lecture et servir de réinvestissement à la post-lecture. Ils peuvent servir de référence pour l'élève quant aux éléments spatio-graphiques essentiels à la compréhension. Ces éléments

constituent des signes textuels tels que la mise en page, les espaces, les paragraphes et alinéas, le titre, les sous-titres, les encadrés, les soulignements, la ponctuation, les caractères typographiques (majuscules/minuscules, gras, italiques...) et les repères (1 A °). Nous nous sommes donc penchés sur le jeu et le mot caché pour d'une part, offrir des plages de lecture brèves et pour conférer au texte son sens ludique. L'élève apprend également à lire des règlements et les comprendre tant pour jouer un jeu ou suivre les démarches pour construire un objet. D'ailleurs Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) ont constaté dans leurs recherches que les nouveaux mots de vocabulaire semblent être mieux compris et appropriés par ces méthodes ludiques.

Livres de la
collection
« Cherche et
Trouve »

Nous utilisons la collection « Cherche et Trouve » qui présente l'avantage d'offrir des informations de nature incitative qui stimulent systématiquement la construction de sens par la lectrice. Ainsi, chaque livre contient une histoire. L'élève doit lire une partie de l'histoire sur la première moitié de la page de gauche, ensuite au bas de la même page, il peut en récapitulation, repérer les nouveaux mots et examiner l'illustration qui tient lieu de définition. Sur la page de droite, une fresque contenant les illustrations des mots nouveaux crée un contexte qui invite l'élève à apprendre à repérer et

reconnaître rapidement ces nouveaux mots sur la page voisine du texte.

Ces divers textes sont présentés en accord avec tous les éléments du modèle de Giasson (1995), soit celui de l'enseignement explicite et intégré de la compréhension de lecture. Ainsi, nous tiendrons compte des stratégies de dépannage à respecter aux trois temps du processus, soit la pré-lecture, la lecture et la post-lecture, et de manière spécifique, le questionnement que cette auteure propose portant sur le quoi, le pourquoi, le comment, et le quand, comme autant de façons de s'assurer que l'élève obtienne la pleine compréhension du texte. De plus, nous retenons les stratégies de nature plus affective, stratégies proposées par Giasson (1995) et susceptibles de favoriser une atmosphère de détente propice à l'apprentissage de la lecture telles allumer une chandelle avec senteur, écouter de la musique d'ambiance.

Donc, pendant les lectures, nous faisons jouer une musique d'ambiance. Selon Cambier et Verstichel (1998), « la musique a été définie comme le plus court chemin d'un coeur à l'autre, elle est l'instrument d'une communication de nature affective. » Dans l'optique de créer un climat de confort, la chercheuse fait écouter des morceaux de piano calmes au son de la mer.

Dans le but de présenter de manière novatrice des techniques pour enrichir le vocabulaire pendant la pré-lecture, la chercheuse opte aussi de mettre à profit les stratégies

tirées de Simpson (1987) afin de présenter les mots nouveaux. Elle adapte cette méthode sous forme de jeu où l'élève doit remplir une feuille comprenant les mots nouveaux. L'élève met la définition en relation avec les quatre descriptions de l'échelle de Simpson (1987). D'autre part, et toujours dans l'optique d'enrichir le vocabulaire, pendant la pré-lecture et se poursuivant durant la lecture, l'élève doit travailler de manière explicite sa liste de mots nouveaux en utilisant les stratégies de dépannage de Giasson (1990), sachant que celles-ci rejoignent également celles de Stahl (1996) et en partie, celles de Simpson.

À la post-lecture, l'élève et l'intervenant créent un mot caché avec les nouveaux mots connus. Ces mots doivent s'imbriquer les uns dans les autres et ce, afin aussi d'apprendre à repérer le petit mot dans le grand. Afin de bien cerner les stratégies de dépannage proposées par Giasson (1995) et de mettre en application les profils de lecteurs de Van Grunderbeeck (1997), tous les éléments liés au décodage de vocabulaire et les stratégies de dépannage sont travaillés. De manière parallèle, tous les éléments de compréhension sont aussi travaillés en cours de lecture et en fin de lecture.

Il va sans dire que dans notre modèle, nous conservons aussi le tableau synthèse de Van Grunderbeeck (1997) qui sert à déterminer à quel profil de lecteur correspond l'élève en difficulté. En dressant le profil de lecteur durant l'étude de cas, nous pourrions immédiatement mettre en oeuvre le plan d'intervention suggéré par Van Grunderbeeck (1997) pour mieux accompagner l'élève. Tout en s'appuyant sur les solides bases théoriques de Giasson (1995) et Van Grunderbeeck (1997), cette façon de procéder repose directement sur le modèle de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994). Il nous apparaît critique d'établir une relation de

confiance avec l'élève avant de définir à quel profil de lecteur il appartient, et par la suite, adapter une séance de restructuration en fonction de la construction effective de cette relation. Apprendre est, selon nous, un processus relationnel dans tous les sens du terme : relation au texte, relation au contexte physique et humain, relation à soi en situation.

En somme, au modèle de Chauveau & Rogovas-Chauveau sera incorporé les trois temps de Giasson, soit la pré-lecture, la lecture et la post-lecture. Une fois la post-lecture terminée, le modèle de Van Grunderbeeck sera mis à profit pour définir le profil de lecteur de l'élève. Il est à noter que les observations alors utilisées proviennent du décodage de vocabulaire réalisé pendant la lecture. Une esquisse de notre modèle est présentée à l'appendice D.

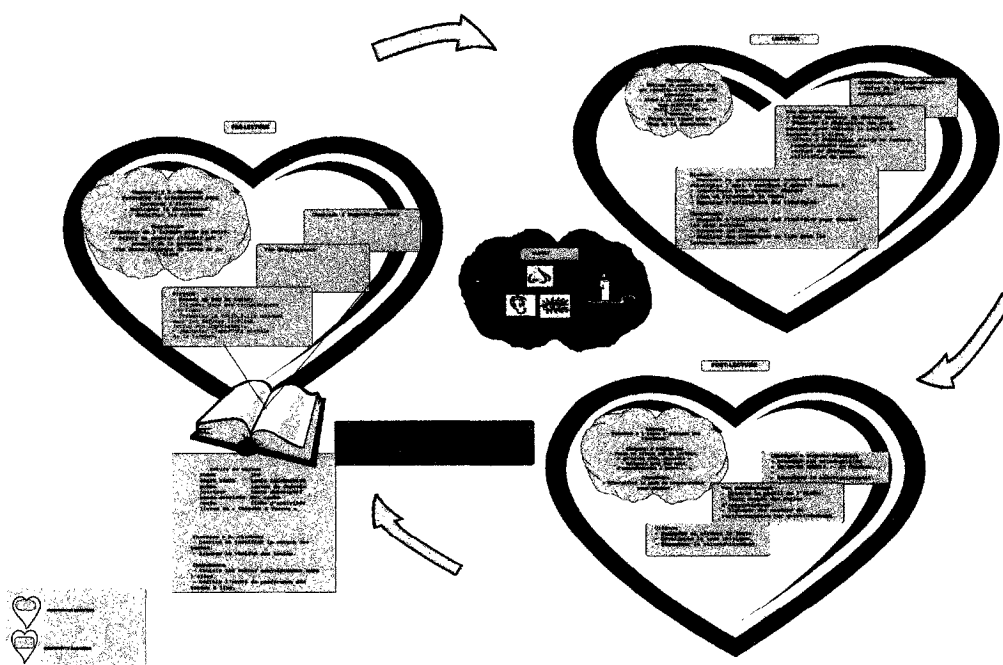
Pour représenter schématiquement notre modèle, nous ajoutons quatre organigrammes. Le premier (Organigramme 2.1) présente le *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* dans son entier, c'est-à-dire avec le processus de lecture au complet : la pré-lecture, la lecture et la post-lecture. Greffés à la pré-lecture, nous retrouvons la nature des textes retenus pour les fins de cette recherche. De plus, des flèches marquent un processus continu de connaissances acquises, alors après la post-lecture, la flèche pointe vers la pré-lecture comme investissement pour la prochaine lecture. Les composantes cognitives et affectives sont distinguées, de même que l'apport de chaque auteur. L'implication de la chercheuse est également indiquée. Au centre, nous retrouvons le climat toujours constant durant chacune des étapes de la lecture.

Les trois autres organigrammes (Organigrammes 2.2 à 2.4) présentent séparément les trois étapes du processus de lecture de façon détaillée avec les stratégies d'enseignement et d'intervention à l'appui.

Organigramme 2.1

Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture

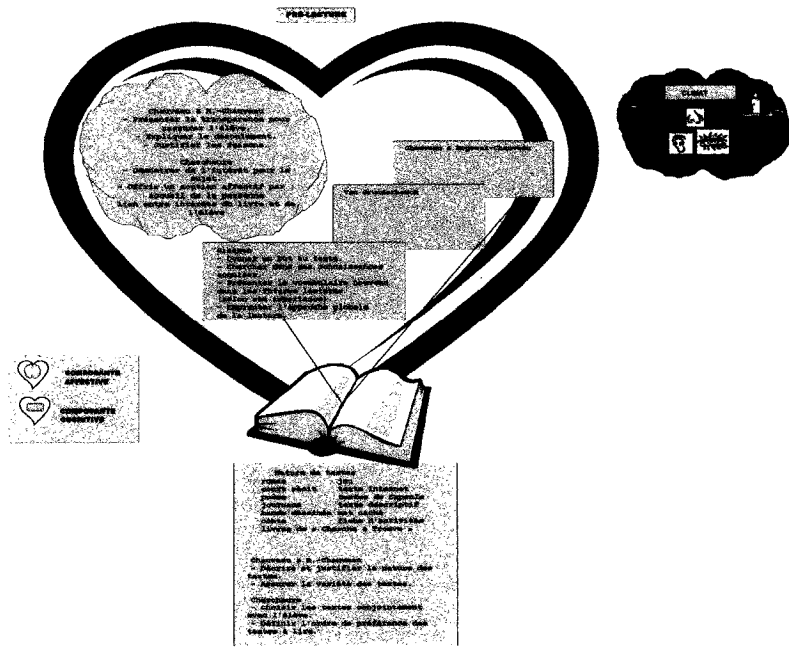
Organigramme 2.1
Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture



Organigramme 2.2

La pré-lecture

Organigramme 2.2
La pré-lecture

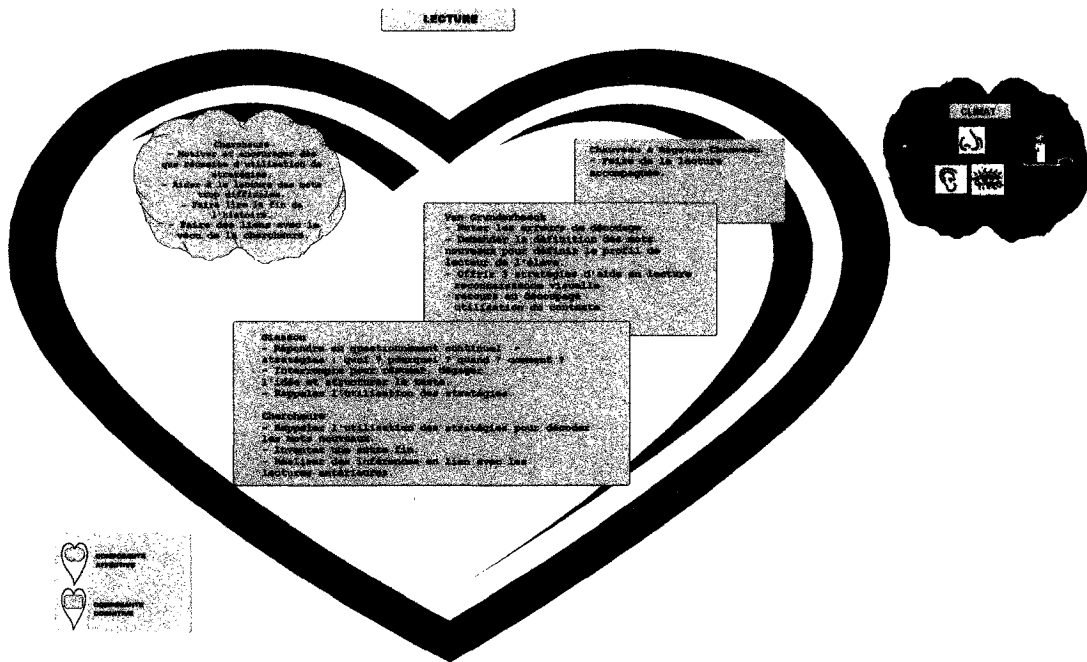


Organigramme 2.3

La lecture

Organigramme 2.3

La lecture

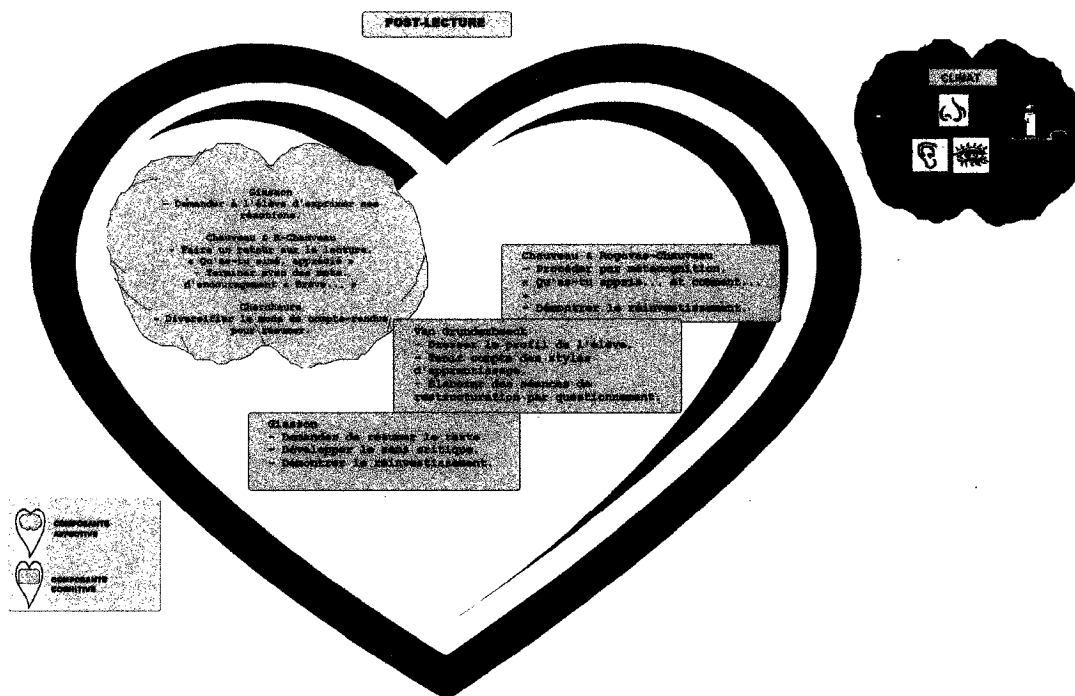


Organigramme 2.4

La post-lecture

Organigramme 2.4

La post-lecture



Notre modèle est donc un amalgame de ceux présentés par Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), Giasson (1995) et Van Grunderbeeck (1997) auxquels s'ajoutent quelques ouvrages d'auteurs renommés. Le « *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* » étant décrit, il nous convie à définir nos questions de recherche.

Questions de recherche

Compte tenu de la recension des écrits et des modèles proposés, la présente recherche compte examiner deux éléments. Le premier est l'effet de l'intervention en lecture selon notre modèle, soit le « *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* » proposé par la chercheuse auprès d'un élève en difficulté. La première question de recherche découlant de cet élément se lit comme suit :

Le « *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* » permet-il à un élève en difficulté de lecture de modifier son utilisation spontanée de stratégies cognitives pour lire ?

Le deuxième élément de recherche découle en fait du premier et y ajoute une précision quant aux changements attendus. Cet élément porte sur la composante affective en tant que composante inhérente à l'acte de lire. C'est pourquoi la seconde question de recherche tente de vérifier si l'implantation de ce modèle d'enseignement modifie l'attitude de l'élève face à la lecture. Elle se lit comme suit :

Le « *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* » permet-il à un élève en difficulté de lecture de modifier positivement son concept de soi d'apprenti-lecteur dans l'acte de lire ?

Le présent chapitre nous a permis de faire d'abord une analyse critique des modèles de compréhension du savoir-lire des auteurs Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), Giasson, (1995) et Van Grunderbeeck (1997). D'autre part, ce chapitre a présenté une analyse critique des modèles d'enseignement de la lecture de ces mêmes trois auteurs. Ensuite, il nous a permis de présenter notre modèle expérimental d'enseignement le « *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* ». Le chapitre se conclut par les deux questions de recherche émises dans ce présent travail.

Le prochain chapitre décrit de quelle manière nous comptons mettre en œuvre et vérifier l'effet de ce modèle. En première partie, nous définirons le type de recherche. Cette partie sera suivie par la clientèle ciblée. Ensuite, nous présenterons les caractéristiques de la collecte de données, quant à la durée et le type de données recueillies ainsi que la validation des instruments et de la méthode. Nous dresserons, en dernier lieu, le détail de notre gestion de l'analyse des résultats.

CHAPITRE 3
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Les chapitres précédents ayant permis de cerner la problématique qui touche encore de nos jours les élèves en difficulté de lecture ainsi que de définir le cadre référentiel, la présente thèse propose d'expérimenter le « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* ». Cette expérimentation est conçue pour répondre aux questions de recherche en vérifiant d'une part, la fiabilité de l'application du modèle par la chercheuse et d'autre part, comment le modèle influence un élève en difficulté de lecture au plan des composantes cognitives et affectives. Pour ce faire, le présent chapitre fait part du justificatif méthodologique qui sert d'assise à la démarche de cette recherche, se poursuit en définissant le terrain d'enquête ainsi que les critères pour choisir le participant et la démarche suivie pour rencontrer les normes déontologiques et celle suivie pour contacter le milieu scolaire. Le chapitre se poursuit en décrivant les outils ayant servi à la collecte de données et se termine en définissant les outils d'analyse servant à déterminer si d'une part, le modèle proposé est dûment appliqué puis si, d'autre part, ce même modèle modifie positivement le concept de soi d'apprenti-lecteur dans l'acte de lire.

Justificatif méthodologique

Nous présentons ci-après les facteurs ayant permis de justifier le type d'approche méthodologique et poursuivons en présentant le terrain et les critères du participant pour la présente recherche.

Type de recherche

Cette étude porte sur le développement d'un produit, soit l'expérimentation exploratoire du modèle décrit au chapitre précédent. La méthode de développement d'un produit vise le développement de nouvelles approches pour résoudre des problèmes par des applications directes (Ouellet, 1981, p.71). Le modèle expérimenté vise le développement d'une nouvelle approche d'enseignement de la lecture pour résoudre les nombreux problèmes que rencontrent nos élèves à cet égard. La composante « expérimentation » propre à cette recherche rappelle que l'étude porte sur la contribution possible du modèle à l'apprentissage de la lecture. Il s'agit donc d'établir une relation de causalité entre le comportement attendu d'un sujet et les composantes du modèle. Il nous faut donc mettre en place les conditions de production du rapport entre le comportement du sujet et le modèle. Il importe en parallèle de contrôler les autres facteurs susceptibles d'influencer le comportement du sujet. La composante « exploratoire » sert à préciser le fait que notre expérimentation s'arrête à l'étude d'un cas unique avant de l'étendre à une population plus large et ainsi, valider notre modèle.

La présente recherche vise donc deux fonctions : à la fois appliquer avec fiabilité le modèle pour comprendre ce qui se passe lors de l'intervention mixte auprès d'un élève aux prises avec une difficulté de lecture et de manière parallèle, d'examiner comment ce modèle modifie le concept de soi comme apprenti-lecteur de notre sujet.

Selon Van der Maren (1995), l'étude de cas unique :

prend une situation-cible, un cas que l'on circonscrit dans un espace-temps déterminé, et que l'on examine sous le plus grand nombre d'aspects possibles afin de le comprendre. D'autre part, il s'agit de confronter une théorie, ou le modèle qu'on en a déduit, avec la complexité d'une situation réelle, soit un cas situé dans son contexte ; on examine alors quels sont les éléments du cas expliqués par la théorie ou le modèle, et quels en sont les éléments qui demandent de recourir à d'autres théories. La méthode des cas peut donc servir aux finalités inductives et déductives de la recherche : dans la perspective d'induire des hypothèses par lesquelles on tente de comprendre ce qui s'est passé, et dans celle de vérifier la pertinence d'une théorie existante en examinant comment elle peut expliquer ce qui s'est passé. (p. 238)

Notre étude nous permet de comprendre et d'examiner quelle contribution notre modèle a sur les compétences de lecture d'un élève en difficulté. Bien que l'étude de cas porte sur un cas unique, le but de cette recherche est d'expérimenter une manière d'aider un élève à progresser en lecture en développant un modèle adapté à ce niveau et qui fait usage de stratégies naturelles de lecture, stratégies compatibles avec l'enseignement en classe (Giasson, 1995 ; Boyer, 1993 ; Goupil, 1993 et al.). Le but de cette étude est donc double : il est question d'une part, d'accompagner un élève pour qu'il sache mieux gérer les gestes de lecture et d'autre part, en accord avec Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), examiner si le modèle proposé permet de transformer la tâche de lecture pour l'élève en un acte plaisant et agréable dans une ambiance de respect et de confiance.

Selon Merriam (1988), il y aurait quatre dimensions essentielles à l'étude de cas qualitative : la dimension spécifique est centrée sur une situation particulière ; la descriptive est caractérisée par le produit final, c'est-à-dire, qu'elle serait la description approfondie du cas à l'étude ; l'heuristique permet d'augmenter la compréhension du cas et finalement l'inductive peut offrir la possibilité d'effectuer des généralisations, des concepts et des hypothèses qui ont émergé de l'analyse des données recueillies en contexte. Nous menons une étude de cas parce qu'elle nous permet d'analyser et d'aborder les problèmes de la pratique dans la lecture selon une perspective globale tout en étant axée sur une situation particulière (difficulté de lecture) au sein de laquelle les problèmes des personnes impliquées sont pris en considération. Afin d'augmenter la fiabilité des résultats, comme le suggère Yin (1989 : 23), notre étude de cas « investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used ». Nous verrons dans la section intitulée « Instrumentation » quels outils nous permettront d'obtenir des sources multiples d'évidence. Avant d'entreprendre pareille description, il convient d'examiner quel est le terrain d'étude et quels critères furent utilisés pour choisir le participant.

Terrain et critères du participant

Parmi l'éventail d'études réalisées à ce jour (Besse et ACLE, 2000 ; Markam, Mayer, 1987 ; Palinscar et Brown, 1984 et al.), on remarque que la majorité se concentre entre autres, sur l'apprentissage de la lecture au cycle primaire, années charnières où l'on explore tout

particulièrement les entrées idéographique, sémantique, syntaxique, morphologique et grapho-phonétique. Il est tout à fait normal de se concentrer sur ces premières années lorsque l'on conduit une recherche dans l'enseignement et l'apprentissage, puisque c'est à ce moment que les élèves apprennent à lire. Nous constatons cependant une pénurie d'études qui traitent des élèves en difficulté de lecture au cycle moyen.

Or nous savons que parvenu à ce cycle, l'élève en difficulté de lecture doit s'aider de son savoir lire pour cheminer dans les matières en salle de classe. Quoique l'enseignant dispose de stratégies pour aider l'élève en difficulté, il demeure qu'au cycle moyen, l'élève se trouve souvent seul face à ses difficultés de lecture, une situation d'autant plus critique que moins il lit, plus de difficultés il rencontre dans les autres matières.

À cet égard et pour illustrer concrètement ce propos, la chercheuse étant enseignante entend régulièrement de ses collègues dire des propos qui se rattachent à : « Ils sont assez vieux, ils devraient savoir lire » ou en s'adressant à l'élève, une enseignante réplique « Il va falloir que tu lises davantage car tu ne sais pas bien lire ». Par cette affirmation, au lieu d'aider l'élève, l'enseignante perpétue le problème. Cet élève, parvenu seulement à la première année du cycle moyen, est considéré comme portant la responsabilité de gérer les connaissances qu'il devrait avoir acquises et maîtrisées au cycle primaire.

Pour ces raisons, nous arrêtons notre choix du niveau scolaire sur un élève de quatrième année. Ces motifs expliquent que notre étude de cas unique, à titre de terrain d'enquête, repose sur un élève fréquentant une classe de quatrième année dans une école

élémentaire francophone de l'Ontario. Parmi les critères recherchés, l'élève retenu doit souffrir de retards en lecture pour des raisons reliées essentiellement à la non maîtrise du processus de lecture. Les facteurs tels que les problèmes sensoriels (ouïe, vision), les retards de développement et la provenance d'une autre culture ne doivent pas expliquer ce retard. Par surcroît, l'élève doit éprouver non seulement une difficulté en lecture (composante cognitive propre à la question 1), mais percevoir l'acte de lire comme une situation d'impasse (composante affective propre à la question 2). En conséquence, cet élève doit éprouver un sentiment de rejet pour certaines activités de lecture et adopter une attitude d'évitement. La personne retenue doit déjà savoir comment lire car la question ne traite pas du comment apprendre à lire, mais plutôt d'examiner en quoi les stratégies cognitives utilisées par l'enseignant (question 1) et le climat relationnel établi entre ce dernier et l'élève (question 2) affectent positivement ou non le geste de lecture de l'élève.

En résumé, la clientèle ciblée pour notre étude de cas doit être un élève de quatrième année de l'élémentaire qui rencontre une difficulté de lecture et qui perçoit que sa difficulté est sans issue. Pour véritablement répondre aux deux questions de recherche, nous proposons dans notre étude de privilégier certains outils. La prochaine section présente les instruments utilisés pour la cueillette de données.

Instrumentation

Parmi les instruments utilisés pour recueillir les données du comportement de lecteur de l'élève, à l'égard aux éléments dérivés du modèle mixte, nous retrouvons quatre outils : un questionnaire d'attitudes, un enregistrement audio, une fiche synthèse des entretiens puis une grille d'analyse de comportements cognitifs et affectifs de lecteur.

1. Le questionnaire d'analyse d'attitudes

Un questionnaire d'analyse d'attitudes, administré avant et après la série d'interventions, permet d'examiner les éléments reliés au concept de soi de l'apprenti-lecteur (question 2). En effet, à la manière de Daniel et al. (2002) et Berger (1994) le questionnaire examine la présence des trois types d'émotions apparentes au moment de la lecture, soit l'émotion d'engagement (l'élève poursuit sa lecture), celle de plaisir (l'élève exprime verbalement ou par geste son plaisir) et celle d'appartenance (l'élève exprime explicitement son identification à un personnage du texte). La chercheure utilise ce questionnaire pour connaître les sentiments de l'élève face à ses apprentissages, sa perception envers la lecture, ses préférences d'histoires, ses occasions de lire et ses stratégies de dépannage utilisées pendant les lectures. À partir de ces réponses, nous pouvons établir quelle importance l'élève attribue à la tâche (question 2) (Bourassa, 2000 et Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994) et quelles stratégies cognitives (question 1) il applique dans ses lectures (Van Grunderbeek, 1997 et Giasson, 1995). Le questionnaire d'analyse d'attitudes présenté à l'appendice

F est une adaptation de celui de Berger (1994) qui permet d'obtenir le portrait de l'élève en tant que lecteur.

2. L'enregistrement audio

Un enregistrement audio des entretiens semi-dirigés réalisés entre la chercheuse et l'élève permet à l'intervenante d'être attentive à toutes les subtilités des propos élaborés entre les deux. La chercheuse enregistre sur bande audio l'ensemble des rencontres (voir exemple, appendice G). Une fois celles-ci enregistrées, elle transcrit les conversations et les lectures à l'ordinateur sur le logiciel de traitement de texte Wordperfect 9.0 pour obtenir le reflet informatisé exact de chacune des séances et pour y avoir accès facilement. La chercheuse avise et explique à l'élève les motifs justifiant l'enregistrement de chaque séance. L'élève doit comprendre que la cassette-audio sert d'appui pour ne rien oublier donc pour permettre d'écouter à nouveau les réponses et non pour émettre un jugement négatif. Cette procédure a pour but d'assurer le respect et le confort émotif optimal de l'élève.

3. La fiche synthèse des entretiens

Une fiche synthèse des entretiens (Huberman et Miles, 1991), communément appelée journal de bord, sera tenue. Cette fiche permet à la chercheuse de consigner ses observations quant aux réactions cognitives (question 1) et affectives (concept de soi) (question 2) de l'élève face à la lecture de sorte à mieux planifier la prochaine

rencontre. La fiche synthèse des entretiens à l'appendice H a été modifiée par la chercheure pour les besoins de la cause afin de faire ressortir autant l'aspect de la lecture que celui du concept de soi comme lectrice.

4. La grille d'analyse des comportements cognitifs et affectifs

La grille d'analyse des comportements cognitifs et affectifs de lecteur permet à la chercheure de suivre l'avancée du sujet au regard des deux questions de recherche en observant les comportements cognitifs décrits dans les critères à évaluer (question 1) et ceux reliés au concept de soi que l'on retrouve dans la section « commentaires » de la grille (question 2). En effet, cette grille est remplie par les parents lorsqu'ils constatent les comportements de lecteur de leur enfant en contextes spontanés. Empruntée de Berger (1994) puis modifiée par la chercheure, elle permet de constater si l'élève adopte des comportements différents au cours de la série de rencontres et de voir si ces changements sont observables par un tiers parti hors des heures de l'étude de cas (Appendice I). Par exemple, nous voulons déterminer si l'élève lit plus fréquemment, s'il montre des tendances d'ouverture d'esprit face à ses habitudes de lire telles : l'élève commence à lire seul ce qu'il ne faisait pas auparavant ou l'élève s'intéresse à de nouveaux genres de lecture comme les bandes dessinées.

Afin d'assurer l'efficacité de cette dernière grille, nous avons demandé, avant le début de l'expérimentation, à deux parents, soit la mère de Marie et une autre parent de la même école, d'examiner cette grille et de la commenter afin d'en assurer la pertinence

et l'efficacité. La chercheuse a tenu compte des commentaires de ces deux parents pour assurer les modifications requises par exemple, clarifier les critères d'évaluation (« trouve des indices pour vérifier sa compréhension » au lieu de « peut trouver des indices ») et modifier les cotes d'évaluation de *faible*, *moyen* et *fort* vers des cotes plus significatives pour les parents (ex. se rappelle très peu de détails, se rappelle des détails généraux, se rappelle la majorité des détails de l'histoire).

Les instruments définis, la prochaine section détaille quelles mesures ont été prises afin de respecter les exigences du comité de déontologie.

Données en lien avec les normes et procédures déontologiques

La première étape de la collecte de données consiste à obtenir l'approbation déontologique auprès du comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités de l'université afin d'obtenir la permission de présenter ce projet de recherche aux institutions scolaires. L'attestation d'approbation déontologique du comité d'éthique confirme que la recherche rencontre les normes et les règles de procédure inhérentes à toute recherche qui met à contribution des personnes. Nous avons déposé les demandes déontologiques en novembre 2002, pour recevoir l'approbation de l'Université d'Ottawa le 24 janvier 2003 (Appendice J).

Démarche auprès des partenaires scolaires

Une fois l'approbation déontologique obtenue, la chercheure communique avec les directions d'écoles élémentaires de langue française de la région d'Ottawa pour leur faire part de son projet. La région délimitée s'explique tout simplement par la proximité du domicile de la chercheure. Une direction d'école s'est montrée intéressée par la recherche, invitant la chercheure à se présenter à l'école pour examiner en détails les procédures et signer la lettre d'acceptation pour la participation de son établissement scolaire à ce projet. Cette lettre comprend les modalités établies quant à la durée, aux instruments utilisés, aux démarches pour communiquer auprès des enseignantes de quatrième année, de l'enseignante-ressource, des parents et de l'élève. Également, un bref résumé explique les objectifs de notre projet de recherche.

Présentation du cas

Suite à l'accord de la direction de l'école, un couple de parents d'une élève répondant aux critères accepte avec enthousiasme que leur enfant participe à l'étude et se montre très réceptif aux détails de l'étude de cas. Nous prenons soin d'aviser les parents que le risque d'inconfort psychologique pour leur enfant est minimal et qu'advenant le moindre malaise, elle sera informée qu'elle peut en tout temps arrêter sa participation. Si l'élève le désire ou si elle ressent des sentiments négatifs à l'égard de nos entretiens, elle peut décider de refuser de répondre à une question et se retirer à tout moment sans aucune pression. Cette pratique

s'applique également aux parents afin que la participation soit régie par une acceptation libre et volontaire à cette recherche. L'anonymat de l'élève est toujours respecté avec une attention particulière en nous référant uniquement au nom d'emprunt de cette élève, soit Marie, dans tous nos écrits. Tel que mentionné dans la lettre adressée aux parents de l'élève, le verbatim des entretiens dûment transcrit ainsi qu'une copie de la thèse leur seront envoyés une fois l'étude terminée.

La chercheuse communique ensuite, par téléphone, avec l'enseignante de quatrième année et l'enseignante-ressource de l'école pour convoquer une rencontre. Cette réunion permet d'examiner le plan d'études individualisées (PEI) de Marie afin de confirmer les habiletés et les défis de l'élève en lecture.

Ce PEI apparaît à l'appendice E pour présenter le bilan¹ en lecture de l'élève. La partie du PEI présentée reflète la difficulté de lecture et démontre aussi celles en écriture. Un tel phénomène où les difficultés touchent les deux processus, lecture et écriture se justifie par le fait que, tel que supporté par Cormier (1993), la lecture et l'écriture sont complémentaires et que l'élève, pour réussir, se concentre à pratiquer l'un au détriment de l'autre.

Le plan d'études personnalisées démontre que Marie ne perçoit pas l'importance des inflexions grammaticales, ce qui constitue aussi une étape normale dans les stades de développement des lecteurs et qui ne peut être compensée que si, en parallèle à la lecture, l'élève écrit. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) rapportent que c'est lorsque l'élève sait

¹ Compte tenu des informations confidentielles que contient le PEI, seul un bilan de la lecture est présenté en appendice.

pourquoi lire qu'il peut mieux se mobiliser pour savoir comment fonctionne l'outil : c'est lorsqu'il a de puissants motifs d'apprendre à lire qu'il cherche à découvrir et maîtriser les règles de codage de l'écriture. Besse et ACLE (2000) et Chauveau & Rogovas-Chauveau soutiennent également que la cadence de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se développe au même rythme. Il n'y a donc rien de surprenant à constater que Marie éprouve des difficultés dans les deux domaines, une difficulté qui se répercute également en résolution de problèmes mathématiques. Marie comprend les concepts mathématiques, peut appliquer les procédures, décrit en ses mots les étapes suivies. Cependant, devant un problème écrit, elle ne peut pas comprendre la consigne. Sur ce point, Leclerc, 2001, Daniel, Lafortune & Pallascio, 2000 et Giasson, 1995 indiquent que la lecture est la base des apprentissages. Celle-ci aura donc un effet sur les disciplines autres que celle du français.

Nous constatons que les difficultés en lecture de Marie portent essentiellement sur la compréhension du texte. On note, dans son PEI, que l'élève développe avec peu d'intérêt les stratégies nécessaires pour donner du sens au texte, dégager le sujet, ressortir les personnages, reconnaître la structure chronologique des événements et faire des inférences. Nous reconnaissons parmi les stratégies proposées dans lesquelles Marie s'investit peu, le renvoi aux modèles de Van Grunderbeeck (1997) et celui de Giasson (1995).

En référence aux théories étudiées au cadre théorique, nous tenons à mentionner que, dans le PEI, il y a absence de mention de toute stratégie liée à la pré-lecture, et aussi de tout échange visant à favoriser, en cours de lecture, la construction du sens par l'élève. Cette pratique ignorée même par l'enseignante-ressource, nous apparaît pourtant essentielle et est

supportée par Giasson (1995) et de La Garanderie (1990 et al.). Un autre point négligé dans le PEI, mais d'une valeur fondamentale dans notre modèle d'intervention est l'influence indéniable d'un modèle adulte rendu possible par la lecture imitée ou partagée, ainsi que par la discussion (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994 ; Vygotsky, 1985). Toujours d'après ces mêmes auteurs, avoir un modèle, quelqu'un avec qui discuter de ses apprentissages et ses stratégies, marque l'environnement social de l'élève et favorise le développement de son intelligence en stimulant la connaissance des concepts et la mise en oeuvre de la pratique.

Lors des discussions, l'enseignante ainsi que l'enseignante-ressource mentionnent les réactions de Marie lors des périodes de français en classe en lien avec la lecture. Elles précisent que le langage non-verbal de l'élève manifeste immédiatement sa déroute. Elle ne sourit plus. Au contraire, elle montre des signes de fuite tels, demander pour aller boire ou aller à la salle de toilettes. À d'autres occasions, Marie demande si elle est obligée de sortir son manuel *Capsule* puisqu'à la maison, sa mère n'insiste pas. Par ailleurs, l'enseignante reçoit un appel téléphonique de la part de la mère de Marie expliquant que c'est la grande discussion à la maison et la crise car son enfant déteste le livre *Capsule*. Elle ajoute qu'elle partage l'avis de sa fille quant à la complexité du vocabulaire présenté dans ce manuel. En classe, aussi bien que seule avec l'enseignante-ressource, Marie reste passive devant les incitations d'utiliser les stratégies de dépannage ou de compréhension. La chercheure considère que cette réaction est sans doute liée au fait que chaque question posée par l'enseignante est vécue comme une manière de la rappeler à l'erreur et que l'élève se construit un mur pour se protéger de ses incompétences d'apprenti-lectrice.

Par le fait même, Marie résiste à toute aide de la part de son enseignante ou de l'enseignante-ressource. De plus, la peur rapportée par son enseignante pour ce manuel ajoute aussi une composante affective dont nous tiendrons compte dans l'analyse sur la manière dont Marie se relie à ce texte du manuel scolaire. L'ensemble du PEI et cette discussion confirment que Marie correspond exactement aux critères recherchés de lectrice en difficulté.

Étant consciente qu'une élève de dix ans possède un niveau de concentration et d'attention temporelle assez restreint, nous définissons la durée des rencontres en tenant compte de cette contrainte. Chaque rencontre individuelle permet à l'élève et la chercheure de suivre l'évolution des étapes du processus de lecture telles que définies dans notre modèle. La durée prévue par rencontre est d'une heure ; par contre, si la chercheure constate que l'élève se fatigue ou montre des indices de démotivation, ou encore si l'élève le demande, la chercheure met fin à la séance pour la poursuivre le lendemain.

En résumé, dès la réception de l'approbation du comité de déontologie, nous avons commencé les entretiens, lesquels se sont tenus du 10 février au 18 avril 2003. Les rencontres se sont déroulées sur une période de trente-trois jours ouvrables totalisant quarante-neuf heures et huit minutes d'intervention directe. Chacune des rencontres dure au moins une heure et se déroule à l'école de l'élève après les heures de classe. La durée des rencontres n'était pas déterminée d'avance car elle variait selon la longueur d'un texte. La prochaine partie définit le déroulement d'une rencontre pour ensuite présenter la collecte de données qui mène à analyser et interpréter les résultats.

Collecte de données

Cette section est mise en place pour assurer une collecte de données efficace et ainsi suivre avec précision le respect de l'application du modèle et la contribution au savoir-lire de notre modèle. Les données qui en découlent aux plans de l'analyse et de l'interprétation sont présentées aux chapitres 4 et 5. Les étapes menant à la collecte de données jusqu'à l'analyse se sont déroulées sur une période de neuf mois. Pour débiter, nous présentons en accord aux trois temps de la lecture du modèle : la pré-lecture, la lecture et la post-lecture, l'arrimage des catégories cognitives et affectives.

Afin d'obtenir une vision d'ensemble du modèle proposé, nous présentons le tableau 3.1 qui reprend les étapes du processus de lecture et nous insérons les catégories qui serviront de base à l'analyse des résultats aux chapitres 4 et 5. Nous avons choisi de procéder à leur présentation dans ce chapitre plutôt que dans le chapitre théorique parce qu'il nous semble plus facile de saisir la présence ces catégories une fois le cadre méthodologique présenté. Une catégorie se définit par un regroupement de classes d'éléments « en classes sur la base de leur ressemblance de forme, de la similitude de leur structure ou de leur fonction, ou de tout autre trait qui semble pouvoir être partagé par une partie d'entre eux. Les éléments peuvent aussi être réunis en fonction de leur proximité spatiale ou temporelle (ils apparaissent dans des mêmes lieux, à des moments semblables) ou sur base de relations causales, fonctionnelles (ils jouent un rôle semblables), structurales (ils servent de liens, de passages entre d'autres). Toutes les caractéristiques pouvant être attribuées à plusieurs éléments de la collection peuvent servir de base à une catégorisation en tant que condensation » (Van der Maren, 1995,

p. 452). Pour notre recherche, toutes stratégies cognitives et affectives sont regroupées par catégorie retrouvée aux trois temps du processus de lecture. Suite à leur description détaillée, nous entreprendrons de justifier ces catégories en prenant appui sur les thèses présentées au chapitre théorique.

Tableau 3.1

Étapes du processus de lecture - Modèle mixte

TEMPS DE LA LECTURE	AIDE À LA LECTURE	OBSERVATIONS
		<u>CATÉGORIES COGNITIVES ET AFFECTIVES</u>
Pré-lecture	Questions d'intérêt d'intérêt	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Échanges et anecdotes sur divers sujets autres que la lecture. ◇ Motivation pour débiter une lecture. ◇ Façon de lire : seule, partagée. ◇ S'intéresse au sujet. ◇ Ne s'intéresse pas au sujet. ◇ Ne s'intéresse pas au paragraphe parce qu'il est trop long. ◇ Sait faire des prédictions par rapport aux titres, sous-titres et illustrations. ◇ S'intéresse plus au sujet après l'intervention de la chercheure. ◇ Émet des commentaires en faisant des inférences de ce qu'elle sait déjà.

		◇	Dit que l'histoire est trop longue.
Lecture -	Questions	◇	Questions de prononciation de mots.
Vocabulaire et	d'anglicisme,	◇	Questions sur les stratégies de décodage et de
compréhension	de décodage et		compréhension utilisées.
	compréhension	◇	Mots déjà acquis et de mots nouveaux vus dans
			l'amorce.
		◇	Soutien offert en guide d'encouragement.
Post-lecture -	Questions	◇	Questions de vérification de compréhension.
Compréhension	de	◇	Questions d'utilisation de stratégies de dépannage.
	raisonnement	◇	Questions d'inférences.
		◇	Questions de prédictions pendant la lecture et à la fin
			du texte.

Élaboration des catégories cognitives et affectives

Pré-lecture - Intérêt de l'élève pour le texte

Dans la pré-lecture, nous définissons l'approche préconisée, à savoir que l'élève lit par elle-même le texte ou de façon partagée avec la chercheuse (en lisant à tour de rôle une phrase ou un paragraphe). Par cette méthode de parrainage, l'adulte sert autant de modèle de lectrice que de compagne dans une activité réalisée à deux (Cazabon, 2000 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994 ; Giasson, 1995 ; Simpson, 1987 ; Tardif, 1999). L'élève imite l'adulte dans

le débit de la voix, dans son intonation ainsi que dans ses stratégies de décodage tout en bénéficiant d'échanges et de rétroaction sur la lecture.

Avant d'entreprendre la lecture, nous tentons d'assurer l'intérêt et par conséquent, l'implication de la lectrice dans le texte aux plans tant affectif que cognitif. Par intérêt, nous entendons un travail effectué sur la perception positive ou négative que l'élève éprouve envers ses lectures. Nous examinons le nombre de fois où l'élève manifeste verbalement son intérêt pour le sujet, par exemple en disant « J'adore les histoires d'animaux, surtout celles de chiens ». Sur ce point, nous notons également l'augmentation d'intérêt suite à une intervention qui offre un soutien affectif de la chercheuse telle : « On décrit les zèbres dans ce texte donc je suis certaine que tu vas bien aimer ta lecture. J'ai regardé un documentaire à la télévision l'autre jour qui m'a appris un tas d'informations qui vont te passionner ! »

Tel que le soutient Giasson (1995) et repris dans le chapitre théorique, on reconnaît l'importance de la stimulation des connaissances et le travail d'anticipation réalisé avant la lecture pour garantir une meilleure compréhension. C'est alors que l'élève est appelé à se questionner sur le but de lire ce texte et apprend par exemple, qu'on peut lire pour se détendre, pour réaliser une activité pédagogique, pour s'informer, etc. Cette étape de la lecture requiert également pour l'élève de se référer aux indices du texte pour prévoir son contenu puis de puiser dans ses connaissances antérieures pour donner un sens à la lecture tel « Je te dis ce que je sais des chiens que j'ai vus ou lus dans des livres ». Lorsque l'élève émet des commentaires en faisant des inférences à partir de ce qu'elle sait déjà, l'élève s'implique positivement dans le sujet en reliant l'idée principale du texte à ses connaissances.

En parallèle à l'analyse de l'aspect positif de l'intérêt porté aux textes, nous observons les résultats négatifs à l'égard du manque d'intérêt de l'élève envers ses lectures. Les chiffres dévoilent le nombre de fois où Marie verbalise ne pas aimer un sujet particulier dû à une peur comme dans un texte traitant des serpents ou un manque de connaissance sur la matière. Marie démontre aussi son manque d'intérêt par exemple, lorsqu'elle émet des commentaires de désintéressement face au thème abordé dans sa lecture, ou bien un signe de désintéressement produit avec les yeux et la tête : elle penche la tête d'un côté et lève les sourcils puis sans commentaire, elle continue à regarder les autres indices du texte. Enfin, nous soulignons également la catégorie du nombre de mentions sur la longueur des paragraphes ou bien de l'histoire dans son entier. Par contre, même si ces affirmations semblent au départ négatives, nous verrons au moment de leur analyse qu'elles n'indiquent pas nécessairement un manque d'intérêt. De plus, par notre modèle, au moment de la pré-lecture, l'élève prend aussi conscience du vocabulaire nouveau relié au texte à lire à l'aide d'activités variées (jeu, mot caché, association de mot/image).

La motivation fait également partie intégrante du niveau d'intérêt. Elle se remarque par les commentaires positifs envers les textes lus, commentaires souvent accompagnés de comportements souriants et enjoués de Marie. Ainsi, toutes les fois où Marie se déclare engagée dans sa lecture, qu'elle dit vouloir lire et qu'elle reste active même lorsqu'elle éprouve des difficultés, Marie est considérée plus motivée et par le fait même, plus engagée en tant que lectrice.

Lecture - Vocabulaire et compréhension

Pendant la lecture, on examine les stratégies de dépannage de Giasson (1995), c'est-à-dire les stratégies utilisées pour définir un mot nouveau dans un texte. Nous avons trouvé utile de noter le nombre de fois que chacune des stratégies est spontanément utilisée par Marie, ainsi que celles qu'elle adopte suite à un encouragement de la part de la chercheuse. Ces résultats nous servent d'appui dans l'élaboration de la première partie de notre question de recherche relativement aux stratégies de lecture utilisées spontanément. Il importe de noter que le vocabulaire nouveau est présenté en pré-lecture mais analysé puisque c'est à ce moment qu'on sait si l'élève le maîtrise vraiment. En effet durant cette période, il est question de lire avec fluidité, d'assimiler des mots nouveaux et de prendre appui sur des stratégies de dépannage pour le vocabulaire difficile à décoder (Giasson, 1995). À titre de rappel, les stratégies de dépannage lors du décodage requièrent soit que l'élève regarde le petit mot dans le grand mot, soit qu'il relise la phrase ou le paragraphe, soit encore qu'il se réfère aux indices du texte tels le titre, les sous-titres et les illustrations.

Toujours sous la catégorie compréhension, nous colligeons les stratégies de dépannage (Giasson, 1995) qui servent à comprendre et donner du sens au texte. Elles sont les mêmes que celles utilisées pour décoder le vocabulaire, par contre elles visent dans ce contexte à construire du sens pour le texte plutôt que le mot. Par ces stratégies, l'élève établit quel est le fil conducteur de sa lecture et prédit la suite en faisant des inférences et en se référant aux éléments grammaticaux des textes (mots de relation, structure du récit...).

Bourassa (2000) présente l'élève habile à faire des inférences, comme un apprenant susceptible de construire du sens et d'entrer dans la phase du « projet d'apprendre ».

Les inférences émises par l'élève font suite à un questionnement de la part de la chercheuse en guise de vérification de compréhension ou simplement un ajout de la part de l'élève. Le nombre d'inférences verbalisées nous intéresse particulièrement puisque Cazabon (2000) et Perrenoud (1999) démontrent l'importance de laisser agir l'élève pour qu'il ose s'appropriier le contenu du texte en fonction de son savoir. C'est pourquoi les prédictions élaborées par l'élève de façon autonome ou non comptent parmi les données relevées au moment des analyses. Il nous reste à examiner les catégories retenues au moment de la finale de la lecture.

Post-lecture - Compréhension et réinvestissement

Pendant la post-lecture, l'élève raconte l'histoire dans ses propres mots et la chercheuse lui présente différentes façons de faire un compte-rendu. Également dans la post-lecture, l'élève développe un sens critique de sa lecture. Il fait aussi un réinvestissement par le rappel de l'histoire et des stratégies utilisées. Ce retour sur la lecture importe puisque si l'élève ne comprend pas le sens de l'histoire, il ne saura pas s'en rappeler ni réussir un rapprochement avec d'autres textes. Bourassa (2000), Van Grunderbeeck (1997), Cazabon (1995), Giasson (1995) et Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) insistent sur le fait que l'appropriation du texte est essentielle à la compréhension. En parallèle à ces stratégies de

lecture, nous voulons également noter le nombre de fois où le soutien affectif est offert par la chercheure pour favoriser l'utilisation de ces stratégies.

Un déroulement détaillé d'une séance-type apparaît à l'appendice D reprenant les mêmes catégories énumérées ci-haut de façon plus élaborée par rapport au verbatim échangé entre l'élève et la chercheure. Ayant défini de manière exhaustive les mesures prises en cours d'intervention et leur codification, la prochaine partie définit le processus par lequel nous procéderons à l'analyse.

Analyse des données

L'analyse des données est réalisée en procédant, dans un premier temps, au chapitre 4, à la démonstration de la fiabilité dans l'implantation du modèle. Nous examinons, à ce moment, tous les éléments découlant de la nature de textes. Dans un deuxième temps, au chapitre 5, nous étudions la contribution du modèle au savoir-lire de l'élève en prenant en considération quel impact le déroulement examiné aura sur l'avancée des rencontres divisée en trois périodes.

Analyse de la fiabilité dans l'application du modèle

Les lectures présentées lors des entretiens servent d'outils de lecture en lien direct avec le quotidien de l'élève. En accord avec la thèse de Poslaniec (1990) qui stipule que le goût de lire peut être tributaire des types de texte fournis, nous avons tenu à offrir un éventail de treize types de textes à Marie. La panoplie de textes comme décrit au chapitre théorique se définit par : le roman, le court récit, le poème, les journaux, la bande dessinée, le conte, les textes de *Capsule*, le jeu, les sites Internet, les livres de la collection « Cherche et Trouve »¹, le texte descriptif, le mot caché, et la fiche d'activités. Tous les textes répertoriés font partie du curriculum de quatrième année. Selon Bourassa (2000), Cazabon (1995), Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), Giasson (1990) et Paris et al. (1987), l'éventail de situations de lecture assure à la fois le maintien de l'intérêt de l'élève puis l'établissement des liens directs entre cette intervention et ses actes de lectrice dans son quotidien. L'élève lit divers types de lecture puis exprime ses sentiments et réactions lors des situations de lecture.

Forte de cette conviction, le chapitre 4 examine donc de quelle manière le type de texte présenté en respectant à la lettre l'implantation du modèle, affecte la performance de Marie au plan cognitif et son intérêt pour la lecture au plan affectif.

¹ Les livres de la collection « Cherche et Trouve » présentent l'avantage d'offrir des informations de nature incitative qui stimulent systématiquement la construction de sens par la lectrice. Ainsi, chaque livre contient une histoire. L'élève doit lire une partie de l'histoire sur la première moitié de la page de gauche, ensuite au bas de la même page, elle peut, en récapitulation, repérer les nouveaux mots et examiner l'illustration qui tient lieu de définition. Sur la page de droite, une fresque contenant les illustrations des mots nouveaux crée un contexte qui invite l'élève à apprendre à repérer et reconnaître rapidement ces nouveaux mots sur la page voisine du texte. Elle peut alors décider de relire le texte pour y mieux inclure ces mots nouveaux. L'élève poursuit sa lecture des autres pages grâce au même support de repérage des mots nouveaux.

Nature de textes

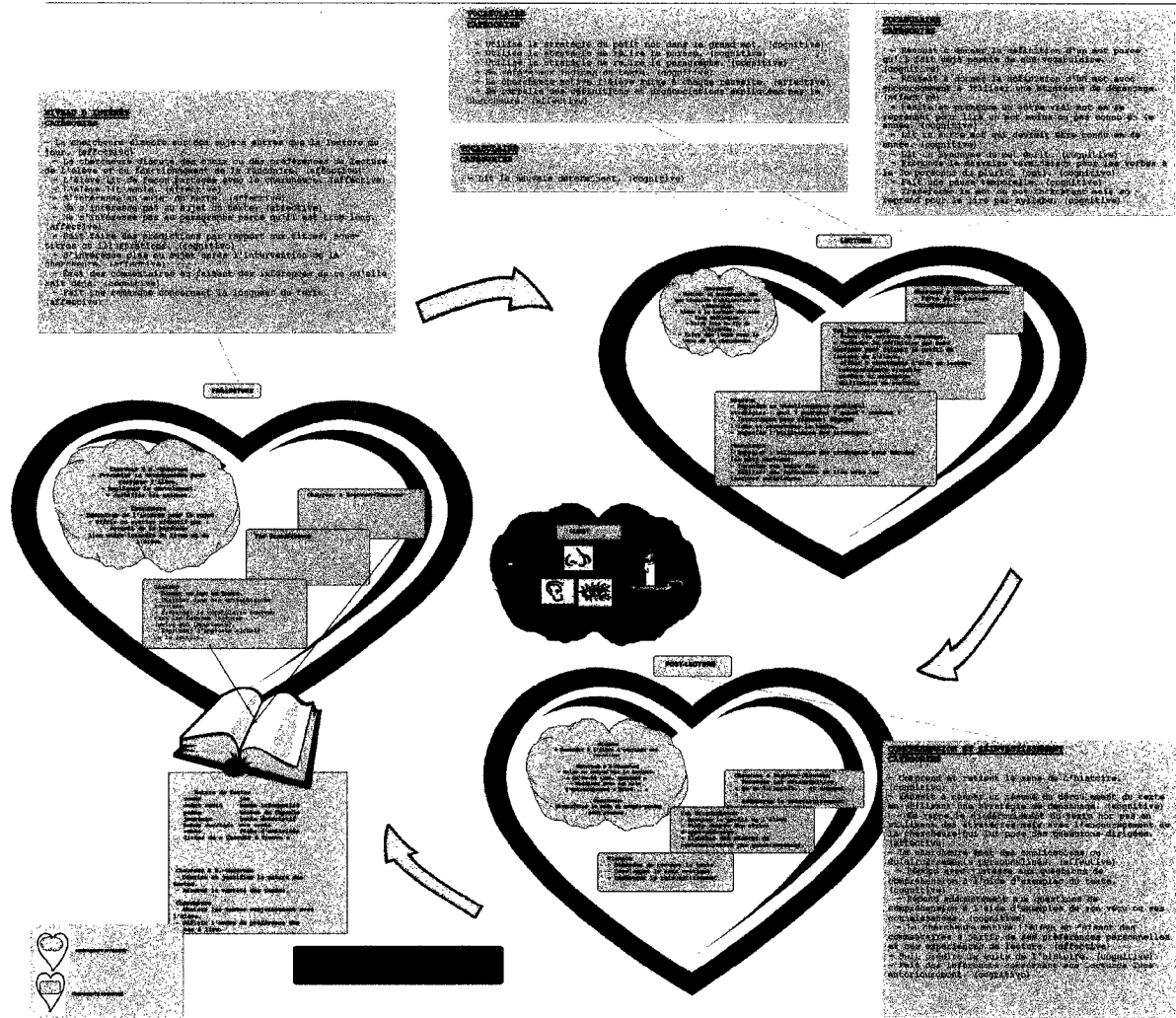
Rappelons qu'en respect du modèle, le choix des textes est réalisé conjointement par l'élève et la chercheuse. L'élève exprime parfois son désir d'aborder une telle lecture, ou encore la chercheuse en suggère quelques-unes et l'élève doit choisir. Il est primordial que Marie soit d'accord avec le texte retenu. Si elle mentionne ne pas avoir le désir de lire un écrit, alors la chercheuse lui répond que toutes deux doivent être intéressées par le texte. Cette pratique redonne à Marie un rôle actif avant même d'avoir débuté sa lecture. La nature des textes diversifiés est donc d'une grande importance pour favoriser l'intérêt pour un type de texte et accroisse le développement du goût de la lecture à l'élève.

Dans ce qui suit, nous reprenons l'organigramme 2.1 du « *Modèle mixte, cognitif et affectif dans l'enseignement de la lecture* » présenté au chapitre théorique, mais modifié pour refléter les catégories cognitives et affectives élaborées dans ce présent chapitre afin d'aider le lecteur à suivre le déroulement quant au respect de l'implantation du modèle. L'organigramme 3.1 - Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture avec catégories sert donc d'assise pour procéder à l'analyse des résultats tels que présentés au chapitre 4.

Organigramme 3.1

Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture avec catégories

Organigramme 3.1
Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture avec catégories



La prochaine partie représente le deuxième temps de l'analyse de données qui traite, au chapitre 5, de la contribution du modèle sur les compétences de lectrice aux plans tant cognitif qu'affectif.

Contribution du modèle sur les compétences en lecture de l'élève

Après avoir démontré clairement la fiabilité dans l'application du modèle par la chercheuse, nous détaillons la contribution du modèle à savoir si ce dernier modifie positivement le concept de soi d'une élève en difficulté de lecture dans l'acte de lire (compétence affective) et s'il influence ses stratégies de lecture (compétence cognitive). Pour ce faire, nous analysons et interprétons d'une part, les données examinées sous l'angle de l'évolution des stratégies cognitives et des comportements affectifs de Marie découpés dans le temps en trois tranches temporelles consécutives. On se rappellera à cet égard qu'il y a eu un total de 33 rencontres. Pour les fins de cette deuxième analyse, et dans le but de voir s'il y a changement ou non, nous avons divisé ces rencontres en trois tiers, soit les 11 premières rencontres, les 11 suivantes, et les 11 dernières. En dernier lieu, dans le chapitre 5, nous examinons les résultats de l'élève au questionnaire sur ses attitudes ainsi que la grille d'analyse des comportements de Marie, grille colligée par ses parents pour procéder à une triangulation des données. Cet examen apporte une fiabilité plus grande à l'analyse de la contribution du « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » sur les compétences cognitives et les attitudes de Marie à l'égard de la lecture. Cette contribution, faut-il le rappeler, met l'accent aussi bien sur l'aide cognitive que sur le soutien affectif apportés par la chercheuse.

Nombre de rencontres divisé en tiers

Dans l'intention de mieux comprendre s'il existe une progression dans la performance de lecture de l'élève au fil de son exposition à notre modèle d'intervention, nous avons divisé par tiers l'analyse de nos rencontres. Si le niveau d'intérêt de l'élève fluctue en fonction de l'évolution des rencontres telle qu'illustrée par leur division en tiers, ou encore si l'élève fait plus d'inférences pour s'appropriier du texte au fil du temps, plus ou encore si l'élève démontre qu'elle se met à varier ses stratégies, nous pourrions conclure que le modèle mixte apporte une contribution effective à cet égard. L'analyse des prochains outils nous permet d'assurer une triangulation des résultats en comparant les analyses décrites précédemment avec les résultats obtenus grâce aux trois prochains outils de collecte de donnée.

Triangulation

Par l'analyse des réponses de Marie au questionnaire d'attitudes face à la lecture, nous pouvons déterminer si l'élève a modifié ses habiletés de lectrice face à l'utilisation spontanée des stratégies de lecture (question 1) et si l'élève modifie son concept de soi face à la lecture (question 2). Ce questionnaire est administré par la chercheuse avant la série des trente-trois rencontres puis administré à nouveau à la fin de ces rencontres. Par ailleurs, la chercheuse n'utilise pas cet outil de manière mécanique. Ainsi, forte de la connaissance de Marie, après les trente-trois rencontres où de nombreuses conversations sur les stratégies et les attitudes

envers la lecture ont eu cours et où la chercheuse a observé et noté à maintes reprises les commentaires de l'élève au regard de ces éléments, ce questionnaire apparaît, en fin de rencontre, comme une occasion pour reparler de l'importance pour l'élève d'apprendre, sur son appréciation et son opinion personnelle par rapport aux différents types de texte, sur les questions quant à l'utilisation des stratégies durant l'acte de lire, etc. Ni Marie ni la chercheuse ne vivent ce deuxième questionnement comme un test, mais davantage comme une occasion de revoir ce qui a été appris au cours des rencontres. Cette situation fait de cet outil partie prenante de l'intervention en même temps que son reflet.

L'enregistrement audio des entretiens assure une présence constante de la chercheuse à l'élève et agit comme source critique non seulement pour colliger les données des rencontres, mais aussi reviser et adapter l'intervention suivante. Cet outil est d'autant plus efficace à cet égard que la chercheuse transcrit ces bandes audio immédiatement après la rencontre, arrivant ainsi dûment informée des retombées de celle-ci au moment de gérer la suivante. Ces enregistrements servent également pour écouter à nouveau l'intonation de la voix de l'élève dans ses commentaires et pendant ses lectures. Nous pouvons ainsi facilement confirmer l'assurance que l'élève possède par le contour intonatoire confiant qui se dégage.

D'autre part, la fiche synthèse des entretiens résume la rencontre du jour. Elle permet donc de repérer facilement les informations saillantes de chaque rencontre. La chercheuse y collige les observations non-verbales, les commentaires émis par l'élève sur les textes et sa performance ainsi que l'appréciation par l'élève de la rencontre. Elle sert donc d'appui au

verbatim de l'élève dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous considérons cette fiche comme un outil utile, voire essentiel au repérage de la contribution du modèle sur les compétences de l'élève.

Finally, the analysis grid of cognitive and affective behaviors of the reader allows the researcher to compare her data (verbatim from the session, summary sheet) with those collected by a third party, namely the parents of Marie, in contexts outside the sessions of implementation of the model. This grid is filled in by the parents of the student when they notice a reading behavior different from the usual one on the part of the child. When Marie spontaneously starts reading or acts differently towards reading, her parents indicate this on the analysis grid and add a comment. Their behaviors are not constant but sporadic, reflecting what they observe as unusual in Marie's reading. We can thus verify if the behaviors observed during our interventions are also observed elsewhere, in spontaneous contexts, and also check if Marie modifies other behaviors regarding reading outside the training sessions.

Thus, the presentation of the analysis modalities of the relevant tools used in the experimentation of the *Mixed, cognitive and affective model in reading teaching*. The next section explains how these modalities were treated in terms of their reliability and their treatment.

Mesures de fiabilité des résultats

Afin d'assurer la fiabilité des résultats de cette recherche, un effort de transparence est réalisé de manière constante en rendant toutes les données accessibles à l'élève, à ses parents ainsi qu'à toute personne intéressée par la recherche. Ainsi nous avons retranscrit intégralement les entretiens des rencontres pour ensuite les présenter aux parents puis à l'élève et obtenir leur approbation. De plus, la synthèse des informations colligées sur la fiche synthèse est agrafée à la première page de transcription de chaque entretien. Le fait de rendre ces données disponibles, donc transparentes, non seulement aux parents, mais au lecteur, permet à chacun de suivre la mise en œuvre de l'intervention du modèle comme s'il y était et ainsi, de poser un regard éclairé sur la justesse de l'application du modèle par la chercheuse. Pareille démarche fait en sorte, qu'en dernier recours, le lecteur peut comprendre l'ensemble de l'analyse et tirer les conclusions qui s'imposent quant à la fiabilité de l'implantation du modèle et la contribution de ce dernier sur les compétences d'une apprenti-lectrice.

Afin d'assurer la fidélité dans la codification des données, la chercheuse a procédé comme suit : elle les a, dans un premier temps, codifiées en respectant les catégories du modèle mixte ; elle les a recodifiées dans un deuxième temps, soit deux mois après la première codification. Cette procédure de recodification permet de comparer le degré de fidélité de la codification initiale pour chacune des catégories cognitives et affectives à l'étude. La procédure de recodification est la suivante : la chercheuse se familiarise avec la codification initiale en révisant la codification déjà réalisée sur trois sessions choisies aléatoirement. Une fois cette procédure complétée, la chercheuse choisit, toujours au hasard,

trois autres sessions, qu'elle examine, cette fois, non codifiées et qu'elle codifie à nouveau. Dans la présente recherche, la procédure de recodification s'attarde, de manière aléatoire, aux huitième, dixième et dix-septième séances. Une fois cette recodification complétée, la chercheuse compare celle-ci avec la codification initiale. Le but est de s'assurer de la validité, par accord intra-juge, de la codification initiale. La formule utilisée pour vérifier la validité de l'accord intra-juge se fait comme suit: la chercheuse additionne le nombre de fois que telle catégorie est codée ; elle divise alors, pour une même catégorie, le plus petit nombre par le plus grand et elle multiplie le résultat par cent. Cette procédure lui donne le pourcentage de fidélité du codage. Comme en font foi les résultats présentés au tableau 3.2 de l'appendice K, le pourcentage obtenu pour l'ensemble des trois séances est de 94,95%. Cette mesure de validité intra-juge confirme donc la validité du codage pour la présente analyse.

Analyse quantifiée des données

La transcription, la codification et le recodage terminés, nous avons, de concert avec un expert, déterminé quel type d'analyse réaliser. Pour ce faire, nous lui avons expliqué le but de notre étude, spécifié la nature qualitative des données et constaté que ces données, étant donné leur nombre considérable (33 rencontres d'une moyenne d'une heure 30 multiplié par 48 catégories) pouvaient être traduites, aux fins de l'analyse, en termes de nombre de fois qu'un tel comportement était observé. Ces nombres de fois présentent l'avantage de pouvoir être traduits en pourcentages. Il devient alors possible d'analyser et de comparer les données entre elles et ainsi de véritablement suivre avec quelle fidélité le Modèle a été appliqué par la

chercheure ainsi que mesurer l'effet de l'implantation de celui-ci sur les compétences de lectrice de Marie (question 1) et sur sa représentation de ses compétences, son concept de soi (questions 2).

Entrée et modalités d'analyse des données

Nous avons convenu d'entrer les données dans le logiciel statistique Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 10.0 pour Windows. Nous nous sommes assurés d'entrer les données en ordre séquentiel, c'est-à-dire en entrant chaque journée d'intervention l'une après l'autre. Comme nous avons eu trente-trois rencontres, notre tableau contient, en ordre, les données colligées pour chaque rencontre dans l'ordre séquentiel qu'elles ont eu lieu.

Entrée de données à l'aide de SPSS

Afin de monter les tableaux de contingence dans SPSS et ainsi opérer des analyses en pourcentages du nombre de fois que les catégories cognitives et affectives étaient apparentes, nous les avons codifiées, telles que présentées à l'appendice L. L'ensemble de ces tableaux de contingence nous montre le nombre de fois que chacune des catégories apparaît au cours des sessions et ainsi d'obtenir un portrait numérique de l'interaction entre les divers éléments du modèle.

La démarche méthodologique ayant permis de spécifier le type de recherche, l'instrumentation, la collecte des données et les stratégies d'analyse de ces mêmes données, nous pouvons examiner la fiabilité de l'application du modèle par la chercheuse dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 4

ÉTUDE DE FIABILITÉ DANS L'APPLICATION

DU « MODÈLE MIXTE, COGNITIF ET AFFECTIF,

DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE »

ET RÉACTIONS DE L'ÉLÈVE

Le chapitre précédent ayant défini les fondements méthodologiques et les outils d'analyse utilisés aux fins de la présente thèse, ce chapitre permet d'examiner l'application d'un modèle novateur d'intervention en lecture axé sur l'affectivité. Pour ce faire, ce chapitre expose une vue d'ensemble des résultats obtenus lors de l'expérimentation du modèle en lecture en présentant le détail réparti selon la nature des textes.

Afin de procéder à l'étude de fiabilité dans l'application de notre modèle, c'est-à-dire la vérification de l'application du modèle en respectant les trois temps de la lecture (pré-lecture, lecture, post-lecture) et l'ensemble des éléments propres à ceux-ci, nous analysons la démarche d'application en trois temps (pré-lecture, lecture, post-lecture) et les réactions de l'élève à cette démarche. Nous examinons à chacun de ces temps, l'application de chacune des deux catégories du modèle sur le développement des habiletés en lecture, d'une part, les catégories cognitives, telles les stratégies d'appropriation du vocabulaire nouveau et les stratégies de compréhension et d'autre part, les catégories affectives, telles l'encouragement offert par la chercheuse suite à une réussite ou suite à l'application efficace d'une stratégie. Pour ce faire, le présent chapitre examine si notre modèle a été dûment appliqué au sein de chacun des types de texte préconisés dans notre modèle. Rappelons-le, par des catégories, nous entendons des éléments d'une collection pouvant servir de base à une catégorisation en tant que condensation. Bref, cette première analyse vise à examiner si l'expérimentation respecte chacune des catégories cognitives et affectives du modèle mixte et la contribution de ces catégories sur les performances en lecture de l'élève.

Il importe de noter que le regroupement de catégories ainsi que les codes et numéros, par

exemple D01 ou SA1, tels que présentées au chapitre méthodologique, ont été modifiées et certaines catégories éliminées au moment de l'analyse en constatant qu'elles n'avaient plus leur raison d'être vu le nombre insuffisant d'observations pour en justifier l'analyse. Il nous est aussi apparu plus logique de regrouper certaines catégories pour qu'elles se prêtent à une analyse plus significative des résultats. Par exemple pendant la lecture, le vocabulaire apparaissait séparé en deux parties au moment de la codification soit : vocabulaire et décodage. Durant l'analyse des données, nous avons constaté la non-pertinence de séparer ces informations et avons choisi de les regrouper en une seule. La prochaine partie explique le détail du processus utilisé pour la présentation des résultats dans ce chapitre.

LE RESPECT DE L'APPLICATION DU MODÈLE ET L'EFFET IMMÉDIAT

Nous jugeons approprié de présenter en entrée de chapitre une brève définition des catégories d'intervention du Modèle en lecture, celles de nature cognitive et celles de nature affective contenues dans notre modèle et jugées nécessaires pour une lecture efficace, des catégories dérivées et adaptées essentiellement des travaux de Giasson (1995) et de Van Grunderbeeck (1997) qui furent décrites dans le chapitre précédent. Ces catégories se retrouvent dans chacune des étapes du processus de lecture : pré-lecture, lecture, post-lecture.

Dans le premier temps de lecture, soit la pré-lecture, nous visons à développer un niveau élevé d'intérêt de l'élève en favorisant l'habileté à anticiper. Pour ce faire, nous présentons une

variété de textes (de La Garanderie, 1990) et nous offrons à l'élève un soutien affectif constant. Dans le deuxième temps de la lecture, le pendant, nous notons les connaissances du vocabulaire, d'abord au plan de l'anglicisation et de l'effet de celle-ci sur la lecture de Marie, ensuite au plan de sa capacité à recourir aux stratégies de décodage pour pouvoir dresser son profil de lectrice puis nous examinons ses aptitudes à répondre aux questions de compréhension. À ces catégories cognitives, s'ajoute le volet aussi important de l'analyse des catégories affectives. C'est pourquoi, dans le présent chapitre, nous examinons l'effet du renforcement positif offert à Marie lorsqu'elle utilise une ou plus d'une stratégie de lecture, l'effet du climat de la rencontre et du respect entre l'élève et la chercheure ainsi que la qualité des échanges interpersonnels aux plans verbal et non-verbal. Enfin, dans le dernier temps de lecture, soit la post-lecture, nous déterminons les habiletés de compréhension de l'élève à résumer le texte et à assurer un réinvestissement qui prépare Marie à ses prochaines lectures. Bien que les stratégies de compréhension furent mises en place pendant la lecture, nous les analysons à cette dernière étape. Nous jugeons plus efficace, pour les fins de l'analyse, de les présenter dans la section post-lecture et ainsi regrouper toutes les catégories découlant du champ de la compréhension.

Dans la prochaine section, nous allons examiner de quelle manière nous mettons en oeuvre l'application du modèle au début de la session en discutant de l'accueil de l'élève puis des stratégies affectives utilisées pour sélectionner les textes. Nous poursuivons en traitant des autres étapes d'application du modèle et examinons de quelle manière ces étapes ont été affectées par chacun des

types de texte proposés¹ et par l'accompagnement offert par la chercheure.

Pré-lecture

Accueil de l'élève

À chaque début de rencontre, pour favoriser un climat relationnel d'entraide, la chercheure échange un peu avec l'élève sur divers sujets autres que la lecture tels « *Comment te sens-tu aujourd'hui ?* », « *As-tu eu une belle journée ?* », « *Tiens ! C'est à ton tour aujourd'hui d'avoir le surligneur à plumes* » ou « *J'avais bien hâte à notre rencontre d'aujourd'hui car je veux te conter ce qui m'est arrivé ce matin* ». Nous encourageons pareilles discussions initiales afin d'établir un rapport chaleureux.

1

Soulignons que le texte « roman » peut signifier qu'il y a plus d'un roman lu en même temps au sein d'une rencontre et que soient lus un chapitre ou seulement quelques pages d'un chapitre. Puisque cette pratique d'une double lecture se réalise très peu souvent, nous traitons les données comme s'il s'agissait d'un seul roman.

Dans le cadre des séances, nous favorisons les manuels scolaires *Capsule* de la collection « Modulo » parce qu'ils rencontrent les éléments du curriculum et sont utilisés à l'école de Marie. Rappelons-nous que, suite à des conversations entre la chercheure et l'enseignante de l'élève, cette dernière précise qu'elle ne veut pas faire des lectures dans *Capsule*, ni les activités, étant donné la complexité du vocabulaire utilisé. Cet aspect est pris en compte au cours des rencontres en consignait tant les manifestations gestuelles que les commentaires émis par l'élève lorsqu'elle choisit ce type de texte.

Tableau 4.1

Synthèse des résultats du début des rencontres

NATURE DE TEXTES													
CATÉ-	Roman	C. récit	Poème	Journal	B.D.	Conte	Capsule	Jeu	Internet	C.&T.	T.descr.	Mcaché	Fiche
<u>GORIES</u>													
1	4,35 ²	5,35	14,2	4,9	8,85	43,58	21,36	18,19	2,57	24,41	17,37	19,11	14,19
2	21,76	24,87	43,6	9,06	12,98	151,11	52,08	52,11	9	61,28	38,2	66,56	44,5

Légende

- 1 Chercheure élabore sur des sujets autres que la lecture.
- 2 Chercheure discute des préférences de lecture.

De plus, au moment d'aborder un texte comme présenté au tableau 4.1 de la synthèse des résultats de la pré-lecture, nous entamons des discussions où l'élève développe son habileté à partager diverses opinions, à demander des conseils, à poser des questions portant sur les disciplines scolaires ou à échanger sur des faits quotidiens (catégorie 1). Ce genre de discussion apparaît de façon plus évidente lors de la lecture du conte (43,58 fois), des livres de la collection « Cherche et Trouve » (24,41 fois) et des textes de *Capsule* (21,36 fois). Le nombre de discussions préalables

2

Ces chiffres avec décimales s'expliquent du fait que les sessions ayant eu une longueur variable (de 60 à 100 minutes), nous avons, systématiquement, reporté les données sur une durée standard de 90 minutes, de sorte que, parvenu au chapitre 5, nous puissions comparer les résultats en nous assurant d'avoir un dénominateur temporel commun.

diminue pour le mot caché, qui a une fréquence de 19,11 fois et 18,19 fois pour le jeu. Cette diminution s'explique facilement par la nature même des textes, les contes et dans une moindre mesure, les livres de la collection « Cherche et Trouve » et *Capsule* se prêtant mieux que les mots cachés et le jeu à de l'anticipation.

À ce point, nous ouvrons une parenthèse. Comme mentionné, nous accordons une très grande importance aux échanges dès le début des rencontres afin de personnaliser celles-ci et rendre l'élève à l'aise. Quoique ce qui suit fasse partie de la post-lecture, nous insérons, dans la présente section, les propos échangés à la fin de chaque rencontre. La raison derrière cette décision relève tout simplement de la très grande influence de pareille discussion pour préparer la prochaine rencontre. En effet, tel qu'illustré à l'organigramme 2.1 du chapitre théorique, le climat relationnel installé à la fin d'une rencontre favorise celui de la prochaine. C'est la raison qui explique que pour clôturer la rencontre, la chercheure souligne les efforts de la lectrice afin qu'elle reparte fière d'elle-même, avec le désir de lire davantage et revenir aux rencontres, motivée. Par exemple, la chercheure questionne et fait des commentaires à l'élève tels :

- *Notre histoire est terminée. L'as-tu aimée ?*
- *Oui, beaucoup !*
- *Toi, es-tu heureuse comme le dit si bien le personnage principal de l'histoire ?*
- *Oui, parce que j'ai une bonne famille, j'ai toi qui m'aide à mieux lire et j'ai une terre (planète) propre.*
- *Tu sais, j'ai un mot qui me vient en tête : FÉLICITATIONS ! Tu as lu incroyablement bien ! Bravo, bravo et bravo ! Et bien, c'est tout pour aujourd'hui. Nous avons*

beaucoup et bien lu ! Je te revois la semaine prochaine seulement, donc passe une belle fin de semaine. Tu vas me manquer.

- *Moi aussi, beaucoup madame.*

- *Salut et à bientôt.*

Nous croyons que si la rencontre se termine sur une note positive, alors l'élève conserve un souvenir positif qui la motive à revenir.

De retour à la pré-lecture, rappelons que, sous cette rubrique, nous travaillons à créer une ambiance propice à la lecture tels : allumer une chandelle à senteur de lavande ou au sorbet à l'orange (si la chercheuse oublie, Marie ne manque pas de lui faire un rappel) ; lire assises sur de gros coussins ou à un pupitre ; puis se prendre un verre d'eau. Notre modèle insiste sur le fait que Marie perçoive positivement ces rencontres plutôt qu'un moment lourd où elle vient seulement pour lire et se rappeler de ses difficultés de lecture. C'est pourquoi, nous renforçons le climat relationnel dès l'arrivée de Marie ainsi qu'à son départ en posant des questions plus personnelles afin qu'elle ressente qu'elle est une personne bien spéciale. Le confort étant établi, nous proposons à l'élève différentes lectures.

Choix varié de textes

La variété des types de texte lus lors des rencontres s'arrête sur le roman, le court récit, le poème, les journaux, la bande dessinée, le conte, les textes de *Capsule*, le jeu, le texte informatisé,

les livres de la collection « Cherche et Trouve »³, le texte descriptif, le mot caché, et la fiche d'activités.

Stratégies pour choisir les textes du jour

Tous les textes à lire sont sélectionnés conjointement par l'élève et la chercheuse. La chercheuse, par préoccupation pour la motivation et par respect pour Marie, questionne l'élève pour connaître ses goûts concernant la lecture. Au cours de la session, Marie se montre ouverte dans son choix et alterne de types de texte. Afin d'aborder tous les textes prévus dans le modèle mixte et faire l'étude de la fiabilité dans l'application détaillée du modèle, si un type de texte n'est pas sélectionné par Marie, la chercheuse passe un commentaire du genre :

Personnellement, j'aimerais lire telle histoire en présentant le texte moins convoité ou « Tu aimerais lire cette histoire, car la fin est très différente aux lectures que l'on connaît ».

La relation développée entre l'élève et la chercheuse fait que ces simples paroles stimulent l'élève. Le fait de laisser Marie choisir les lectures lui inspire confiance et développe son autonomie.

3

Les livres de la collection « Cherche et Trouve » présentent l'avantage d'offrir des informations de nature incitative qui stimulent systématiquement la construction de sens par la lectrice. Ainsi, chaque livre contient une histoire. L'élève doit lire une partie de l'histoire sur la première moitié de la page de gauche, ensuite au bas de la même page, elle peut, en récapitulation, repérer les nouveaux mots et examiner l'illustration qui tient lieu de définition. Sur la page de droite, une fresque contenant les illustrations des mots nouveaux crée un contexte qui invite l'élève à apprendre à repérer et reconnaître rapidement ces nouveaux mots sur la page voisine du texte. Elle peut alors décider de relire le texte pour y mieux inclure ces mots nouveaux. L'élève poursuit sa lecture des autres pages grâce au même support de repérage des mots nouveaux.

Une fois les textes choisis, la chercheuse établit avec Marie la séquence des textes à lire. Par ailleurs, une fois une lecture terminée, la chercheuse en profite pour confirmer la séquence établie pour la prochaine lecture. Il arrive à l'occasion que Marie fasse une demande de changement, soit par choix, soit suite à des discussions émergeant de la lecture précédente. Par exemple, l'élève demande de lire une autre histoire que celle choisie au départ, par désir de continuer la discussion en cours et la lecture sur le même sujet. En observant les résultats de la catégorie 2 du tableau 4.1, nous constatons que le conte a suscité, entre la chercheuse et Marie, plus de 151,11 discussions au total. Cette fréquence assure que travail est réalisé conjointement. La compilation des résultats nous permet de constater que Marie et la chercheuse discutent de leur préférence et du déroulement suite à la lecture du mot caché (66,56 fois), des livres de la collection « Cherche et Trouve » (61,28 fois), puis des textes de *Capsule* (52,08 fois). On remarque que cette formule, soit la discussion, est aussi utilisée, pour le poème (43,60 fois), le texte descriptif (38,20 fois) puis pour la bande dessinée (12,98 fois) et les journaux (9,06 fois). La prochaine partie démontre schématiquement la séquence dans laquelle les textes furent retenus.

Textes sélectionnés

Pour démontrer la fiabilité dans l'application du modèle pour tous les types de texte, nous présentons schématiquement le choix des lectures dans le déroulement des rencontres au tableau 4.2.

Tableau 4.2

Textes sélectionnés

NATURE DE TEXTES													
JOURS	Roman	C. récit	Poème	Journal	B.D.	Conte	Capsule	Jeu	Internet	C.&T.	T.descr.	Meché	Fiche
TOTAL	7	3	4	2	3	17	12	6	1	8	5	6	4

Comme en font foi les résultats, nous constatons qu'à l'égard de cette composante, soit la variabilité dans le type de texte proposé, le modèle a été appliqué de manière systématique. À chaque rencontre, Marie se voit proposer une panoplie d'au moins treize textes différents parmi lesquels elle doit choisir. Parmi cette panoplie de textes, elle a tendance à privilégier le conte plutôt qu'un texte informatisé ou même un mot caché. Plus l'élève découvre ce genre de lecture, soit le conte, plus elle veut en lire. Ses préférences de lecture du conte rejoint la thèse de Poslaniec (1990) qui révèle qu'il s'agit de faire découvrir un type de texte pour que l'élève veuille se l'approprier et en lire davantage. Il faut dire que le conte amène des éléments fantaisistes et féeriques. Assurément, nous conservons tous des souvenirs particuliers des contes. Tout pour motiver une élève de quatrième année !

Contrairement à notre propre hypothèse qui stipulait que Marie aurait montré une attirance particulière pour le texte informatisé, il n'en fut rien. Elle explique d'ailleurs avec toute la sagesse qui lui est propre, « *qu'il n'est pas plus motivant de lire un texte à l'ordinateur et que dans les livres, nous retrouvons plus d'images mais pas plus...* ». Nous reviendrons aux détails du texte informatisé dans la prochaine partie. Nous avons par contre constaté le désir manifeste de Marie pour les textes

de *Capsule* et ce, malgré sa crainte éprouvée pour ce manuel lorsque étudié en classe ou en devoir.

L'explication provient-elle de l'accompagnement et du soutien de la chercheuse ou de la fiabilité de l'application du modèle ? La prochaine partie démontre les résultats obtenus au moment du travail de Marie au plan de l'anticipation du texte.

Tableau 4.3

Synthèse des résultats de la pré-lecture

NATURE DE TEXTES

CATÉ- GORIES	Roman	C. récit	Poème	Journal	B.D.	Conte	Capsule	Jeu	Internet	C.&T.	T.descr.	Mcaché	Fiche
1	38,41	27,82	59	13,9	42,45	159,84	104,97	67,25	12,86	101,85	72,26	67,94	70,65
2	1,78	1,09	0	0,58	0	3,58	3,66	0	0	2,17	0	0	0
3	1	1	1	3	1	1	7	0	1	3	1	1	0
4	8	0	1	0	6	10	15	0	0	5	1	0	17
5	1	2	3	0	0	6	4	2	1	5	1	3	0
6	0	1	0	0	0	2	7	0	0	2	0	2	1
7	2	1	2	5	1	11	6	1	1	7	2	2	0
8	6	4	10	3	7	24	12	11	0	13	8	13	8
9	5	4	4	1	3	11	10	3	2	9	5	3	4
TOTAL*	89,3	72,13	137,8	40,44	82,28	423,11	243,07	154,55	29,43	233,71	145,83	177,61	159,34

- Le total comprend les résultats obtenus au tableau 4.1 - Synthèse des résultats du début des rencontres.

Pré-lecture - Intérêt de l'élève

- 1 Élève mentionne être intéressée par le sujet du texte.
- 2 Élève n'est pas intéressée par le sujet du texte.
- 3 Émet un commentaire quant à la longueur du paragraphe.
- 4 Dit que l'histoire est trop longue.
- 5 S'intéresse plus au sujet après l'intervention de la chercheuse.

- 6 Élève lit de façon partagée.
 - 7 Élève lit seule.
 - 8 Sait faire des prédictions par rapport aux indices du texte.
 - 9 Émet des inférences à partir de ses connaissances.
-

Textes privilégiés

D'après les résultats informatiques comptabilisés, les données recueillies à l'aide de la codification de ses comportements et de ses verbalisations nous permettent de déterminer quels types de texte Marie privilégie spontanément. En effet, nous remarquons parmi la panoplie de textes lus, qu'au niveau de l'intérêt manifesté verbalement (catégorie 1 du tableau 4.3), du style « *J'aime bien ce genre d'histoire* », nous notons 159,84 mentions positives pour le conte et 104,97 pour les textes de *Capsule*. L'ambiance se prête facilement à la lecture du conte. L'élève se montre fortement motivée par ce genre d'histoire, une motivation qui s'exprime aussi dans la qualité du contact socio-émotionnel entre l'élève et la chercheure, un contact qui se révèle positif en tout temps. Encore une fois, nous sommes surpris du niveau d'intérêt pour les textes de *Capsule*. Marie mentionne à plusieurs reprises son désir de réussir à lire ce manuel. L'encouragement et l'accompagnement de la chercheure n'y sont sans doute pas étrangers.

Par exemple, Marie explique :

« *Tu sais madame, dans Capsule, on apprend beaucoup sur un tas de sujets. On voit de belles images glacées aussi.* »

La chercheure questionne l'élève en lui faisant remarquer que ce livre est le même qu'utilisé

en classe.

« Oui mais, là ce n'est pas pareil parce que je comprends mieux avec toi et je veux lire encore dans *Capsule* ».

L'élève émet ce commentaire à la vingt-sixième rencontre. Elle a donc bénéficié des caractéristiques du modèle mixte appliqué par la chercheuse.

La collection de livres « Cherche et Trouve » présente des histoires complètes ainsi que la mise en exergue des mots nouveaux et des jeux pour apprendre à les reconnaître globalement. L'objectif de ce genre de lecture est d'éveiller le goût de la lecture en trois temps : présenter des mots-clés, lire une histoire, et repérer l'image des mots-clés dans une fresque. Fait à souligner, nous remarquons dans ce premier contact avec la lecture du jour que Marie émet un nombre de commentaires attestant de son intérêt pour ce genre de lecture (101,85 fois). Il importe ici de rappeler que la lectrice ne veut pas terminer les rencontres sans avoir lu quelques pages des livres de la collection « Cherche et Trouve » et affiche un gros sourire lorsque la chercheuse accepte.

Marie témoigne également de son goût prononcé pour le texte descriptif. Cette lecture se réalise par l'entremise de petits livres portant tous sur un animal. Marie démontre un sentiment d'attachement remarquable pour les animaux. La lectrice fait la lecture de cinq livres. Nous remarquons un intérêt à 72,26 reprises. La chercheuse remarque le sourire sur le visage de Marie lorsqu'elle se rend compte qu'elle a appris quelque chose de nouveau sur les caractéristiques d'un animal en particulier.

Les fiches d'activités intéressent aussi Marie car elles servent de rappel des textes lus ; pour ce faire, les stratégies requièrent d'inventer une nouvelle fin à l'histoire, de laisser la lectrice jouer avec les mots nouveaux appris dans ses textes en créant des ribambelles de mots ou encore des poèmes et lui offrant la possibilité d'incarner divers personnages des lectures précédentes. Cet intérêt est apparent dans les chiffres (70,65 fois) et le verbatim qui démontre que Marie prend plaisir à décoder les consignes par elle-même avant de commencer les activités. Elle dit :

- *Avant de lire la consigne, je veux essayer de deviner ce que je dois faire en regardant l'activité... Je dois choisir le bon mot.*
- *C'est bien. Lis la consigne maintenant.*
- *Encerle le mot qui convient. Tu vois, j'avais raison.*
- *Comme tu es géniale Marie !.*

La lectrice apprécie le mot caché parce qu'il utilise un procédé différent pour présenter les mots nouveaux ou faire une récapitulation. L'élève doit d'abord lire les mots, puis essayer d'en trouver la définition à l'aide de la stratégie du petit mot dans le grand mot ou en référence à la famille des mots retrouvés. Marie le démontre en soulignant 67,94 fois, qu'elle apprécie faire ce genre d'activité.

Nous notons aussi 59 commentaires pour le poème. Marie dit apprécier le rythme et les rimes du poème. D'ailleurs, le plaisir s'exprime spontanément au cours de ce type de lecture par le fait que l'élève et la chercheuse frappent dans leurs mains pour marquer le rythme et de cette façon, faciliter la compréhension.

Dans l'ensemble, Marie se montre très réceptive à tous les types de texte présentés. Nous déduisons que l'accompagnement vaut certes dans le cas des textes de *Capsule* de par le verbatim de l'élève. Au total, Marie lit plus de 78 textes. Nous pouvons donc affirmer qu'elle a pleinement pris conscience d'une panoplie de textes et qu'elle s'en est approprié quelques-uns. La prochaine partie témoigne de l'application du Modèle mixte pour favoriser davantage l'intérêt pour la lecture pour le plus grand nombre de textes possibles.

Application du Modèle

Même si Marie démontre un grand intérêt envers ses lectures comme l'indique la partie précédente, l'élève émet parfois des commentaires par rapport à son manque d'intérêt du sujet, à la longueur des paragraphes ou à l'ampleur du texte. Les résultats révèlent quels types de texte reçoivent ce genre de mention plutôt négative. Nous allons ensuite étudier l'effet immédiat de l'intervention de la chercheuse pour tenter de modifier cette représentation et favoriser l'intérêt de l'élève pour ses lectures.

Comme l'indique les données de la catégorie 2 du tableau 4.2, les textes de *Capsule* ont reçu 3,66 mentions négatives et le conte, 3,58 mentions. L'élève fait des commentaires négatifs 2,17 fois pendant la lecture de livres de la collection « Cherche & Trouve » et 1,09 fois pour le court récit. Ces commentaires négatifs surviennent systématiquement lorsque l'effort est plus grand. L'élève verbalise alors son découragement ou ses sentiments face à la longueur des paragraphes (3 fois pour les livres

de la collection « Recherche & Trouve » et 3 fois pour les journaux) ou du texte (15 fois pour les textes de *Capsule* et 10 fois pour le conte). En revanche, les textes informatisés, le poème, le mot caché, le texte descriptif et le jeu ne suscitent aucune mention du manque d'intérêt, autres qu'une ou deux fois des commentaires en relation à la longueur des paragraphes (catégorie 3) ou du texte (catégorie 4).

Pourtant la longueur du texte (catégorie 4) n'est pas le facteur clé, et ce malgré sa verbalisation en ce sens, puisque, à dix-sept reprises, Marie constate la longueur impressionnante des fiches d'activités sans jamais s'en plaindre. La chercheuse remarque que Marie comprend bien le sens des fiches d'activités. Le fait qu'elle comprenne semble faire en sorte qu'elle reste motivée. Il est vrai cependant, que Marie éprouve une certaine difficulté à morceler les consignes pour les comprendre avec exactitude et pouvoir répondre avec précision puis de manière complète. Marie devine bien les consignes simples par exemple, encercle le mot qui n'appartient pas à cette famille de mots. Par contre, pour les consignes à deux ou trois parties telles, encercle le mot intrus et trouve au moins deux mots de sa famille, alors Marie regarde l'activité, jette un bref coup d'œil à la question puis avoue ne pas comprendre. Avec l'accompagnement de la chercheuse qui lui montre comment utiliser le surligneur à plumes, séparer chaque partie de la question, l'élève réussit à mieux comprendre mais éprouve de la peine, même à la fin des sessions à y recourir de manière systématique. Marie adopte assez souvent cette pratique mais l'oublie parfois. Avec le temps, morceler les questions deviendra une habitude.

Marie mentionne son intérêt (catégorie 1) pour les textes lus à l'Internet 12,86 fois. Nous

notons par contre qu'elle fait la remarque seulement une fois à propos de la longueur volumineuse des paragraphes, et ce, en dépit de plusieurs paragraphes très longs et qu'elle ne fait aucune mention d'un désintéressement pour le sujet.

Quant à la lecture de bandes dessinées, l'élève aperçoit rapidement la longueur du texte de certaines bulles (catégorie 4) et en fait le commentaire (6 fois) sans pour autant perdre intérêt pour l'histoire, car elle veut connaître le déroulement des aventures. Par contre, comme les bandes dessinées de Tintin sont assez volumineuses en termes de longueur du texte, Marie montre des signes de découragement tel « *Ouf ! Il y a beaucoup d'écriture !* » au moment où, ayant tourné une page, elle constate la quantité de texte qui l'attend. Une trop grande quantité d'écriture nuit à l'intérêt pour ce genre de lecture, une situation qui s'inscrit directement à l'encontre de notre Modèle mixte d'intervention.

À tout moment pour tenter d'intéresser davantage Marie dans ses lectures, la chercheuse intervient en émettant des commentaires personnels (catégorie 5). En effet, lorsqu'un désintérêt apparaît, la mise en œuvre du modèle d'accompagnement se fait par l'entremise de commentaires positifs par la chercheuse sur le sujet tel, « J'ai déjà lu cette histoire puis à un moment, tu seras agréablement surprise ». Lorsque la chercheuse commente de cette façon, les résultats s'avèrent plutôt positifs. Elle raconte des faits captivants sur le sujet ou mousses l'intérêt pour ces textes en indiquant des particularités propres à chaque type de texte. Par exemple, « *Ici, c'est toi qui décide de la tournure des événements de l'histoire car à plusieurs reprises, tu choisis la solution A ou B qui dévoile l'avancée de l'histoire de façon différente.* » ou « *La petite fille va se faire un ami très*

spécial dans son aventure à la campagne. Attends de voir, tu aimerais être à sa place, j'en suis certaine ! ». En effet, en tentant d'inciter l'élève à vouloir lire le texte, les données indiquent un succès dans cette approche particulièrement pour le conte (6 fois) puis les livres de la collection « Cherche et Trouve » (5 fois). Il est intéressant de constater l'intérêt révélé par Marie pour le conte car elle n'éprouve aucune difficulté à poursuivre sa lecture par elle-même, parfois avec un peu d'encouragement. Quant au mot caché et au poème, l'encouragement fait en sorte qu'elle poursuit sa lecture à trois reprises. Nous remarquons donc de quelle manière l'implication affective est affectée lorsque la chercheuse commente le sujet pour modifier l'intérêt accordé au texte. En effet, lorsque Marie commente négativement le sujet ou la longueur des paragraphes ou du texte, la chercheuse s'implique personnellement à l'aide d'exemples ou de commentaires personnels.

Une fois la lecture sélectionnée à titre d'accompagnement, la chercheuse suggère deux façons de lire : partagée ou seule. La prochaine partie définit comment la chercheuse agit en tant que modèle et les conséquences de ces deux façons de lire.

Application du Modèle en fonction des façons de lire

Pour chaque lecture, Marie est invitée à choisir le mode de lecture, seule ou partagée. Rappelons qu'une lecture partagée se fait selon deux approches : elle alterne parfois entre une phrase lue par l'élève et la suivante par la chercheuse, ou encore entre un paragraphe lu par l'élève et l'autre par la chercheuse. Par cette lecture, l'élève tire profit d'entendre la prononciation exacte de certains

mots, imite le débit de la voix et en plus, se fait accompagner ce qui rend la tâche plus plaisante. Avant chaque lecture, la chercheuse demande à Marie sa préférence entre lire de façon partagée (catégorie 6) ou seule (catégorie 7). Le choix revient à l'élève afin de multiplier le nombre de participations dans la prise de décisions concernant la lecture et devenir une élève active. Nous constatons dans l'ensemble (voir tableau 4.2), que Marie a lu plus souvent en lecture partagée (119 fois) que par elle-même (64 fois).

Suite aux lectures de Marie, les résultats indiquent qu'au cours de l'intervention, elle lit de façon partagée vingt-quatre fois pour le conte et seule, onze fois. Cette différence s'explique en partie par le fait que, dans les contes lus, les deux lectrices s'attribuent des rôles partageant ainsi entre elles les dialogues des différents personnages et reproduisant ainsi leur dimension féerique. Par contre, les textes de *Capsule* sont répartis quasi également en lecture partagée une douzaine de fois et en lecture seule, une dizaine de fois. Ces données nous laissent penser que Marie est une lectrice qui apprécie d'une part, au plan de son image de lectrice, le confort qui provient d'une relation affective proximale, faite de respect et que d'autre part, elle perd moins le fil de sa lecture lorsqu'elle écoute, à tour de rôle, la chercheuse lire une partie du texte.

Pour la lecture du roman et du court récit, les lectures se réalisent autant seules qu'à deux (environ cinq fois chacune). Pour les autres textes, il en va comme suit : le texte descriptif, 8 fois en lecture accompagnée, 5 fois seule ; le poème, 10 fois en lecture accompagnée versus 4 fois en lecture seule. Dans le prochain chapitre, nous pourrions examiner comment ce rapport au texte évolue à travers les rencontres et distinguer le progrès dans l'évolution temporelle des séances. Auparavant,

examinons les résultats de Marie quant à ses habiletés de prédiction et d'inférence en lien avec l'intervention de la chercheure.

Application du Modèle au plan cognitif

Toujours dans la pré-lecture, nous respectons chacune des composantes du modèle mixte. Pour ce faire, nous analysons à présent les stratégies cognitives à être développées par l'élève qui lui permettent d'anticiper le texte. La lectrice se sert des indices du texte, c'est-à-dire du titre, des sous-titres et des illustrations pour prédire le déroulement du texte. De cette façon, elle anticipe le contenu ce qui facilite la compréhension de l'écrit.

Compte tenu que Marie aime moins le recueil de textes *Capsule*, il est agréable de constater dans les résultats (catégorie 8 du tableau 4.2), que la lectrice fait des prédictions par rapport aux titres, sous-titres et illustrations plus de 7 fois. Nous en déduisons qu'elle éprouve de l'intérêt et par conséquent, se montre capable d'anticipation. Pour s'appropriier le texte, la lectrice doit aussi faire des inférences, c'est-à-dire qu'elle doit associer certains mots ou événements du texte à ses connaissances ou faits vécus de sorte à obtenir une meilleure compréhension. Les résultats de la catégorie 9 témoignent que Marie émet à onze reprises, des inférences pour le conte à partir de ses connaissances ce qui permet à la chercheure de constater qu'elle saisit les propos et s'y intéresse. Également, la lectrice verbalise bon nombre de commentaires pour démontrer qu'elle connaît déjà des informations en relation au sujet du texte avant même de commencer la lecture, soit sept fois

pour les livres de la collection « Cherche et Trouve ». Cette stratégie d'accompagnement s'avère aussi très efficace pour la lecture de textes d'actualité, c'est-à-dire les journaux puisque Marie fait des inférences sans y être sollicitée à cinq reprises. Nous constatons donc son intérêt et son habileté réelle à utiliser les stratégies d'amorce dans ce genre de texte. Forte de sa reconnaissance de cette habileté inférentielle chez Marie, la chercheuse tire profit de toutes les fois où Marie connaît certaines difficultés pour comprendre les sections difficiles. Alors que les inférences représentent généralement (Giasson, 1995) des indices positifs d'une bonne compréhension du texte, dans certains cas, nous constatons que Marie utilise cette habileté inférentielle sur son vécu pour éviter de poursuivre la tâche ; cette stratégie de fuite se repère du fait que Marie prend alors plaisir à expliquer lentement et dans les moindres détails ces liens comme si elle tentait d'acheter du temps.

Cette constatation est d'autant plus vigoureuse que ces inférences sont rapidement suivies par des digressions comme l'illustre l'exemple du texte descriptif suivant. Ainsi, lors d'une rencontre où le sujet du texte était une artiste qui peignait à partir de photos d'animaux qu'elle prenait dans la nature, Marie ajoute

- *Aujourd'hui en arts, j'ai fait les pastels et j'ai une huile qui s'étend. Mais si tu la mets dans ta bouche, tu peux mourir.*
- *Je comprends (chercheuse).*
- *Et tu sais, ma carte d'invitation, je l'ai peinte. La madame Jocelyne qui m'enseigne a fait un dauphin qui saute de l'eau avec une étoile.*
- *Comme ça devrait être beau !*
- *Après je vais la découper et l'accrocher à mon mur... c'est beau les images, j'aime*

ça.

- *Oui ça me fait penser à Robert Baetman.*
- *Oui et je pense que ma grand-mère a une peinture comme celle-là. Je l'ai déjà vue en quelque part mais comme en gros.*
- *Et bien la prochaine fois que tu iras la voir, tu vérifieras la peinture du tableau et ce sera peut-être Gisèle Benoît.*
- *Oui, je vais faire ça.*

L'ensemble de ces éléments nous permet de conclure que le modèle d'accompagnement en lecture a été appliqué de manière systématique au moment de la pré-lecture. En effet, systématiquement, il a été question de respecter l'application « d'interroger Marie sur le sens anticipé du texte ». Dans les résultats obtenus, nous constatons le grand intérêt de Marie pour tous les types de texte abordés. Par contre, lorsque le désintérêt se manifeste, la chercheuse favorise le maintien de la lectrice à la tâche en utilisant des stratégies d'anticipation personnalisées.

Nous déduisons que Marie est une élève désireuse d'apprendre à lire, qu'elle s'intéresse aux textes proposés et qu'aux moments où l'intérêt est moins apparent, le soutien offert par les diverses mesures cognitives (poser des questions d'anticipation, etc.) et affectives (souligner des liens avec son vécu, etc.) propres au Modèle mixte agit positivement en augmentant le maintien d'une attitude positive et active de Marie à l'égard de ses lectures. Le modèle a dûment été appliqué en ce qui a trait au stade de pré-lecture et a permis de démontrer son effet bénéfique sur le maintien de l'intérêt et de l'effort de Marie face au texte à lire avec l'appui de la chercheuse au besoin. Dans la prochaine

section, nous étudions l'application du modèle au deuxième stade, soit celui de la lecture proprement dite et quel effet cette application produit sur les comportements de lectrice de Marie pour chaque type de textes.

PENDANT LA LECTURE

Ce stade examine les habiletés de décodage de vocabulaire au moment de l'acte de lire. Dans la présente section, nous abordons le vocabulaire sous trois angles. Dans un premier temps, nous présentons les erreurs de décodage liées à l'anglicisation parce que ces erreurs sont très présentes chez Marie et affectent la fluidité de sa lecture. Ensuite, nous notons les erreurs de décodage autres que celles découlant de son anglicisation pour comprendre quelles stratégies de lectrice elle utilise ; cette étape nous permet ainsi de dresser son profil de lectrice qui sera analysé au chapitre 5. Enfin, nous analysons les stratégies de dépannage utilisées pour comprendre les mots nouveaux pendant la lecture. Contrairement au modèle et comme mentionné en début de chapitre, pour éviter les répétitions et les confusions, dans cette section de lecture nous ne traitons que du vocabulaire, c'est-à-dire de quelle manière Marie décode les mots alors que toute la question de compréhension du texte et du réinvestissement qui a cours aussi bien au stade de lecture que de post-lecture sera analysée en une seule fois, au troisième stade, soit celui de la post-lecture. Nous débutons par la parution des erreurs de décodage causées par l'anglicisation.

Soulignons que ces données numériques indiquent seulement que le modèle mixte a bel et bien été appliqué de manière systématique. Les chiffres présentés dans ce tableau, et cela reste vrai, en fait, pour tous les tableaux du présent chapitre, le sont à titre indicatif. Il est impossible de procéder à une étude comparative des résultats entre les divers types de textes, par exemple de souligner que Marie fait plus d'erreurs dues à son anglicisation pour le conte et très peu pour le poème puisque ces données numériques reflètent le nombre de fois que pareilles erreurs se sont produites pour chaque texte dans l'ensemble de notre intervention. Or, ce nombre de fois atteste que le modèle a été appliqué, à savoir que la chercheuse a colligé les erreurs et les prochaines sections nous montreront que cette dernière est alors intervenue en accord avec son modèle, au moment de pareilles erreurs. La comparaison reste impossible entre les types de textes pour deux raisons : d'une part, comme le montre le tableau 4.2, le conte est choisi plus souvent que le texte sur Internet, ou le roman, d'autre part, la longueur du conte, et par conséquent, le nombre de mots est en général, plus élevé que celle du poème. Par conséquent, dans le présent chapitre, nous analysons, outre l'application du modèle, le fait que tel type d'erreurs survient et que ce type d'erreurs survient, par ailleurs, à travers l'ensemble des textes. Il est donc clair que ces erreurs ne sont pas le propre d'un certain type de textes. Nous ne pouvons aller au-delà de cette analyse. L'analyse comparative fera par contre l'objet du chapitre 5. À ce moment, les résultats seront analysés non plus en fonction du type de texte, mais de l'évolution des erreurs dans le temps pour vérifier la contribution du modèle sur les progrès de l'élève et ainsi, répondre à nos deux questions de recherche.

Type d'erreurs de décodage liées à son anglicisation

Pour éclairer notre analyse, nous présentons au tableau 4.3 les résultats obtenus suite aux erreurs d'anglicisation. L'analyse de l'application du modèle mixte au plan des erreurs observées, en l'occurrence, dans cette section, au plan des erreurs liées à l'anglicisation est fondée sur les données du tableau suivant.

Tableau 4.4

Synthèse des résultats pendant la lecture - anglicisation

CATÉ- GORIE	NATURE DE TEXTES												
	Roman	C. récit	Poème	Journal	B.D.	Conte	Capsule	Jeu	Internet	C.&T.	T.descr.	Meaché	Fiche
1	33,6	63,38	63,2	41,61	28,28	366,16	314,08	64,61	42,43	215,24	121,43	196,99	96,62

Légende

Pendant la lecture - Anglicisation

1 Lit le mauvais déterminant.

Le défi que Marie éprouve dans la correspondance phonème/graphème au plan grammatical relève, en partie, d'une difficulté qui reflète son anglicisation.¹ Le père de Marie est anglophone et sa mère parle rarement en français. La langue parlée à la maison est l'anglais. Selon Cummins et Skutnabb-Kangas (1988), les difficultés qu'entraînent l'anglicisation dans l'apprentissage de la nouvelle langue au niveau scolaire peuvent dépendre de l'enfant au moment où il apprend cette nouvelle langue. Pour Marie, nous savons que l'anglais constitue sa langue maternelle depuis sa naissance. Le français est une langue qu'elle entend régulièrement depuis sa naissance mais qu'elle n'a utilisé véritablement qu'à son entrée scolaire. Sur ce point, Bernard (1997) ajoute que cette langue maternelle agit telle une langue seconde puisqu'elle n'est apprise qu'à l'école.

Une difficulté qui découle de cette situation, selon Cazabon et Bernard (1997), provient du temps d'exposition à la langue. Lorsque l'usage du français se réalise essentiellement durant les heures de classe, il est possible d'anticiper des difficultés d'apprentissage. Marie confirme qu'en soirée, lorsqu'elle joue avec ses amies, elle parle anglais. De même, au souper, les discussions se font en anglais et les émissions de télévision sont écoutées aussi en anglais. Autre que l'école, le lien avec le français apparaît seulement au moment des devoirs. Nous pouvons donc affirmer que les occasions qualitatives et quantitatives d'utilisation du français se font rares. Or, comme nous pouvons facilement le constater par le PEI présenté au chapitre méthodologique et à l'appendice E, malgré son anglicisation évidente, Marie ne rencontre pas les caractéristiques d'une élève qui devrait

¹ La maturation sociale limitée de Marie au plan de la langue française affecte certainement et contribue aux erreurs en lecture de Marie sur tous les plans, incluant celles qui ne sont pas des erreurs types d'anglicisation, dont celles étudiées dans la présente section. Un travail constant d'acculturation reste donc critique pour cette élève anglicisée.

avoir accès au programme d'Actualisation ni de Perfectionnement linguistique du français puisqu'elle converse déjà en français et peut le lire et l'écrire.

Nous remarquons chez Marie, au moment de la lecture, une difficulté importante dans la gestion d'un détail, soit les inflexions grammaticales. Ces erreurs sont généralement attribuables à son ignorance du genre des déterminants, une conséquence directe de son anglicisation. Fait étonnant, ces erreurs surviennent essentiellement quand la lecture devient plus complexe. Marie est portée à ne pas respecter le genre des déterminants lorsque la difficulté du texte risque de réduire sa compréhension. L'effort qu'elle met à construire du sens nuit à sa lecture efficace des déterminants.

Lorsque nous regroupons ces erreurs selon la nature du texte lu, nous constatons qu'elles se produisent à 366,16 fois pour le conte, 314,08 fois pour les textes de *Capsule* ou encore 215,24 fois pour les livres de la collection « Cherche et Trouve ». Or, comme nous l'avons vu en début de chapitre, Marie démontre un haut niveau d'intérêt pour ces textes (le conte, *Capsule*, « Cherche et Trouve »). Le comportement de Marie à ces moments semble signifier que lorsque le texte l'intéresse, elle accorde une moins grande importance au fait de lire avec exactitude les déterminants. Il semble aussi qu'en pareil cas, elle s'attarde davantage à bien lire les plus longs mots ou ceux moins fréquemment rencontrés et que cet effort fait en sorte qu'elle néglige les mots peu signifiants tels les déterminants. Ce comportement se confirme avec sa lecture des textes de *Capsule* où l'effort de Marie pour atteindre une certaine fluidité de lecture lui fait éviter de ralentir son débit. Par voie de conséquence, elle décode mal les déterminants par exemple, « le fourchette, le plume » ou encore « la verre d'eau ». D'autre part, lorsque l'élève lit un passage des livres de « Cherche et Trouve », elle

lit avec tellement de passion et d'empressement, parce qu'elle désire passer à l'exercice de trouver les images des mots-clés, qu'elle surdevine² les déterminants. Les erreurs observées soulignent donc sa connaissance limitée des inflexions grammaticales des déterminants, une situation qui reflète, encore une fois, son anglicisation.

Sans surprise, nous constatons la difficulté de Marie à réaliser correctement le décodage des inflexions grammaticales au moment où elle lit des textes descriptifs (121,43 erreurs). Elle prononce le mauvais déterminant tels « mon maison » ou « le montagne ». Pour les fiches d'activités, elle fait ce genre d'erreurs 96,62 fois et enfin, 63,2 fois pour le poème. L'énergie qu'elle consacre à décoder correctement les mots à caractère sémantique a préséance sur les mots de nature strictement grammaticale si bien qu'elle porte peu attention au genre des déterminants et les lit sans les décoder.

Bref, si ses erreurs d'inflexions grammaticales attestent de son anglicisation, elles soulignent aussi le fait qu'elle met tout son effort à bien comprendre les textes lus et sait reconnaître un déterminant (même si elle en ignore le genre). En résumé, nous notons que les erreurs d'inflexions grammaticales apparaissent tout au long des lectures de Marie et que celles liées au genre des déterminants soulignent d'une part, son anglicisation et d'autre part, l'effort placé sur la compréhension du sens du texte au détriment de l'exactitude du décodage. Pareil effort indique que Marie lit pour comprendre et non pour ne pas faire d'erreur, une attitude qui ne peut qu'être soutenue.

² Nous reviendrons à ce terme puisqu'il représente son profil principal de lecture-décodage au chapitre 5. Il suffit pour le moment de comprendre que ce terme souligne qu'elle ne décode pas, mais lit en devinant le mot.

À cet égard, Cummins (2001) soutient que le bilinguisme apporte des avantages aux enfants dans leur langue parlée et que « les compétences dans les deux langues sont indiscutablement reliées ou interdépendantes » (p.18). Par contre, il ajoute un bémol à savoir que l'enfant doit très bien maîtriser sa langue maternelle pour ne pas nuire à ses apprentissages des autres langues.

Toutes les études de Cummins portent sur l'apprentissage d'une langue seconde. Par conséquent, ses conclusions restent peu appropriées lorsqu'il est question d'étudier les performances d'une élève qui fréquente une école de langue française. Cependant, la réalité scolaire du milieu où l'étude prend place ressemble à plusieurs égards (parents qui ne communiquent qu'en anglais entre eux et avec leur enfant, absence de toute vie commune en française incluant un centre communautaire) à la réalité d'une école d'immersion. Ce sujet ne fait évidemment pas l'objet de la présente thèse. Il reste que les travaux de Cummins (2001) dans notre contexte offrent malheureusement des conclusions pertinentes pour notre clientèle. Marie démontre qu'elle dispose des bases suffisamment stables dans sa langue maternelle, l'anglais, pour lui permettre d'apprendre à lire dans une langue seconde, en utilisant sa compréhension. Il importe de considérer que ses erreurs au plan des déterminants restent un indice fort utile pour évaluer le degré de difficulté d'un texte. En effet, nous avons constaté que Marie commet ces erreurs dans des moments de lecture où elle mise sur la compréhension au détriment de l'exactitude et que l'effort consenti lui fait adopter un profil de surdevineur (Van Grunderbeeck, 1997) de ces petits mots grammaticaux. En explication, Cazabon et LePailleur (1993) réitèrent qu'apprendre une langue seconde à l'école signifie recevoir un accompagnement qui guide et change la perception en assurant l'intégration de la langue, la pensée et la culture. Cazabon (1998) insiste sur la nécessité de créer une communauté de

francophones pour établir des liens entre la classe et les activités du milieu extérieur (au midi, en soirée) pour ainsi développer un regroupement culturel en français. Donner du sens à ces erreurs d'inflexion en tant qu'indices de l'intérêt pour le texte et de sa difficulté nous semble essentiel pour que Marie participe pleinement à la culture francophone de l'école. Nous poursuivons avec les autres types d'erreurs ayant trait au décodage de mots pour mieux comprendre les stratégies de lectrice de Marie eu égard au modèle appliqué.

Décodage de mots

Dans ce deuxième temps de la lecture, donc pendant l'acte de lire, l'élève décode multiples mots. Par décodage, nous entendons l'habileté à respecter la prononciation exacte des mots. Il ne faut pas confondre le décodage de mots avec la stratégie de dépannage, qui consiste à examiner de quelle manière l'élève réussit à donner une définition à ces mots, par exemple en repérant la racine du mot ou encore en se référant au co-texte, soit la phrase ou bien le paragraphe pour comprendre la définition d'un mot. Ces stratégies de dépannage seront abordées en détail dans la prochaine partie. Dans la présente section, nous nous attardons donc à examiner si Marie transforme les mots lus en d'autres mots, et en pareille occurrence, si ces mots sont des synonymes ou plutôt des mots inexistants. Nous prenons également en considération le fait que le mot problème devrait ou non être maîtrisé par une élève de quatrième année. La présente analyse nous permet de vérifier que le modèle est effectivement appliqué au regard des stratégies de décodage et du même coup, de dresser le profil de lectrice de Marie. Le tableau 4.5 démontre de manière schématique quelles sont les erreurs de

décodage de Marie.

Tableau 4.5

Synthèse des résultats du pendant la lecture - décodage

NATURE DE TEXTES													
CATÉ- GORIE	Roman	C. récit	Poème	Journal	B.D.	Conte	Capsule	Jeu	Internet	C.&T.	T.descr.	M. caché	Fiche
1	12,2	9,2	8,2	3,9	4,65	42	21,96	15,15	3,86	16,69	10,26	12,8	8,51
2	8,6	8,9	12,2	4,74	6,48	35,34	27,5	18,91	2,57	19,22	15,44	15,94	17,08
3	27,7	19,2	22,6	6,3	18,7	81,3	59	20,5	5,1	53,1	35,1	23,5	25,4
4	34,4	13,1	25,2	6	23,85	58,7	52,83	22,38	1,29	27,37	16,49	27	12,83
5	44	17	16	3	39	85	69	31	9	83	55	39	24
6	11	50	180	45	119	599	372	169	31	433	333	217	160
TOTAL	137,9	117,4	264,2	68,94	211,68	901,34	602,29	276,94	52,82	632,38	465,29	335,24	247,82

Légende

Pendant la lecture – Décodage

- 1 Hésite et finit par mal décoder un mot nouveau mais se reprend avec succès.
- 2 Hésite, prononce mal un mot supposé acquis en 4^e année puis s'auto-corrige avec succès.
- 3 Transforme le mot en son synonyme.
- 4 Prononce la mauvaise terminaison de l'accord du verbe à la 3^e personne du pluriel.
- 5 Transforme un mot en mot inexistant et se reprend.
- 6 Cherche dans sa tête comment prononcer un mot.

Les erreurs de décodage faites par Marie qui ne portent pas sur le genre des déterminants soulignent la pauvreté de son vocabulaire. Ainsi, Marie lit le mot « contrat » au lieu de

« contrariété », « fantaisie » pour « fanatique » ou bien « science-fiction » pour « scission ». Nous remarquons que de telles erreurs sont accompagnées d'hésitations et aussi du fait qu'elle met plus de temps à décoder les mots nouveaux mais se reprend avec succès (catégorie 1 du tableau 4.5). Ces erreurs de décodage se retrouvent 42 fois dans la lecture du conte et pour les textes de *Capsule*, elle hésite puis décode de manière erronée à plus de 21,96 reprises. Nous remarquons dans les livres de la collection « Cherche et Trouve », malgré la fascination que Marie a pour cette collection de livres, qu'elle hésite, décode mal du nouveau vocabulaire puis se reprend plus de 16,69 fois, 15,15 fois pour le jeu et 12,8 fois pour le mot caché. Ce temps de réflexion avant de prononcer un mot nouveau et ses erreurs de décodage reviennent dans ses lectures pour le texte descriptif (10,26 fois).

Nous observons à la deuxième catégorie du tableau 4.5 que Marie hésite, prononce mal un mot et se reprend avec réussite assez souvent. En général, nous remarquons cependant que ce mot devrait être décodé correctement puisqu'il fait partie de la banque de mots supposés acquis par une élève de son niveau scolaire. Par exemple, la lectrice lit : « ... la dame s'approche de la table (la lectrice prononce *tablette*) avec la cafetière à la main puis demande si quelqu'un veut du café...» Marie adopte alors le comportement de surdécodeur qui renvoie, pour cette élève en particulier, au fait qu'elle lit trop vite et substitue un mot par un autre mot de la langue française de forme graphique semblable, mais de sens autre. Ainsi, pour chaque type de texte, nous constatons, à la catégorie 2, que Marie ne lit pas correctement au premier jet les mots qui devraient lui être familiers. Ses erreurs pour le conte sont au nombre de 35,34 et pour les textes de *Capsule*, 27,5 fois. Marie hésite avant de lire un mot pour les livres de la collection « Cherche et Trouve » (19,22 fois). Nous remarquons également des erreurs de décodage pour le texte descriptif (15,44 fois) tel que pour le

mot « isolé », elle prononce « essole », un exemple qui montre qu'elle ignore de quelle manière prononcer le « s » entre deux voyelles, et qu'elle se corrige en reconnaissant le mot en contexte. Marie lit pour comprendre et cet exemple en rend bien compte.

Bref, nous déduisons de ces erreurs de décodage de vocabulaire que Marie est si soucieuse de lire avec le plus de fluidité possible qu'elle ne reconnaît pas à première vue les mots qui font déjà partie de son vocabulaire. Rappelons que lorsque la vitesse de lecture fait perdre l'exactitude, pareilles erreurs nous annoncent que la lectrice ne lit plus pour comprendre. Or, cette stratégie « régressive » où lire devient simplement décoder, disparaît presque complètement dès que la chercheuse nomme le problème à l'élève. Ce comportement laisse voir à quel point l'accompagnement de la chercheuse est essentiel pour maintenir Marie dans une attitude où lire n'est jamais décoder, mais comprendre. Les activités de pré-lecture où Marie se familiarise avec ces mots nouveaux apparaissent très efficaces comme l'indique le fait qu'elle s'auto-corrige spontanément avec succès pour ces nouveaux mots de vocabulaire. Cette habileté à s'auto-corriger indique aussi que Marie mémorise aisément les mots nouveaux de sorte qu'elle les reconnaît lorsqu'elle les rencontre ensuite dans un texte. Par contre, elle réussit moins bien à décoder des mots normalement connus par une élève de 4^e année. Ces résultats nous indiquent que Marie accorde moins d'importance aux mots relativement nouveaux, mais déjà connus pour se concentrer davantage sur les mots nouveaux.

En ajout aux erreurs de décodage pendant la lecture, nous remarquons que Marie transforme souvent des mots en leur synonyme (catégorie 3), soit 35,1 fois pour le texte descriptif, 27,7 pour

le roman et 25,4 fois pour la fiche d'activités. En voici quelques exemples : « ... la porte s'est *renfermée* derrière moi. » au lieu de « la porte s'est refermée derrière moi », « *début* » au lieu de « départ ». Ce comportement atteste de sa bonne compréhension du sens du texte. Ce comportement se produit 81,3 fois pour le conte, 59 fois pendant la lecture de textes de *Capsule* et 53,1 fois pour les livres de la collection « Cherche et Trouve ». Elle démontre également cette tendance pour le mot caché (23,5 fois) et pour le poème (22,6 fois).

Comme autre erreur de décodage remarquée chez Marie, nous notons les erreurs attribuées à la prononciation de l'accord du verbe à la troisième personne du pluriel (catégorie 4). Effectivement, les chiffres dévoilent que la non reconnaissance des inflexions syntaxiques comme la terminaison des verbes, se rencontre pendant la lecture du conte 58,7 fois. Elle se remarque également dans les textes de *Capsule*, 52,83 fois, du mot caché, 27 fois et puis lors de la lecture du roman, 34,4 fois. Un exemple apparent de ceci est le fait de prononcer la terminaison du verbe avec le son « an » comme « les enfants aimant » au lieu de « les enfants aiment » ou bien « les papillons volant » au lieu des « papillons volent ». Cette difficulté se rencontre typiquement chez l'élève qui lit plus qu'elle n'écrit. Seul le travail de composition de textes permet de saisir l'importance des inflexions syntaxiques. Cette difficulté constitue une étape normale dans les stades de développement de la lectrice ; elle ne peut être travaillée que si, en parallèle à la lecture, l'élève écrit, en étant amenée à comprendre l'importance des indices syntaxiques pour construire le sens du texte (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994 , Cormier, 1993 et Graves, 1983).

En ce qui a trait aux divers moyens qui assurent une meilleure fluidité de lecture, nous

constatons que, même si Marie démontre un grand intérêt, sa connaissance limitée des inflexions syntaxiques se fait au détriment du sens. Nous pourrions constater dans le prochain chapitre quelle contribution le Modèle mixte apporte à cet aspect. Ces erreurs sur les finales des verbes reflètent que Marie ne comprend plus ce qu'elle lit. Elle lit alors pour décoder plutôt qu'elle décode pour lire : par exemple, lors de la lecture des livres de la collection « Cherche et Trouve », Marie fait 27,37 fois cette erreur et pendant la lecture du texte descriptif, elle le fait 16,49 fois. Comme mentionné, cette erreur est typique des lecteurs débutants pour lesquels décoder est critique étant donné le peu de mots dont la graphie est mémorisée.

À l'égard du décodage de la lecture d'un mot, une autre technique employée par Marie est de transformer les mots qu'elle lit en mots inexistants tel « évage de bisons » au lieu de lire « élevage de bisons » (catégorie 5). Cette stratégie de lecture se produit pendant la lecture du conte (85 fois). À notre avis, cette pratique s'explique par l'attention globale accordée à un groupe de mots au détriment de la prise en compte du détail. Sur ce, suite à l'analyse des résultats, nous remarquons que Marie transforme parfois des mots en mots inexistants à première lecture et se reprend en décodant ces mots syllabiquement comme pour les lectures tirées de la collection « Cherche et Trouve » (83 fois) ainsi que pour les textes de *Capsule* (69 fois). Un autre exemple d'erreurs de décodage erroné « aternel » au lieu de « éternel », « interlocuté » pour « interloqué » ou « exigant » au lieu de « excitant ». L'énergie qu'elle met à construire du sens nuit alors à sa lecture de sorte qu'elle doit travailler de façon plus ardue à décomposer les nouveaux mots. Il lui arrive de décoder un mot en un mot inexistant pour le texte descriptif (55 fois) par exemple, au lieu de prononcer « emballés », elle prononce « inemballés ». Elle le fait 44 fois pendant la lecture d'un roman, puis 39 fois

respectivement pour la bande dessinée et le mot caché. Ce type de décodage que nous avons convenu d'appeler celui du surdevineur s'observe 31 fois pour le jeu, 17 fois dans la lecture du court récit puis 16 fois pour le poème.

Marie fait appel à l'utilisation de diverses stratégies pour prononcer un mot (catégorie 6 du tableau 4.5). Elle cherche dans sa tête comment prononcer un mot par exemple, dans la lecture du conte. Elle commet ce genre d'hésitation 599 fois. Marie s'arrête alors un moment, parfois long, puis lit le mot correctement. Souvent elle fixe un point à côté du livre et réfléchit. Ces nombreuses pauses indiquent que Marie veut réussir à tout comprendre. Par exemple, Marie lit cette phrase tirée d'un court récit « *la fille (une période de temps s'écoule) ... s'apitoie sur son sort* ». Souvent, en pareil cas, elle prend tellement de temps à réaliser ce processus de décodage, quoique essentiel, qu'elle perd l'idée du déroulement de l'histoire. Nous observons aussi un nombre d'hésitations lorsqu'elle doit prononcer correctement un mot qui n'est pas encore maîtrisé ou déjà appris dans son répertoire visuel, et ce, particulièrement pour le texte descriptif (333 fois) attestant cette fois du nombre quelque peu limité de mots de vocabulaire qu'elle reconnaît à première vue dans ce type de texte. Elle montre aussi des moments d'hésitation pour les textes de *Capsule* (372 fois). Ces hésitations s'expliquent par le vocabulaire complexe de *Capsule*. Elle montre une bonne compétence à anticiper le mot puisqu'elle hésite et cherche lors de la lecture des livres de la collection « Cherche et Trouve » comment prononcer des mots avant de se risquer (433 fois). Elle hésite lors des lectures du mot caché avant de se rappeler comment prononcer certains mots (217 fois). Ces résultats soulignent à nouveau le faible niveau de vocabulaire de cette élève et son souci de vouloir prononcer les mots avec exactitude. Ce procédé prend parfois une dizaine de secondes et montre l'importance qu'elle

accorde à bien saisir les mots.

En synthèse, Marie commet plusieurs erreurs de décodage au détriment de la lecture exacte. Nous notons que dans plusieurs cas, ses erreurs reflètent son grand désir de lire avec fluidité et l'importance qu'elle accorde aux mots plus longs. Les fréquentes pauses temporelles démontrent son souci de réussir à lire tous les mots et de s'approprier du vocabulaire nouveau. Après avoir examiné de quelle manière Marie procède pour décoder les mots de vocabulaire, il devient intéressant de s'attarder aux stratégies de dépannage, puisque celles-ci font partie de notre modèle mixte, au plan de l'accompagnement et qu'elles explorent comment Marie répond aux différentes façons de travailler à décoder les mots nouveaux, un élément qui rejoint, par ailleurs, directement notre première question de recherche.

Application du Modèle au plan des stratégies de dépannage

Nous entendons par stratégies de dépannage, les diverses techniques proposées par Giasson (1995) pour comprendre un mot sans avoir recours au dictionnaire. Dit autrement, l'élève peut pendant sa lecture, regarder le petit mot dans le grand mot pour lui donner une définition, relire la phrase ou bien se resituer dans le contexte de l'histoire en relisant le paragraphe. Une dernière technique repose sur l'observation des indices du co-texte, spécifiquement les illustrations, le titre et les sous-titres pour tenter d'extrapoler le sens d'un mot. Ces deux dernières stratégies s'avèrent plus onéreuses en temps que les autres et comme les données nous l'apprendront, elles seront peu

utilisées, quel que soit la nature du texte. Dans la présente section, nous examinons de quelle manière les stratégies de dépannage sont utilisées par l'élève afin de bien démontrer leur utilisation, et par conséquent, la fiabilité dans l'application du modèle mixte. Le tableau 4.6 offre une vue globale des stratégies de dépannage appliquées pour les types de texte et l'effet de l'encouragement de la chercheuse sur les réponses de la lectrice.

Tableau 4.6

Synthèse des résultats pendant la lecture - stratégies de dépannage

NATURE DE TEXTES													
CATÉ-	Roman	C. récit	Poème	Journal	B.D.	Conte	Capsule	Jeu	Internet	C.&T.	T.descr.	Mcaché	Fiche
GORIE													
1	8,73	8,95	13	11,74	1,73	43,82	60,83	42,89	5,14	17,81	8,14	36,97	15,11
2	5	8	5	10	3	16	25	14	1	7	5	13	15
3	5	6	6	7	0	28	16	4	0	8	3	3	5
4	1	0	1	0	0	4	1	1	0	1	0	0	0
5	2,05	0,55	0	2,32	1,2	5,04	1,13	0	0	3,06	2,2	0	0
6	88,16	63,93	54	32,61	15,3	283,66	183,52	33,53	87,43	125,73	132,23	132,55	58,82
7	7	4	6	7	1	26	26	6	3	4	4	7	10
8	4,84	7,75	7,6	1,16	3,6	23,65	22,7	11,5	1,29	16,16	6,89	15,81	13,73
TOTAL	121,78	99,18	92,6	71,83	25,83	430,17	336,18	112,92	97,86	182,76	161,46	208,33	117,66

Légende

Pendant la lecture - Stratégies de dépannage

- 1 Donne la définition parce que le mot fait déjà partie de son vocabulaire.
- 2 Regarde le petit mot dans le grand.
- 3 Relit la phrase.
- 4 Relit le paragraphe.

- 5 Se réfère aux indices du texte.
 - 6 Chercheure motive l'élève à chaque réussite ou application de stratégies.
 - 7 Encourage l'élève à utiliser une stratégie.
 - 8 Se rappelle des définitions et prononciations expliquées par la chercheure.
-

D'après les résultats, Marie réussit à donner la définition d'un mot parce qu'il fait partie de son vocabulaire (catégorie 1) courant ou déjà acquis pour la lecture des textes de *Capsule* (60,83 fois) et des contes (43,82 fois). La chercheure obtient pareille information en demandant à Marie régulièrement, tel que proposé dans le modèle « *Que veut dire ce mot ?* ». Lorsqu'elle connaît la réponse, sans hésiter, Marie la donne en ajoutant qu'elle la connaissait déjà auparavant. Cette explication se voit confirmée pour le jeu et le mot caché, car contrairement aux autres textes, l'élève ne peut pas se référer au contexte. Elle se doit d'utiliser ses connaissances antérieures du mot et non le contexte pour pouvoir appliquer cette stratégie. Nous notons alors son immense investissement pour offrir une définition exacte ; ainsi, à 42,89 reprises pour le jeu et à 36,97 fois pour le mot caché, la lectrice réussit à donner la définition d'un mot.

On remarque en général qu'il y a supériorité en nombre d'erreurs pleines de sens (synonymes) sur les erreurs de décodage de type surdevineur, un constat qui souligne que Marie s'attarde à s'assurer d'une compréhension efficace du sens du texte. Par ailleurs, l'intérêt réel de Marie pour bien décoder fait en sorte qu'elle utilise pour le texte descriptif, la stratégie de dépannage de regarder le petit mot dans le grand mot (catégorie 2), 5 fois et celle de relire la phrase (catégorie 3), 3 fois. Pour ce qui est des livres tirés de la collection « Cherche et Trouve », comme stratégies de dépannage, Marie se réfère à la racine du mot plus de sept fois. Elle relit la phrase huit fois mais le paragraphe (catégorie 4) une seule fois, puis elle a recours aux indices du texte (catégorie 5) 3,06

fois. À cet égard, rappelons qu'après avoir lu un texte de cette collection, la lectrice doit retrouver les illustrations des mots nouveaux dans la fresque de style « Où est Charlie » ? À chaque illustration démystifiée, l'élève doit trouver le mot qui la représente. La chercheuse et l'élève jouent à trouver le plus d'illustrations possible. Celle qui en gagne le plus est celle qui débute le jeu de tic-tac-toe qui suit cette activité, ce qui constitue une façon de rendre l'activité de lecture encore plus motivante.

En ce qui a trait aux stratégies appliquées durant la lecture du poème, par sa nature, la lecture de la poésie rend presque impossible l'utilisation de la stratégie de dépannage visant à se servir du co-texte pour deviner le mot. En effet, le rythme saccadé propre aux vers du poème ainsi que la structure syntaxique différente rend plus ardue l'usage des indices du texte ou de la strophe pour s'aider. En somme, la lecture du poème reste un défi plus grand pour Marie que d'autres textes de par le vocabulaire utilisé, la structure de phrase différente et la brièveté des informations du co-texte. Dans ses stratégies de dépannage pour lire un mot, la lectrice emprunte quelque fois la méthode de regarder le petit mot dans le grand mot (5 fois), mais c'est sans surprise que nous constatons que jamais elle ne se réfère aux indices du texte. Pour se dépanner, Marie utilise plutôt la stratégie de relire ; ainsi, à six reprises, elle relit un vers et la strophe, une seule fois. Or, la strophe étant beaucoup moins longue qu'un paragraphe de conte par exemple, la lectrice constate que cette stratégie est peu efficace puisqu'elle ne lui permet pas de disposer de suffisamment d'information pour que cette méthode l'aide. Consciente de cette difficulté, la chercheuse explique à Marie que parfois, les stratégies de dépannage restent inopérantes de par la nature du texte.

Marie repère sans doute intuitivement quelle stratégie est efficace pour quel texte puisque les données nous apprennent que, lors des lectures de *Capsule*, Marie accepte de travailler à mieux comprendre en utilisant la stratégie de regarder le petit mot dans le grand mot 25 fois tandis qu'elle relit 16 fois la phrase. Par contre, relire le paragraphe reste une stratégie peu usitée, sans doute parce que très coûteuse en temps, de sorte que Marie ne l'utilise qu'une fois pour connaître la définition d'un mot. Il en va de même de la stratégie de partir des indices du texte pour décoder un mot qu'elle n'utilise que 1,13 fois seulement, sans doute pour la même raison. Ces résultats demeurent particulièrement intéressants compte tenu que ce genre de lecture représente une embûche au niveau du décodage pour l'élève.

Pour la lecture de la bande dessinée, Marie applique trois fois la stratégie de regarder le petit mot dans le grand mot et 1,2 fois celle de se référer aux indices du texte. Ces observations nous incitent, encore une fois, à penser que les bandes dessinées *Tintin* sont trop avancées pour une élève en difficulté de lecture de 4^e année. Malgré cela, il est clair que Marie est très motivée par la BD et choisit parfois de continuer sa lecture à l'aide des illustrations seulement.

Afin de continuer de vérifier la fiabilité de l'application du modèle mixte, nous analysons les résultats du jeu et constatons que dans les stratégies de dépannage utilisées, la lectrice regarde le petit mot dans le grand mot comme : ses ailes « floconneuses » (14 fois) puis relit la phrase pour s'aider à définir un mot (4 fois). Nous trouvons que le jeu crée une ambiance de détente très propice pour enrichir le vocabulaire de l'élève et favoriser l'utilisation des stratégies. Cette pratique s'avère des plus profitables, car une fois ces nouveaux mots rencontrés dans le texte, Marie sourit et fait un

commentaire à cet effet tel « *Nous l'avons déjà vu et ça veut dire...* ». Nous retenons de cette analyse que le jeu est une amorce à conserver et à exploiter davantage.

Pour reprendre l'essentiel des propos de cette section, nous constatons que Marie possède un vocabulaire peu développé pour tous les types de texte. Par contre, la fréquence où Marie privilégie regarder le petit mot dans le grand et relire la phrase, indique son excellente compréhension et sa maîtrise dans l'application de ces stratégies de dépannage. Comme prévu en début de section, relire la phrase exige une implication en temps et en énergie si onéreuse que Marie ne l'adopte que rarement. Les sourires et les commentaires positifs de Marie nous rappellent que notre modèle examine la contribution du soutien affectif offert à Marie sur sa performance. Dans la prochaine section, nous étudions l'application du soutien affectif en lien avec les divers types de textes lus.

Application du soutien affectif en lien avec les divers types de texte lus

À chaque réussite, la chercheure encourage et félicite Marie (catégorie 6 du tableau 4.6) « *Je savais que tu étais capable.* », « *Tu as réussi championne !* », « *Quelle amélioration, je suis tellement fière de toi !* », « *Tu sais ce que tu devrais faire avec tes petits cousins, c'est de leur conter une histoire. Ils seraient contents, toi aussi car je sais que tu serais très bonne surtout en empruntant leurs voix et tu sais qui d'autres, tes parents seraient excessivement fiers de te voir et de t'entendre lire une histoire à tes cousins* ». L'analyse de ces données nous montre, comme vous allez le

constater dans cette section, que l'application du modèle au plan du soutien affectif offert à Marie a été respectée, jusqu'à 283,66 fois pour le conte.

Le respect de cet aspect du modèle est également mis en évidence pour les textes de *Capsule* à 183,52 reprises et environ 132 fois respectivement pour le mot caché et le texte descriptif. Le soutien affectif direct apporté par la chercheuse en verbalisant de façon positive les progrès de l'élève en lecture s'observe aussi dans le nombre de renforcements effectués pour les livres de la collection « Cherche et Trouve », soit 125,73 fois. Ce nombre relativement élevé s'explique par le fait que les mots de cette collection sont souvent difficiles et que Marie parvient néanmoins à les lire et à donner la définition à la majorité d'entre eux. La motivation démontrée par l'élève dans le nombre de commentaires positifs reflète donc l'investissement réel de Marie pour cette collection. Nous remarquons ainsi, qu'en général, la fréquence du soutien positif va de pair avec le niveau d'intérêt de Marie. Plus Marie réussit, plus la chercheuse commente ses réussites. Ces réussites apparaissent aussi élevées pour le roman (88,16 fois) et le texte informatisé (87,43 fois).

Le nombre élevé de commentaires positifs portant sur la lecture témoigne de la conviction qu'a la chercheuse et les auteurs sur lesquels elle s'appuie et plus particulièrement, Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994), de leur importance, surtout auprès d'une élève en difficulté de lecture. Selon ces auteurs, de tels commentaires lui offrent une motivation extrinsèque nécessaire pour la motiver et l'amener à prendre confiance en ses moyens. Effectivement, nous basons notre modèle sur ces fondements. La qualité du contact socio-émotionnel, les attitudes et les commentaires notés tout au long de l'intervention sont toujours positifs. Enfin, nous pouvons affirmer que le soutien

positif supporte l'attitude positive de Marie tout en soulignant, par leur nombre, son désir de réussir à lire avec fluidité les textes de son niveau scolaire et qu'elle accepte d'y mettre l'effort requis. Nous confirmerons en fait cette affirmation au prochain chapitre, en montrant que ce nombre de commentaires positifs s'accroît avec le temps.

Comme nous pouvons le constater, le soutien affectif a été appliqué de manière systématique, quel que soit le texte lu. Il vient souligner, donc renforcer de manière constante l'application par Marie des stratégies cognitives efficaces. La fréquence dans l'utilisation de ces stratégies augmente avec les encouragements de la chercheuse pour la majorité des types de texte à l'exception des textes informatisés et descriptifs ainsi que pour les livres de la collection « Cherche et Trouve » où la relation ne semble pas aussi clairement établie. Nous étudierons les facteurs qui expliquent ce phénomène au prochain chapitre, alors que nous pourrons voir quelle est la contribution du soutien affectif dans le temps. La prochaine section porte sur l'encouragement soutenu pour favoriser l'utilisation des stratégies de décodage.

Application du Modèle au plan de l'intervention de la chercheuse pour encourager Marie à décoder avec précision

À l'aide de renforcements positifs, la chercheuse encourage Marie à utiliser diverses stratégies de dépannage (catégorie 7 du tableau 4.6). De manière générale, la chercheuse applique le modèle mixte à ce niveau en demandant la définition d'un mot durant la lecture. À titre

d'exemple, Marie réussit 26 fois pour les textes de *Capsule*, 10 fois à donner la définition de mots lors de la lecture des fiches d'activités 7 fois pour le mot caché, les journaux et le roman à 7 reprises respectivement puis à six reprises pour le poème et le jeu. Dans pareil cas, l'accompagnement de la chercheuse ressemble à la situation qui suit : Marie lit bien le mot « gamelle » puis poursuit sa lecture. La chercheuse demande à Marie de pauser un instant et la questionne sur la définition du mot. Marie s'arrête et parcourt le texte des yeux. La chercheuse questionne :

- *Que veut dire le mot gamelle ?*
- *Le bol.*
- *Oui très bien et connaissais-tu ce mot avant ?*
- *Non, mais j'ai relu les phrases autour et c'est comme ça que j'ai su que le mot gamelle voulait dire bol.*
- *C'est excellent Marie ! Je suis très fière de toi !*

Si Marie répond ignorer la définition, la chercheuse lui demande de lui indiquer les outils dont elle dispose. Alors Marie énumère sans hésitation les stratégies puis les applique. Elle montre ainsi qu'elle sait comment décoder un mot nouveau à l'aide de ces stratégies, sauf qu'elle n'utilise pas spontanément ses connaissances dans la lecture de ce texte. Nous pouvons facilement affirmer que Marie connaît très bien les stratégies de dépannage à utiliser pendant ses lectures afin de connaître la définition d'un mot car elle les applique, comme le tableau 4.5 l'indique, pour tous les types de texte. Il suffit à la chercheuse non pas d'enseigner les stratégies à Marie, mais de continuer à les lui rappeler et à l'encourager à les appliquer par elle-même en se fixant au préalable, un nombre de circonstances où intervenir de cette manière, pour respecter le modèle.

Par contre, il arrive parfois que même en appliquant les stratégies de dépannage, aucun indice n'aide Marie à définir le mot. Alors la chercheuse offre le deuxième type d'aide suivant : elle prononce ce mot puis donne la définition. On constate que la chercheuse fournit des formules d'aide à la prononciation 23,65 fois lorsque l'élève lit le conte, puis des livres de la collection « Cherche et Trouve », 16,16 fois. Par exemple, dans la situation où Marie lit un conte qui traite d'un caniche nommé Coulis, Marie prononce Coulisse. La chercheuse explique la bonne prononciation « *Ici on prononce Coulis et non Coulisse. Si c'était Coulisse, on verrait s-s-e. C'est pourquoi, on lit Coulis parce qu'il n'y a pas deux s et un e muet* ». En continuant sa lecture, Marie rencontre le mot Coulis à nouveau puis se souvient de la prononciation exacte. Nous observons aussi que l'élève parvient à se rappeler 22,7 fois des définitions ou des prononciations fournies par la chercheuse dans les lectures tirées de *Capsule*. Par exemple, Marie fait une erreur en lisant le mot « tissent » qu'elle prononce « tennis ». La chercheuse demande à l'élève ce que veut dire le mot « tissent », mais Marie ne peut trouver la définition. Alors la chercheuse lui dit que l'araignée tisse sa toile. Donc Marie sourit et ajoute « *Comme Spider Man !* » La chercheuse confirme « *Exactement !* ». Au moment de la lecture du texte dans *Capsule*, Marie lit à nouveau le mot « tissent », le reconnaît dans la phrase et le prononce, cette fois, correctement. En fait, la lectrice démontre son intérêt pour retenir les prononciations et les définitions de mots offertes par la chercheuse suite à l'échec des autres stratégies puisqu'elle reconnaît aisément ces mots plus loin dans le texte comme en font foi les données suivantes : pour le mot caché, 15,81 fois, la fiche d'activités, 13,73 fois et le jeu, 11,5 fois. Marie est fière de ses réussites qu'elle souligne chaque fois par un sourire. Nous constatons par ces exemples que Marie bénéficie de ce genre d'accompagnement et met en application ces mots dans ses lectures ou conversations subséquentes.

La prochaine partie aborde le troisième et dernier temps : la post-lecture qui élabore sur ce que l'élève retient du texte, à savoir ses habiletés à expliquer le déroulement et à prédire la suite de l'histoire puis le retour sur le texte.

POST-LECTURE

Pour débiter, nous rappelons que pour simplifier la structure de notre analyse, nous traitons uniquement dans cette dernière étape, de la compréhension, alors que dans la pratique, donc dans le déroulement de notre modèle, le travail au plan de la compréhension se fait aussi bien pendant la lecture qu'en post-lecture. Par le terme *compréhension*, nous entendons le fait que l'élève comprend et retient le sens de l'histoire. Dans la présente section, nous analysons aussi les stratégies cognitives d'accompagnement propres à notre modèle que nous offrons à Marie et qui visent à assurer une meilleure compréhension du texte. Enfin, le soutien affectif (appelé *stratégie affective*) et son effet sur les habiletés de compréhension de Marie est aussi étudié en analysant l'application systématique de commentaires portant ses préférences personnelles et sur l'offre d'explications personnalisées. Nous abordons dans un dernier temps, l'application des éléments du modèle mixte que sont le retour et le réinvestissement en vue de la prochaine lecture. Débutons la présentation des résultats en abordant en premier lieu les éléments d'analyse qui établissent si Marie a compris sa lecture. Nous poursuivrons avec l'analyse de l'application des stratégies cognitives et dans un troisième temps, des stratégies affectives et leur contribution à la compréhension des divers types de texte.

Compréhension en lecture

Cette section examine si Marie comprend bien le sens de ses lectures. Nous verrons dans ce qui suit que la compréhension de l'élève est assez bonne, si bien que les stratégies de dépannage reliées à la compréhension ne sont pas nécessaires pour tous les types de textes. Pour déterminer que Marie a véritablement compris, nous notons les commentaires qui en attestent tels :

C'est drôle ce qui arrive. J'aimerais recevoir de telles surprises.

Elle émet également des réponses justes aux questions de la chercheuse du genre.

Que vient-il de se passer dans l'histoire et pourquoi ?

Le tableau 4.7 présente l'ensemble des résultats à cet égard.

Tableau 4.7

Synthèse des résultats de la post-lecture

NATURE DE TEXTES													
CATÉ- GORIE	Roman	C. récit	Poème	Journal	B.D.	Conte	Capsule	Jeu	Internet	C.&T.	T.descr.	Mcaché	Fiche
1	16,52	12,11	7	7,32	9,38	44,24	38,8	8,68	10,29	27,21	22,29	9,1	11,07
2	7,55	0	0	0	2,4	6,01	15,11	6	0	8,94	2,4	2,29	0
3	4	7	9	2	5	19	20	1	0	18	6	6	8
4	2	8	6	11	6	23	23	0	5	10	12	9	8
5	9,93	34,58	30,2	23,06	14,85	80,26	84,04	5,78	27	50,1	46,2	27,12	32,14
6	2	0	5	1	5	11	5	0	0	4	0	7	3
7	1	2	1	1	0	5	17	2	0	4	0	3	10
8	7,73	8,73	6,4	2,74	4,05	30,77	21,48	10,85	6,43	13,67	11,03	11,97	14,36
9	94,04	21,16	37	19,61	34,13	161,95	92,05	30,65	9	75,69	60	63,85	45,87
TOTAL	144,77	93,58	101,6	67,73	80,81	381,23	316,48	64,96	57,72	211,61	159,92	139,33	132,44

Légende

Post-lecture - Compréhension et réinvestissement

- 1 Comprend et retient le sens de l'histoire.
- 2 Dit le déroulement de l'histoire suite à des questions posées.
- 3 Résume le déroulement du texte en appliquant une stratégie.
- 4 Se sert des exemples du texte.
- 5 Se réfère à ses connaissances.
- 6 Sait prédire la suite de l'histoire.
- 7 Fait des inférences à partir de lectures antérieures.
- 8 Chercheure motive l'élève en faisant des commentaires à partir de ses préférences personnelles.
- 9 Chercheure émet des explications personnalisées.

D'après les résultats dans ce troisième temps de la lecture, parmi tous les types de texte proposés, on constate d'après ses commentaires spontanés qui en attestent et aussi ses réponses faites

apprécie les contes comme en fait foi le nombre de fois qu'elle les choisit (17) et cet intérêt pour ce genre de lecture explique sans doute ces excellents résultats au plan de la compréhension. Marie se montre engagée dans sa lecture de ce type de texte et conserve son intérêt tout au long de sa lecture, ce qui favorise sa compréhension. En ce qui concerne les textes de *Capsule*, le deuxième texte le plus choisi (12 fois), les résultats indiquent que Marie comprend et retient le sens de ces textes plus de 38,8 fois. Compte tenu du petit nombre de fois que les autres textes sont choisis, il est clair que Marie comprend généralement bien ce qu'elle lit puisqu'elle comprend 22,29 fois les textes descriptifs, 7 fois le poème, un peu plus de 7 fois les journaux (7,32 fois) et enfin, un peu plus de 9 fois la bande dessinée (9,38 fois). Il importe de souligner que les résultats au plan de la compréhension sont peu utiles dans le contexte du jeu vu la nature particulièrement brève des textes et de leur caractère incitatif qui fait en sorte que l'action que Marie va poser en réponse à la lecture de la consigne atteste de sa compréhension sans qu'elle doive l'indiquer verbalement. Par contre, nous notons que Marie comprend et peut retenir le sens des mots en les regroupant par familles de mots, tels « classer, classe, classification, classificateur... » (8,68 fois).

Les résultats dévoilent également que Marie est une élève qui verbalise beaucoup durant ses lectures pour répondre aux questions de vérification de la chercheuse. Par exemple, après avoir fait la lecture de la composition et des caractéristiques des glaciers, la chercheuse demande à Marie de représenter le tout schématiquement et de donner un nom à son glacier « Froideur ».

- *Ou as-tu pris ce nom ?*
- *Dans ma tête parce qu'un glacier c'est froid. Avant c'était de l'eau et c'est devenu froid et encore plus froid.*

- *Très bien pensé mademoiselle !*

Tantôt la chercheuse pose simplement des questions dirigées (catégorie 2) pour vérifier la compréhension de la lectrice telle que « *Pourquoi Pierre va-t-il au magasin ?* » dans le cas des textes de *Capsule* 15,11 fois. Il arrive parfois que la lectrice éprouve des difficultés à reconstituer la structure chronologique du texte. On constate cependant qu'elle en comprend l'essentiel puisqu'elle parvient à répondre avec efficacité aux questions dirigées par la chercheuse soit, 8,94 fois pour les livres de la collection « Cherche et Trouve » et 7,55 fois lors de la lecture du roman. En ce qui a trait au conte ainsi qu'au jeu, Marie reconstitue le déroulement du texte plus de six fois. Cette démonstration de l'application du modèle au plan de la compréhension étant ainsi complétée, nous examinons maintenant la fiabilité dans l'application du modèle au plan des stratégies cognitives.

Application des stratégies cognitives de compréhension en cours de lecture et au moment du réinvestissement

Pour vérifier et aussi travailler la bonne compréhension du texte, la chercheuse demande à l'élève, en guise de stratégies d'accompagnement cognitif, de faire certains exercices du genre : produire un résumé du déroulement de l'histoire par elle-même, répondre à des questions à l'aide d'exemples du texte ou encore à partir de ses connaissances, établir des liens avec ses lectures antérieures. Par le biais de ces exercices et de ces inférences, la chercheuse vérifie si l'élève a véritablement compris le texte quelle que soit sa nature.

En cours de lecture, la chercheuse pose de façon sporadique des questions à Marie pour déterminer si elle comprend le déroulement du texte. À la fin d'un paragraphe ou d'une partie de l'histoire, la chercheuse questionne Marie par des interrogations du genre « *Qu'arrive-t-il dans l'histoire jusqu'à présent ?* » ou « *C'est excitant ce qui se passe, veux-tu me le raconter dans tes mots ?* ». Également pour vérifier la compréhension, la chercheuse discute avec l'élève du déroulement de l'histoire en lui disant par exemple « *Justifie pourquoi le chat est malade en te servant des exemples du texte.* » ou bien « *Tu sais le documentaire que tu m'as raconté concernant la baleine bleue avant de débiter notre lecture, tu me disais un tas d'information. Es-tu d'accord avec l'auteur que la baleine bleue soit un animal marin si mauvais ? Pourquoi ?* ». L'élève apprécie ces échanges et en profite pour démontrer ses connaissances. Le même genre de questions s'applique pour faire des prédictions ou des liens entre ses lectures précédentes. Marie réagit positivement et démontre alors sa bonne compréhension.

Les résultats de la catégorie 3 du tableau 4.7 démontrent que Marie réussit à faire un résumé du déroulement du texte en utilisant spontanément une stratégie de dépannage pour les textes de *Capsule* plus de 20 fois. Parmi ces stratégies utilisées pour retenir la suite dans l'histoire, Marie démontre qu'elle peut regarder les illustrations, relire les sous-titres, revoir le texte déjà lu pour reprendre le fil de l'histoire et s'en souvenir. La lectrice parvient à donner un résumé exact du déroulement du texte en utilisant par elle-même des stratégies de dépannage comme en témoignent les résultats pour le conte (19 fois) et les livres de la collection « *Cherche et Trouve* » (18 fois). Par exemple, dans la lecture « *Conte des quatre vents* », un texte assez volumineux, la chercheuse demande à l'élève ce qui se passe dans l'histoire. Marie se réfère aux illustrations, pause un instant,

lit le titre et résume les derniers passages de l'histoire. Elle mentionne aussi que chaque partie du texte représente un des points cardinaux (Bonjour, Vent d'est ; Bonjour, Brise du sud...), une démonstration efficace de sa compréhension.

Il est impressionnant de constater que Marie comprend et apprécie désormais les textes de *Capsule*, sachant son désarroi face à ces manuels scolaires lorsqu'elle se trouve en classe. Cette bonne compréhension lui permet de dresser des liens et ce, plus particulièrement pour les thèmes du sport, de l'amitié ou des créatures étranges inventées (84,04 fois). En effet, la lectrice démontre une habileté à répondre adéquatement à l'aide d'exemples de ses connaissances pour enrichir et affirmer sa compréhension des textes (catégorie 5). Nous constatons que Marie répond très bien aux situations où, pour marquer sa compréhension, la chercheuse l'incite à parler de ses connaissances antérieures. Non seulement Marie démontre ses habiletés à faire référence à ses connaissances pour les textes de *Capsule* mais elle renchérit également à l'aide d'exemples personnels tel « *tu sais, à mon chalet...* ».

Toujours en relation à la catégorie 5, la lectrice commente à l'aide de plusieurs anecdotes ou de rappels de documentaires visionnés sur les animaux lors de ses lectures de textes descriptifs plus de 46,2 fois et pour le court récit (34,58 fois) puis le verbalise également pour le conte (80,26 fois). Partir de son vécu et de ses connaissances est aussi un comportement typique de quelqu'un qui s'intéresse au sens de manière globale plutôt qu'à l'exactitude et à la précision. Ce genre de lectrice est fréquemment classifiée comme surdevineure au plan du décodage puisqu'elle veut comprendre globalement plutôt que se montrer intéressée à comprendre avec précision et exactitude. Elle utilise ses aptitudes à donner du sens et retenir l'information pour l'histoire informatisée plus de 27 fois.

Nous remarquons encore une fois que Marie appuie ses réponses ou ses répliques plus souvent à l'aide de son vécu ou de ses connaissances préalables que par toute autre stratégie.

À l'aide de la stratégie qui englobe la notion de comprendre un texte, construire du sens en progressant la lecture pour pouvoir prédire la continuité (catégorie 6), nous notons une bonne compréhension de la part de la lectrice plus de 11 fois pour le conte. À titre d'exemple, Marie commente le texte en disant :

Oh ! Marc cherche ses patins parce qu'il veut aller se pratiquer au hockey pour être prêt pour la partie importante où l'on attend Mario Lemieux.

Elle sait bien prédire la suite de l'histoire en ajoutant beaucoup de détails qui la font sourire.

Afin de démontrer sa bonne compréhension, Marie fait des inférences par rapport à ses lectures lues antérieurement (catégorie 7) pour les textes de *Capsule* plus de dix-sept fois et dix fois pour la fiche d'activités, ce qui réaffirme son habileté à faire ce genre de lien. Elle le fait également pour le conte (5 fois) et les livres de la collection « Cherche et Trouve » (4 fois). Elle apprécie faire des liens avec ses lectures antérieures pour le conte (5 fois) et les textes de *Capsule* (17 fois). À titre d'exemple, Marie trace des liens directs entre le texte « Le Petit Poucet » où le petit garçon laisse des traces de nourriture sur son trajet puis qu'à sa surprise, les oiseaux ont tout mangé. et celui d'une autre histoire où le même sort arrive à des chèvres. Cette stratégie requiert une grande habileté de lectrice. En multipliant ses expériences de lecture, Marie apprend à faire des liens et à en tirer profit. Les stratégies cognitives énumérées jusqu'à présent ont été systématiquement appliquées et efficaces pour Marie. En plus des stratégies cognitives mises en œuvre au moment de la post-lecture, il

convient d'examiner la mise en œuvre des stratégies affectives du modèle mixte. La prochaine partie témoigne de la fiabilité de l'application de cet aspect.

Stratégies affectives pour favoriser la compréhension en cours de lecture et au moment du réinvestissement

Pour faciliter la compréhension de certaines parties du texte, la chercheuse motive l'élève en faisant des commentaires à partir de ses préférences personnelles et ses expériences de lecture telles, pendant une histoire où un petit garçon manifeste le désir incroyable de manger des croustilles, la chercheuse ajoute « *Je le comprends car moi aussi j'ai parfois des fringales, et toi as-tu déjà connu ce sentiment et pour quelle sorte de manger ?* » ou « *Je crois que Jacob sera le héros dans cette aventure car il est trop silencieux. Il parle intelligemment et ce, toujours pour passer un message. Qu'en penses-tu ? J'ai hâte de connaître la suite !* » (catégorie 8). Marie montre, par ses réponses et commentaires réalisés à la suite de cette approche de nature affective offerte par la chercheuse, qu'elle répond systématiquement à ce genre de stratégies en passant à son tour des commentaires de même nature. Ainsi, les données de notre analyse nous apprennent que Marie le fait par exemple, 30,77 fois pour le conte et 21,48 fois pour les textes de *Capsule*.

Dans un autre temps, la chercheuse appuie le déroulement et les actions de l'histoire en émettant des explications ou des éclaircissements personnalisés (catégorie 9). Par exemple, la chercheuse dira :

Elle devrait avoir mal à la joue car tu t'imagines un ballon de soccer ! Tu sais comme ceux que tu as ici à l'école, c'est si dur et lorsque lancé par quelqu'un qui veut gagner le jeu, le ballon devrait laisser une marque évidente dans la figure.

La chercheuse émet plus de 75,69 fois ce genre de commentaire pour les livres de la collection « Cherche et Trouve » comme « *J'aurais tellement honte être une fée des étoiles et porter une telle robe et des souliers comme ceux-là. Je crois que je serais la fée des étoiles la plus laide.* » et 63,85 fois pour le mot caché. Pour augmenter les bienfaits de cette approche pendant la lecture du texte descriptif, la chercheuse élabore sur les techniques reliées au thème. À titre d'exemple, elle parle, après la lecture d'un texte sur ce sujet, des diverses manières de réagir à une situation de panique dans un parc. Elle émet ce genre commentaires plus de 60 fois et 45,87 fois pour la fiche d'activités. Marie apprécie ce genre d'explications, une appréciation qu'elle montre en passant elle-même des commentaires analogues, du genre « *c'est vrai que nous ne sommes pas habituées de voir ça, je ne pourrais m'imaginer ce que ça aurait l'air à la ville* ». Elle émet encore ce genre de commentaire en réponse à ceux de la chercheuse 161,95 fois pour le conte, 94,04 fois pour le roman et 92,05 fois pour les textes de *Capsule*.

Somme toute, nous constatons que Marie excelle dans cette forme d'accompagnement affectif. À ce sens, elle démontre à plusieurs occasions sa compréhension en faisant le lien entre l'histoire et des exemples du texte ou en s'appuyant à ses connaissances et expériences personnelles. La lecture terminée, la chercheuse investit du temps avec l'élève dans le réinvestissement.

CONCLUSION PORTANT SUR LA FIABILITÉ DANS L'APPLICATION DU MODÈLE ET SES EFFETS IMMÉDIATS

En examinant les trente-trois rencontres du modèle mixte d'intervention en lecture séparément selon les trois temps de la lecture, nous confirmons d'une part, le respect de la chercheuse dans son application du Modèle mixte et d'autre part, l'influence des composantes cognitives et affectives sur les habiletés de lecture de l'élève. Somme toute, à la relecture des principaux éléments de cette analyse, nous pouvons conclure que :

- 1/ Nous notons que dans tous les types de texte, Marie bénéficie de ces deux méthodes de lecture : partagée ou en lecture seule.
- 2/ Au plan de la pré-lecture, l'ensemble des types de texte a été offert de façon systématique et le niveau d'intérêt manifesté de l'élève est élevé pour tous les divers types de texte. L'élève s'intéresse davantage au texte à lire à partir du moment où la chercheuse lui offre un soutien positif et construit du sens à partir du titre et des illustrations du texte ou établit des liens avec son vécu.
- 3/ De plus, nous notons que la lectrice mentionne parfois un commentaire indiquant la longueur de l'histoire, donc qu'elle se sent un peu découragée par cette corvée. Par contre, même si elle émet ce genre de commentaire, elle ajoute toujours éprouver de l'intérêt pour le texte, intérêt qui se voit confirmer par son utilisation de stratégies efficaces de lecture, même

durant les moments de découragement. Cet intérêt pour le texte se maintient également par le désir de plaire à la chercheuse étant donné la relation privilégiée qui s'est établie grâce aux composantes affectives mises en place. La chercheuse ne manque pas d'encourager l'élève sur ses réussites, consciente de l'effort fourni et l'élève y répond positivement par maints commentaires.

- 4/ En ce qui a trait au décodage, l'analyse des erreurs sur les déterminants nous apprend que ce problème découlant de son anglicisation apparaît de façon très marquée indépendamment du type de textes abordés. De plus, nous apprenons de cette situation que Marie accorde peu d'importance à ce genre d'erreurs du fait qu'elle se concentre davantage à comprendre plutôt qu'à décoder avec précision. Ainsi, elle met tout son effort sur lire les substantifs et les autres mots sémantiquement significatifs. Cette affirmation se voit confirmée par ailleurs, par le fait qu'à plusieurs reprises avant de lire un mot, Marie hésite pendant plus de dix secondes et cherche dans sa tête comment le prononcer et aussi par le fait que Marie éprouve une difficulté marquée avec les finales de verbes de la troisième personne du pluriel. Marie commet ce type d'erreurs parce qu'elle ne porte plus attention aux inflexions syntaxiques qu'elle ne porte attention aux déterminants. Or, comme le mentionne Graves (1983), il faut multiplier les occasions d'écrire pour que le lecteur qui ont un style semblable à Marie s'intéresse à ce genre de marqueur.
- 5/ Les résultats de l'application des stratégies de dépannage indiquent que la lectrice emprunte le plus souvent la stratégie du petit mot dans le grand mot, alors qu'elle relit la phrase pour

s'aider à définir un mot et ce, suite au fait que la chercheuse agit comme modèle en appliquant la stratégie, lui demandant de l'imiter et en l'accompagnant.

- 6/ Dans la post-lecture, nous remarquons que la lectrice comprend et retient relativement assez bien le sens des textes, une situation que nous pouvions anticiper de par notre analyse de ses stratégies de décodage. Ainsi, Marie répond bien aux questions de compréhension posées par la chercheuse en respect de son modèle. Le genre de réponses privilégiées par Marie repose en général sur des exemples tirés de son vécu. Marie apprécie que la chercheuse décrive des situations de vie liées aux lectures et renchérit en décrivant ses expériences personnelles.
- 7/ Au plan affectif, nous remarquons que la chercheuse motive la lectrice et ce, de manière systématique. Nous constatons, que plus le soutien affectif augmente, plus Marie s'intéresse au sujet traité dans l'histoire et plus son désir de lire avec fluidité augmente. Parallèlement à l'augmentation du soutien et de l'encouragement de la part de la chercheuse, notre analyse révèle une augmentation dans la complexité des textes choisis par Marie.
- 8/ Toujours au plan affectif, nous remarquons que la motivation et la qualité du contact affectif sont toujours présents, et ce, en respect du modèle proposé.
- 9/ Le modèle prétend précisément que, pour un élève en difficulté de lecture, lire repose sur les deux composantes du modèle. D'une part, l'enseignement des stratégies cognitives (de dépannage) et d'autre part, le fait que la lecture doit être vécue comme un geste partagé,

imprégné du soutien constant (thèse de Chauveau & Rogovas-Chauveau) de l'intervenant qui devient un modèle.

Dans dans l'ensemble, nous apprenons que Marie a un profond désir de lire qui l'emporte sur le découragement qu'entraînent ses difficultés. À partir des résultats, nous constatons aussi que le soutien affectif apporte l'assurance et la confiance nécessaires pour que cette dernière adopte des stratégies plus efficaces de lecture. L'estime de soi de l'élève augmente et elle se sent plus compétente. Elle constate par elle-même à quel point elle progresse et elle le mentionne à plusieurs reprises. Aussi, plus le soutien affectif augmente, plus Marie s'implique activement dans ses lectures. Les composantes affectives jouent de toute évidence un rôle important et même essentiel dans l'apprentissage de la lecture de Marie en augmentant son goût de lire. L'analyse a aussi permis d'établir que les composantes cognitives du modèle avancent de concert avec les composantes du volet affectif et que les secondes supportent efficacement les premières.

Ce chapitre d'analyse ayant permis de mettre en exergue les résultats obtenus quant à la fiabilité dans la mise en œuvre du « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » auprès d'une élève de quatrième année, le chapitre suivant présente la contribution du Modèle sur les habiletés de la lecture de Marie et sur ses réactions à l'accompagnement cognitif et affectif offert par la chercheuse. Ce prochain chapitre permet ainsi de répondre aux questions de recherche de la présente thèse.

CHAPITRE 5
CONTRIBUTION DU
« MODÈLE MIXTE, COGNITIF ET AFFECTIF,
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE »
AUPRÈS D'UNE ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

Le chapitre 4 ayant démontré s'il y a fiabilité dans l'application du modèle mixte par la chercheuse à l'aide d'une analyse des réactions de Marie au regard d'éventail de treize types de texte, le présent chapitre expose la contribution du Modèle sur les habiletés de lecture d'une élève en difficulté. Ce chapitre débute en analysant l'application des catégories cognitives et affectives du processus de lecture du modèle mixte (pré-lecture, lecture, post-lecture) dans leur séquence temporelle. Cette analyse permet d'examiner la contribution du modèle à travers le temps, donc de vérifier si l'élève réagit positivement au modèle dans l'évolution des rencontres. En procédant de la sorte, nous pouvons établir si les changements observés pendant la lecture de Marie, par exemple la fréquence et l'efficacité de Marie à utiliser les stratégies de lecture, sont influencés non pas par la nature du texte, mais plutôt par le modèle d'intervention. En effet, si l'on constate dans la présente recherche, que ces habiletés évoluent avec le temps de manière significative, il deviendra possible de proposer que le modèle d'intervention apporte une contribution, et que la contribution est positive. Nous aurons également recours au verbatim de Marie colligé au moment des rencontres et résumé sur la fiche synthèse des entretiens par la chercheuse après chaque séance pour supporter nos analyses.

À la suite de l'analyse de ces résultats présentés à l'échelle des trois tiers qui témoignent des améliorations en lecture de Marie, nous dressons le profil de lectrice de Marie tel que proposé par Van Grunderbeeck (1997) et analysons la contribution des activités de restructuration présentées dans notre modèle sur la performance en lecture à appliquer selon les besoins de l'élève.

La troisième partie du présent chapitre analyse la contribution de notre modèle sur le transfert de comportements de la lectrice de Marie en dehors des heures de rencontre. Cette analyse est réalisée à partir des informations colligées par les parents en contextes spontanés à l'aide de la grille d'observations d'analyse des comportements cognitifs et affectifs qui leur est fournie. Par cette analyse, nous pouvons déterminer si le modèle mixte est suffisamment intégré par l'élève pour que cette dernière transfère certains comportements travaillés en tutorat, en contextes spontanés qui sont, à leur tour, observés par ses parents, dans son environnement familial.

Finalement, nous présenterons le changement de Marie dans ses attitudes de lectrice, changement démontré par l'analyse d'une élève en difficulté de lecture par ses propos et réactions sur le sujet, propos émis avant, puis après la série des trente-trois rencontres et colligés à l'aide du questionnaire d'analyse d'attitudes. Par ces analyses, nous désirons vérifier la relation ou les relations qui peuvent exister entre l'application des composantes de notre modèle mixte et les propos que Marie tient quant à la lecture. En conclusion, nous reprenons les grandes lignes des diverses analyses afin de répondre aux deux questions posées dans la présente recherche et en tirer les conclusions qui s'imposent.

CONTRIBUTION DU MODÈLE SUR L'ÉLÈVE À TRAVERS L'ÉVOLUTION DU TEMPS

Dans l'intention de mieux préparer l'interprétation de nos résultats et ainsi de

comprendre s'il existe une progression dans la performance de lecture de Marie au fil de son exposition à notre modèle d'intervention, nous avons divisé par tiers l'analyse de nos rencontres. De façon à examiner s'il y a ou non progression, les trente-trois rencontres totalisant quarante-neuf heures et huit minutes sont divisées en trois séries de 11 rencontres chacune : le premier tiers (rencontres 1 à 11), le second tiers (rencontres 12 à 22) et le dernier tiers (rencontre 23 à 33). Ainsi, notre analyse examine dans la progression temporelle, si le niveau d'intérêt de l'élève pour la lecture fluctue avec la fréquence des rencontres, si l'élève fait plus d'inférences pour s'approprier du texte au fil du temps et si la compréhension augmente du début des rencontres par rapport à la fin des rencontres. Le tableau 5.1 fait état de la contribution du modèle quant à l'évolution ou la régression des habiletés dans la pré-lecture de Marie à travers le temps.

Tableau 5.1

Contribution du modèle sur la pré-lecture dans l'ensemble des trente-trois rencontres

Catégories	1 ^{er} tiers	2 ^e tiers	3 ^e tiers
Pré-lecture - Intérêt de l'élève			
Chercheure élabore sur des sujets autres que la lecture.	17,28	38,81	30,83
Chercheure discute des préférences de lecture.	46,61	110,11	102,69
Élève mentionne être intéressée par le sujet du texte.	101,46	145,41	115,1
Élève n'est se dit pas intéressée par le sujet du texte.	6,73	0,58	1,71
Émet un commentaire quant à la longueur du paragraphe.	4	4	2
Dit que l'histoire est trop longue.	9	1	20
S'intéresse plus au sujet après l'intervention de la chercheure.	4	4	2
Sait faire des prédictions par rapport aux indices du texte.	1	2	6
Émet des inférences à partir de ses connaissances.	4	5	11
Élève lit de façon partagée.	17	22	11
Élève lit seule.	8	7	15
TOTAL DE LA PRÉ-LECTURE	219,08	339,91	317,33

Contribution de la pré-lecture en fonction du nombre de rencontres divisé en tiers

Cette partie présente les résultats du niveau d'intérêt analysés sur une base temporelle,

c'est-à-dire par rapport à l'évolution progressive du déroulement des rencontres. Ainsi, le premier item analysé et discuté dans cette section de l'analyse de la contribution de la pré-lecture, est le fait que la chercheure débute chaque séance, afin de mettre l'élève à l'aise et d'établir une meilleure relation d'accompagnement, par une discussion sur des sujets autres que la lecture. Les résultats démontrent que ce genre de conversation se produit plus aux deuxième et troisième tiers, avec une légère dominante au deuxième (1^{er} tiers : 19,9 % - 17,28 fois ; 2^e tiers : 44,7 % - 38,81 fois et 3^e tiers : 35,5 % - 30,83 fois)¹. Les propos de Marie soulignent qu'elle semble apprécier ces discussions et profite de l'occasion pour aborder des sujets personnels, tels que « *Que ferais-tu Madame si ton amie ne voulait plus jouer avec toi ?* » Le fait de pouvoir s'ouvrir à une adulte de cette façon démontre un confort psychologique et une confiance établis de la part de l'élève. Notre modèle rejoint ici les principaux éléments de la thèse de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994) au plan de l'importance de l'affect dans l'aisance à réaliser une tâche de lecture.

Ensuite, la chercheure discute des préférences de lecture. C'est de cette manière que nous établissons la sélection et l'ordre des priorités de sélection des lectures pour la rencontre. Les résultats indiquent une hausse incroyable du premier au deuxième tiers pour connaître une légère baisse au troisième tiers (1^{er} tiers : 18 % - 46,61 fois ; 2^e tiers : 42,2 % - 110,11 fois et 3^e tiers : 39,6% - 102,69 fois). Nous expliquons cette augmentation par l'établissement de la routine entre les deux premiers tiers de sorte que l'élève soit plus ouverte et plus confiante face à ce genre de fonctionnement au deuxième tiers. Alors qu'apparaît un accroissement en

1

Les pourcentages apparaissent uniquement dans le texte pour appuyer les fréquences mais ne se retrouvent pas dans les tableaux pour alléger et pour faciliter la compréhension.

fréquence du soutien affectif offert par la chercheuse, ainsi nous remarquons qu'un nombre plus élevé de manifestations de l'élève de sentiments de confort, d'assurance et d'estime de soi que Marie s'exprime souvent, par ailleurs, aux deuxième et troisième tiers, par des « *qu'allons-nous lire maintenant ?* ». Il ressort des résultats de l'analyse des choix de textes que cette confiance et cette ouverture, bref ce lien affectif établi entre la chercheuse et l'élève, font que Marie se prononce plus directement sur ce qu'elle préfère lire tel « *J'ai déjà choisi une histoire avant que tu arrives. J'ai regardé les images et j'ai choisi l'histoire de Mimi la chèvre parce que je trouve qu'elle est jolie* ». La chercheuse laisse des livres à Marie pour qu'elle les feuillette, les manipule et les apprécie par elle-même.

L'analyse nous permet aussi de constater que Marie joue un rôle important dans sa confiance personnelle pour se risquer de tenter d'entreprendre des lectures qu'elle perçoit comme difficiles. Par exemple, dans l'analyse du verbatim d'une session du deuxième tiers, nous constatons qu'au moment de choisir une lecture du manuel *Capsule* sur les grottes souterraines, Marie aperçoit plusieurs mots complexes de style « calcaire », « formation », « acide carbonique », « stalagmite » et autres. Elle regarde la chercheuse avec des yeux très grands ouverts. Par ce langage non-verbal, la chercheuse comprend que Marie trouve ce texte compliqué et qu'elle croit ne pas parvenir à le lire. La chercheuse réconforte l'élève en lui rappelant qu'elle réussit toujours à lire un texte et qu'au lieu d'avoir des réactions de peur, elle devrait attendre à la fin du texte pour constater avec preuve à l'appui ce qu'elle peut faire. Marie accepte de lire le texte.

Au moment du réinvestissement, donc au retour sur l'écrit, Marie un peu rouge parce qu'excitée de son succès, confirme s'être trompée et avoir jugé le texte trop rapidement. La chercheuse lui dit :

Je suis très fière de toi et ton progrès est remarquable. Je savais que tu serais capable de lire ce texte comme une grande lectrice. Bravo, c'est excellent !

Ce soutien affectif reste essentiel dans ce cas-ci pour Marie sauf qu'à partir ce deuxième tiers, elle sait pouvoir réussir la lecture d'un texte, peu importe ses défis. À force de répéter ces situations de lecture complexes, Marie apprend qu'elle est capable de les aborder par elle-même. Le rôle du soutien affectif pour rassurer et donner confiance à la lectrice en plus de la guider est efficace.

Dans ce premier temps de la pré-lecture, nous revenons sur le thème abordé au chapitre 4, des types de textes lus, mais cette fois, examinés sous l'angle de ceux qui reviennent le plus souvent à chaque tiers. Dans le chapitre 4, nous présentions les résultats tels qu'appliqués, analysés sur une base quotidienne. Le tableau 5.2 reprend ces données pour rendre transparents les résultats et pouvoir les comparer.

Tableau 5.2

Sélection des textes présentés par tiers

Types de texte	Premier tiers	Deuxième tiers	Troisième tiers
Roman	7	0	0
Court récit	1	1	1
Poème	1	3	0
Journal	0	2	0
Bande dessinée	2	1	0
Conte	3	5	9
Textes de <i>Capsule</i>	4	4	4
Jeu	2	4	0
Texte informatisé	0	0	1
« Recherche et Trouve »	4	0	4
Texte descriptif	1	1	3
Mot caché	0	4	2
Fiche d'activités	0	2	2

À présent, nous regardons la contribution de ces données selon leur évolution dans le temps. Tout d'abord, nous constatons qu'en rapport au premier tiers, le roman (63,6% - 7 fois) est privilégié de manière plus significative, suivi des textes de *Capsule* et des livres de la collection « Recherche et Trouve » (36,4% - 4 fois).

Au moment du 2^e tiers de l'intervention, les sortes de textes les plus populaires sont, par ordre, le conte (45,5% - 5 fois), viennent ensuite les textes de *Capsule*, le jeu et les mots

cachés (36,4% - 4 fois respectivement). Le roman et les livres de la collection « Cherche et Trouve » ne sont pas abordés à ce deuxième tiers. Nous remarquons donc que Marie augmente le nombre de types de textes lus, un indice de l'augmentation de sa confiance de lectrice à se risquer sur des terrains moins connus, ou carrément inconnus. Quoique les journaux constituent un type de texte strictement informatif et public, nous déduisons constatons par ses commentaires « *Ils veulent dire Madame que maintenant à Ottawa...* » que Marie éprouve un intérêt assez élevé pour connaître certains sujets d'actualité. Ce dernier point, selon les dires même de Marie, ajoute d'ailleurs qu'elle veut savoir lire les journaux pour le désir d'impressionner sa sœur aînée. Bref, quoique différents, les journaux intéressent grandement Marie. De plus, le fait de découvrir en lisant par elle-même des sujets d'actualité, lui donne un sentiment de fierté comme en témoigne ce commentaire « *Je vais demander à ma mère et ma sœur si elles étaient au courant, sinon je vais leur expliquer* ». En fait, dans l'analyse de son comportement de lectrice au deuxième temps, nous verrons un autre témoignage de son intérêt pour ce type de texte en constatant son travail ardu et régulier constant. Elle travaille pour démontrer l'intérêt qu'elle accorde à comprendre tous les mots des articles lus. Nous verrons aussi que son effort compromet cependant la fluidité de lecture requise pour ne pas perdre le fil du texte lu.

Au 3^e tiers de l'intervention, la sorte de textes lus le plus souvent, avec une grande longueur d'avance est le conte (81,8% - 9 fois). Il est suivi des textes de *Capsule*, des livres de la collection « Cherche et Trouve » (36,4% - 4 fois respectivement) puis des textes descriptifs (27,3% - 3 fois). Toujours au dernier tiers, Marie lit davantage que dans les deux tiers précédents puisqu'elle privilégie systématiquement des textes de plus grande envergure

tels un court récit, neuf contes, quatre textes de *Capsule* et trois textes descriptifs. Cette observation nous porte à conclure que Marie gagne en confiance face à ses habiletés de lectrice.

Au plan de l'intérêt manifesté pour les textes, on se rappellera que les textes de *Capsule* sont les textes scolaires de Marie pour lesquels elle a développé une certaine aversion. La chercheuse a donc analysé plus particulièrement les réactions de Marie pour ces lectures. Elle a remarqué ainsi, au cours du premier tiers des rencontres, que l'élève avait souvent besoin d'encouragement et percevait *Capsule* comme une corvée comme en font foi des indices tels, ouvrir grands les yeux, soupirer ou simplement mentionner « *J'ai toujours eu de la difficulté avec les histoires de Capsule* ». Au premier tiers, les textes de *Capsule*, sont plutôt suggérés par la chercheuse et pour ne pas la décevoir, Marie accepte en démontrant des signes non-verbaux qui témoignent du contraire. Cette résistance explique que la chercheuse accompagne plus souvent Marie, au cours du premier tiers des interventions, en lecture partagée de ces textes pour tenter d'alléger la tâche et qu'elle ne manque jamais de lui offrir de l'encouragement lorsqu'un mot plus compliqué est bien lu. Cependant, avec l'avancée des interventions, soit au cours des deuxième et troisième tiers, la chercheuse s'est désinvestie pour permettre à Marie de développer plus d'autonomie pour ce genre de lectures et prendre conscience de son habileté à lire. Par cette attitude, la chercheuse agit à nouveau en harmonie avec le modèle pour accompagner l'apprenti-lectrice. Or, les données nous montrent que Marie continue de choisir ces textes aux deuxième et troisième tiers, attestant ainsi que le modèle est efficace sur ce plan : support initial soutenu pour les textes rébarbatifs et retrait progressif par la suite. Nous pouvons donc constater les bienfaits de l'accompagnement

préconisé par ce modèle mixte qui graduellement amène l'élève à fonctionner de façon autonome.

En outre, l'observation du comportement de Marie pour certains textes permettent de démontrer son style de lectrice puisqu'ils présentent immédiatement plus d'intérêt que d'autres de par leur nature. Par exemple, un conte présenté sous forme de pièce de théâtre suscite un niveau d'intérêt immédiat et élevé. En quelques secondes, le niveau d'intérêt augmente lorsque Marie réalise qu'en lisant, elle et la chercheure personnifient les rôles pour et ainsi faire vivre la pièce. Soulignons que Péladeau & Saint-Pierre (1996 et al.) ont obtenu des résultats semblables, soit une hausse marquée de l'intérêt à la pré-lecture, pour un texte théâtral lu à deux voix.

Pour poursuivre notre analyse des éléments présentés au tableau 5.1, nous notons une plus grande progression dans la manifestation par Marie du niveau d'intérêt qu'elle éprouve pour le texte et même, une progression encore plus significative de son intérêt manifesté au 2^e tiers de l'intervention (1^{er} tiers : 28 % - 101,46 fois ; 2^e tiers : 40,2 % - 145,41 fois ; 3^e tiers : 31,8 % - 115,10 fois). Il se peut que Marie soit davantage portée à exprimer son intérêt au deuxième tiers parce qu'en gagnant en confiance, elle éprouve un plus grand besoin de nommer son intérêt et que parvenue au troisième tiers, elle n'ait plus autant ce désir du fait que savoir lire ces textes apparaît désormais plus normal. L'exemple suivant décrit quelle influence peut avoir la pré-lecture non seulement sur l'intérêt, mais aussi sur l'application des stratégies durant l'acte de lire. Le texte traite du nettoyage d'un lac effectué par des animaux. Le tout débute par des loutres s'amusant à se poursuivre dans le lac, l'une reste prise à un filet

abandonné dans l'eau. L'idée sous-jacente vise à faire comprendre l'importance et la pertinence des règlements de sécurité à observer dans l'eau. Au moment de la pré-lecture, la chercheuse utilise une trousse éducative de l'Ambulance Saint-Jean présentée sous forme de jeux. Nous remarquons à cet égard que la chercheuse varie et adapte systématiquement le type d'amorce en fonction du sujet et de l'intérêt de l'élève, un travail constamment récompensé par le constat d'un niveau élevé d'intérêt de l'élève, un niveau qui amplifie les chances de donner le goût de lire l'histoire. Marie parle de son intérêt comme suit :

C'est très dangereux de jeter des déchets à l'eau. Tu peux aussi te couper. Moi je ne me baigne jamais seule. Ma mère ne veut pas. Je me demande ce qui va arriver à la petite loutre car je ne veux pas qu'elle se noie.

En même temps, toujours en lien avec l'évidence qu'elle gagne en autonomie face à ses lectures par son intérêt, nous remarquons une diminution des commentaires de Marie du premier au troisième tiers, pour signifier son désintéressement face à un texte (1^{er} tiers : 74,6 % - 6,73 fois ; 2^e tiers : 6,4 % - 0,58 fois ; 3^e tiers : 19 % - 1,71 ou encore face à la longueur des paragraphes (1^{er} tiers et 2^e tiers : 39,2 % - 4 fois respectivement et au 3^e tiers : 21,6 % - 2 fois). En revanche, il importe de souligner une augmentation du nombre de fois où l'élève se plaint de la longueur non plus des paragraphes, mais de l'histoire (1^{er} tiers : 30,9 % - 9 fois ; 2^e tiers : 3,9 % - 1 fois ; 3^e tiers : 65,2 % - 20 fois). Cette augmentation s'explique sans doute par le fait que nos rencontres ont une durée déterminée quoique non fixe, et que Marie préfère entamer chacune avec de nouveaux textes plutôt que d'avoir à continuer ce qu'elle avait débuté la veille. Cette hypothèse est confirmée lorsque la chercheuse questionne l'élève :

Ça fait une heure que nous passons ensemble, nous pouvons terminer l'histoire aujourd'hui ou la continuer demain. Que préfères-tu ? »

et Marie répond

Non, je préfère continuer. Je ne veux pas attendre à demain pour connaître la suite.

Ce phénomène confirme à lui seul l'importance d'offrir un choix de textes pour motiver l'élève, choix inscrit dans notre modèle.

Toujours en accord avec notre modèle, nous observons dans les résultats obtenus une augmentation du niveau d'intérêt personnel de Marie dans la progression du temps par tiers. Ainsi, cette fois, entre les deux premiers tiers et le troisième tiers. En effet, dans les deux premiers tiers, Marie dépend de l'aide de la chercheuse puisqu'elle se montre plus intéressée par le texte si la chercheuse intervient alors qu'au dernier tiers, ce n'est plus le cas. Ainsi son intérêt augmente Marie est plus intéressée à l'histoire à la suite à l'une intervention de la chercheuse (38,38 % - 4 fois respectivement) aux premier et deuxième tiers tandis qu'et au dernier tiers, ce soutien n'est requis que dans 22,4 % du temps, soit 2 fois. En effet, au premier tiers, l'élève s'intéressait plus au sujet du texte à lire à partir du moment que la chercheuse lui offrait du soutien et construisait avec elle le sens. Au fil des rencontres, la chercheuse, en guise d'amorce, soutient systématiquement l'effort anticipé de Marie en travaillant à construire du sens à partir du titre et des illustrations du texte, puis en établissant des liens avec le vécu de l'élève. Le facteur intéressant dans l'augmentation du niveau d'intérêt de la présente analyse est que plus le nombre de rencontres augmente, plus d'assurance l'élève prend en elle-même et par conséquent, moins elle a besoin de cette

assistance systématique et de commentateur. Marie conserve son intérêt sans l'aide de la chercheure.

D'ailleurs selon Bédard (2002), toute forme d'accompagnement et de soutien direct offerts à un enfant, tel que lire ensemble, lui donnent la confiance requise pour poursuivre son cheminement scolaire. En lien, il apparaît clairement dans les résultats de la présente recherche et ce, en accord avec les travaux d'autres auteurs du domaine comme Irwin (1996), Giasson (1990), Deschênes (1986) et Langer (1986) que le fait de susciter l'intérêt et par conséquent, le désir de s'appropriier un texte influencent indéniablement le niveau de compréhension de lecture de Marie ainsi que son aisance à mobiliser des stratégies appropriées. Par exemple, lors d'une lecture de *Capsule*, où le texte traite de la mémoire en rappel, on présentait des moyens pour améliorer la mémoire. En guise de pré-lecture, la chercheure avait décidé de faire un jeu où Marie devait observer pendant une minute des objets tels un crayon, une paire de ciseau, un peigne, un dé à coudre, une clé pour n'en nommer que quelques-uns. Ensuite, l'élève devait répéter tous les objets sans les voir. Cette amorce-jeu a suscité l'intérêt de l'élève à un point tel qu'elle a su lire le texte sans grande difficulté par la suite.

Une habileté examinée au chapitre précédent est celle de Marie, au moment de la pré-lecture, de faire des prédictions en relation au sujet et aux personnages de l'histoire. Elle a un sens d'observation très développé par exemple, le genre de prédictions verbalisées par Marie repose souvent sur des illustrations qui l'aident à anticiper le sens du texte, comme en fait foi l'exemple suivant. Marie dit :

Regarde Madame, ces deux filles-là (en les pointant) sont jalouses de celle-ci car elle est plus belle. Regarde ses cheveux comme ils sont bien peignés, sa jolie robe de dentelle. Je crois que les deux filles vont lui jouer un tour pour salir sa robe. (Marie tourne la page) J'avais raison, la petite fille est tombée dans l'eau !

Marie aime bien prédire et constater la justesse de sa prédiction. Bref, nous constatons un intérêt progressif et une appropriation marquée du sujet de la part de l'élève grâce à ces exemples de prédiction. Cette composante du modèle mixte est dérivée de la thèse de Giasson (1990) ainsi que celle de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994). L'objectif est de tenter de découvrir le déroulement de l'histoire et les personnages de premier-plan à l'aide des indices du texte (titre, sous-titres et illustrations) afin d'entrer dans le texte éclairé de ces hypothèses et par conséquent, de mieux savoir anticiper le sens. Les auteurs consultés ajoutent que cette pratique donne un avant goût de ce dont on parle dans le texte tout en préparant aussi l'élève à activer ses connaissances antérieures. Comme accompagnement, la chercheuse encourage la lectrice à utiliser cette stratégie. Elle procède en personnalisant l'approche, c'est-à-dire en insistant sur les éléments qui intéressent tout particulièrement Marie. La chercheuse dira par exemple : *Regarde les belles images !* Marie ajoute : *Moi j'aime le masque et je crois savoir que toi aussi !*

Il convient de souligner qu'au cours du dernier tiers, Marie s'approprie mieux le texte comme en fait foi l'augmentation de prédictions de l'histoire à l'aide des titres, sous-titres et illustrations. Par exemple au 2^e tiers, l'élève prédit 24,9 %, soit 2 fois et prédit davantage au 3^e tiers (66 %), soit 6 fois tandis qu'au 1^{er} tiers (9,1 %), une seule fois. L'exemple qui suit en donne une illustration : Marie dit :

- *Regarde le pigeon voyageur, il ressemble à une colombe. Mon oncle en a des oiseaux comme ça.*
- *Il est chanceux d'avoir ces oiseaux. (chercheure)*
- *Lorsque je vais lui rendre visite, je vais toujours voir ses oiseaux. Je pense que dans l'histoire, ils vont porter des messages secrets parce que mon oncle m'a déjà dit qu'ils font ça.*
- *Oh oui ! En as-tu déjà reçu un message ?*
- *Non mais peut-être un jour.*
- *Tu as raison. Moi si j'étais un oiseau, je t'en enverrais un message.*

Ce genre de liens démontre pareille compétence et qu'elle y parvient mieux au troisième tiers que dans les deux premiers. On constate que cette stratégie lui permet de s'appropriier le texte. Par exemple, dans ce qui précède, nous voyons pour un moment, qu'elle se transpose dans une situation réellement vécue chez son oncle, de sorte qu'elle incite le goût à lire le texte. Ce désir de découvrir si la colombe dans l'illustration du texte est porteuse de messages suscite en Marie une curiosité et un intérêt marqués pour sa lecture et sa lecture s'en trouve facilitée. Cette compétence à faire des inférences semble encore plus marquée lorsque le thème proposé fait appel à sa sensibilité et à l'importance de porter attention aux autres, ce qui nous laisse croire qu'elle lit avec d'autant plus d'aisance que le sujet la touche de près, une autre prémisse de notre modèle.

Une fois les lectures pour la rencontre sélectionnées et la mise en situation terminée, l'élève exprime son choix de façon de lire (partagée, seule). Rappelons que la lecture partagée

se fait selon deux approches : elle alterne entre une phrase lue par l'élève et la suivante par la chercheuse, ou encore en alternance entre paragraphes. Dans les 1^{er} et 2^e tiers, Marie lit plus fréquemment en lecture partagée qu'en lecture seule soit 17 fois en lecture partagée contre 8 fois en lecture seule au 1^{er} tiers et 22 fois en lecture partagée contre 7 fois en lecture seule au 2^e tiers. Elle ajoute « *J'aime bien quand tu lis avec moi madame. Tu lis si bien.* ». Au 3^e tiers, Marie lit plus souvent seule, c'est-à-dire 15 fois seule et 11 fois en lecture partagée. Elle lit plus souvent seule au 3^e tiers, une situation qui n'affecte en rien son niveau de motivation avec la chercheuse ou d'intérêt pour le texte. On voit donc une nette progression bien que légère puisque dans les faits, qu'entre les trois temps, Marie progresse de plus en plus vers le fait d'assumer le geste de lecture seule, un indice clair qu'elle gagne en confiance.

Nous abordons à présent la contribution du modèle sur les habiletés de Marie au deuxième temps de la lecture en débutant par l'anglicisation, des erreurs fréquentes remarquées dans le vocabulaire de l'élève.

Contribution de la phase de lecture en fonction du nombre de rencontres divisé en tiers

Anglicisation

Tel que mentionné au chapitre précédent, Marie possède un vocabulaire de base anglicisé, peu élaboré de sorte que très régulièrement, elle substitue un déterminant masculin pour un féminin (« le » table pour « la » table) ou l'inverse. En effet, nous constatons une

connaissance et un intérêt très limités pour les détails sans signification, tel lire avec précision les déterminants. Cette difficulté provoque de nombreuses erreurs de décodage et augmente avec le temps (1^{er} tiers : 10,07 % - 89,64 fois ; 2^e tiers : 28,2 % - 235,86 fois et au 3^e tiers : 61,1 % - 510,48 fois). Alors que cette augmentation peut surprendre, il faut comprendre que ce genre de progression indique son intérêt de plus en plus vif pour le sens sémantique, un travail sur le sens qui se passe de la phrase au détriment du sens qui résulte de la reconnaissance du décodage précis des mots sans signification que sont les déterminants des inflexions syntaxiques. Soulignons donc par ailleurs que l'étendue du vocabulaire francophone de Marie n'est pas très grande. Nous distinguons et nous constatons un niveau assez élevé d'anglicisation dans son vocabulaire et dans ses tournures syntaxiques, ce qui nuit à ses lectures. Par contre, nous savons, comme l'affirme Giasson (1997), que plus l'élève lit et est en présence de mots, plus elle se perfectionne. Nous croyons qu'avec le temps et la persévérance, Marie surmontera ses difficultés face à son anglicisation puisque ces lectures se multiplient. L'analyse qui suit démontre à cet égard que Marie applique davantage des stratégies efficaces de lecture et qu'elle développe une plus grande autonomie de lecture. La prochaine partie aborde le deuxième temps du processus de lecture, le décodage de mots. Rappelons-que, cette catégorie cognitive vise l'analyse des erreurs de prononciation dans la lecture de mots autres que les déterminants anglicisés.

Décodage

D'après l'analyse des résultats, nous notons une augmentation progressive des fréquences lorsque l'élève capte les erreurs visuelles réalisées sur les mots nouveaux ou moins familiers (la familiarité étant jugée par celle typique d'une élève de 4^e année). Pour pouvoir comparer les données plus facilement, le tableau 5.3 présente les résultats obtenus pour le décodage par tiers pendant la lecture.

Tableau 5.3

Contribution du modèle sur la lecture (décodage) dans l'ensemble des trente-trois rencontres

Catégories	1 ^{er} tiers	2 ^e tiers	3 ^e tiers
Pendant la lecture - Décodage			
Hésite et prononce un autre vrai mot moins ou pas familier en 4 ^e année.	19,37	31,06	36,48
Lit un autre vrai mot qui devrait être acquis en 4 ^e année.	23,58	32,53	28,69
Lit un synonyme du mot écrit.	64	41,2	79,7
Prononce la mauvaise terminaison du verbe à la 3 ^e personnel du pluriel.	75,47	67,9	12,95
Fait une pause temporelle.	274	428	482
Transforme un mot en mot inexistant mais se reprend.	103	46	85
TOTAL DU DÉCODAGE	599,77	721,96	805,23

Dans pareil cas, Marie prononce un autre mot du dictionnaire qui, n'ayant pas de lien avec le sens du texte, démontre qu'elle ne comprend plus. Par exemple, lorsqu'elle lit le mot « escalade » au lieu de « escouade » (1^{er} tiers : 22,3 % - 19,37 fois ; 2^e tiers : 35,7 % - 31,06 fois ; 3^e tiers : 42 % - 36,48 fois). Nous constatons à nouveau que le nombre de ces erreurs augmente avec le temps, une situation qui nous porte à avancer que l'élève tente de lire avec fluidité en utilisant de manière préférentielle ce moyen expéditif, mais peu efficace qui lui fait transformer les mots en d'autres mots du dictionnaire. À cet égard, notre recension des écrits présentée au chapitre 2 soulignait qu'une certaine fluidité, donc rapidité de décodage est nécessaire pour comprendre. Giasson (1992) et Leclerc (2002) soutiennent que l'élève doit davantage réaliser des activités de reconnaissance de mots dans leur globalité. Il doit former des unités de mots pour leur donner un sens. De cette façon, l'élève augmente son vocabulaire et acquiert une plus grande fluidité de lecture et une meilleure attribution de sens.

Les chiffres démontrent cependant que cette pratique d'utilisation diminue dans l'évolution des rencontres du premier au troisième tiers. En effet, les erreurs de Marie pour prononcer un mot faisant partie de la banque de mots familiers des élèves de ce niveau scolaire, diminuent (1^{er} tiers : 27,8 % - 23,58 fois ; 2^e tiers : 38,04 % - 32,53 fois ; 3^e tiers : 33,8 % - 28,69 fois). Nous pouvons donc conclure de ces deux données que d'une part, Marie progresse dans la reconnaissance spontanée des mots de vocabulaire familier et que d'autre part, elle sait qu'elle doit respecter un certain débit pour comprendre, quitte à escamoter sa lecture des mots non familiers pour assurer sa compréhension. Ces deux éléments combinés confirment que le modèle a une contribution efficace sur les stratégies de lecture de Marie.

En support à cette affirmation, nous constatons au 3^e tiers de l'intervention, que pendant sa lecture, Marie prononce de plus en plus souvent, non seulement un autre vrai mot du dictionnaire au lieu du mot écrit, mais en fait qu'elle prononce un mot synonyme, par exemple « propos » au lieu de « commentaire ». Cette situation souligne qu'elle comprend de plus en plus ce qu'elle lit et qu'elle peut même substituer un mot pour un autre puisqu'elle est désormais à la recherche du sens car ce mot est un synonyme du mot non lu. Il est fascinant de constater cependant que Marie lit déjà des synonymes au premier tiers et que sa lecture de synonymes diminue au deuxième tiers pour atteindre la fréquence la plus élevée au troisième (1^{er} tiers : 34,6 % - 64 fois, au 2^e tiers : 22,3 % - 41,2 fois et au 3^e tiers : 43,1 % - 79,7 fois). Cette variation s'explique sans doute par le fait que Marie est une lectrice qui lit pour comprendre, un profil que Van Grunderbeeck (1997) qualifie de surdevineur. Ce profil, que nous étudierons sous peu, diminue au deuxième tiers pour augmenter au 3^e tiers. Cette fluctuation s'explique parce qu'au 2^e tiers, Marie s'attarde davantage au décodage alors qu'au 3^e tiers, elle accorde plus d'importance au sens du texte. En effet, au 3^e tiers, les résultats indiquent une présence constante de substitution pour un synonyme ou un mot de la même famille. Ces substitutions soulignent la compréhension réelle de Marie. Par exemple, « commenter » au lieu de « expliquer ». Ce type de substitution augmente avec l'intervention, entre le premier et le troisième tiers. En effet, l'élève le fait au 1^{er} tiers : 34,6 % - 64 fois, au 2^e tiers : 22,3 % - 41,2 fois et au 3^e tiers : 43,1 % - 79,7 fois. Cette augmentation n'est cependant pas continue puisque nous observons une baisse des substitutions de synonymes au deuxième tiers, baisse sans doute explicable par le travail plus efficace de Marie au plan du décodage.

Ce genre de progrès efficace au décodage se constate par exemple dans le cas suivant. L'élève prononce des graphèmes sourds tel le son « an » pour tous les mots terminant en lettres « an, en, em, am, ent, ant ». L'erreur typique de Marie consiste en fait à ignorer l'inflexion grammaticale de la finale des verbes à la troisième personne du pluriel. Elle lit donc la finale des verbes déclinés, à la troisième personne du pluriel. Par exemple, elle lit : « les enfants « courent » après la balle » en prononçant « courant ». D'après Van Grunderbeeck (1997), cette stratégie rejoint les caractéristiques du profil de la surdécodeuse qui attribue un son à toutes les syllabes d'un mot qui est lui-même composé de graphèmes et sans égard pour le sens phonèmes. Or, fait à noter, nous observons une régression très systématique dans ce genre d'erreur de difficulté dans l'évolution des rencontres du premier au troisième tiers (1^{er} tiers : 48,3 % - 75,47 fois ; 2^e tiers : 43,4 % - 67,9 fois ; 3^e tiers : 8,3 % - 12,95 fois), une situation d'ailleurs encore plus marquée au troisième tiers. Cette régression confirme notre hypothèse précédente à savoir que plus Marie gagne en confiance qu'elle comprend le sens de ce qu'elle lit, plus elle lit vite (3^e tiers) et plus elle sait repérer les inflexions grammaticales des verbes à la troisième personne du pluriel et les distinguer des autres sons « an », une amélioration très positive.

L'analyse des données montre une tendance populaire fréquente de Marie au long des rencontres à toutes les fois qu'elle hésite une dizaine de secondes et cherche dans sa tête comment prononcer un mot. Or, chose fascinante, ces pauses augmentent de façon notoire entre les trois temps d'analyse : (1^{er} tiers : 23,1 % - 274 fois ; 2^e tiers : 36,2 % - 428 fois ; 3^e tiers : 40,7 % - 482 fois). Cette habitude accroît dans le déroulement des rencontres, augmentation qui témoigne d'un souci croissant de la part de l'élève de décoder les mots

correctement. Les données précédentes (lecture efficace des inflexions grammaticales, lecture de synonymes, etc.) confirment cependant que ce genre de pauses ne nuit aucunement à sa compréhension efficace.

En accord avec les résultats de décodage, lorsque nous comparons la performance de Marie, nous relevons une régression importante entre le premier et deuxième tiers puis une augmentation au troisième, dans la transformation de mots lus en mots inexistant. Plus le nombre de rencontres s'accroît, plus l'élève lit avec efficacité et fluidité. Alors l'habileté développée dans l'évolution temporelle sert à diminuer cette pratique. En fait, on remarque même que Marie se préoccupe de plus en plus, et ce, surtout au troisième tiers, de lire de manière syllabique les mots à caractère sémantique, comme décomposer avec précision chaque syllabe d'un mot substantif, un phénomène encore plus apparent en après-coup, rencontré lorsqu'elle réalise avoir prononcé un mot inexistant. À titre d'exemple, l'élève transforme les mots qu'elle lit tels « personnalition » au lieu de lire le mot « personnalité », plus souvent au 1^{er} tiers : 43,9 % - 103 fois. Ces erreurs diminuent de manière remarquable au 2^e tiers : 19,6 % - 46 fois. On remarque cependant que ces erreurs augmentent à nouveau au 3^e tiers : 36,5 % - 85 fois. Cette dernière observation, une situation qui s'explique d'une part, par le fait que le nombre de textes lus au troisième tiers est supérieur aux deux autres tiers et d'autre part, qu'à ce moment de son parcours de lectrice, augmente de fois où Marie fait ses lectures plus souvent seule qu'accompagnée. Fait à considérer, même si la lectrice prononce alors un nombre plus grand de mots inexistant, son vocabulaire de mots nouveaux continue d'augmenter, une évidence découlant du fait qu'elle se reprend et s'auto-corrige parfois spontanément et en donnant la définition sur demande.

Dans l'ensemble, nous constatons que les erreurs de décodage de Marie découlent pour une bonne part de son désir d'améliorer sa fluidité en lecture. La transformation de mots exprime une concentration prononcée de Marie sur le sens émanant de l'ensemble du texte. Marie s'améliore comme lectrice tel que le démontrent les résultats de la prononciation des verbes accordés à la troisième personne du pluriel. Les contributions du modèle sur la lecture pour le décodage semblent profitables pour Marie. Nous analysons dans la prochaine partie l'ensemble des résultats de Marie dans l'application des stratégies de dépannage sur une base quotidienne.

Stratégies de dépannage

La présente section examine l'évolution des habiletés de décodage en fonction des diverses stratégies préconisées par le modèle mixte. La première stratégie reconnaît l'importance de définir un mot pour le lire avec exactitude. Cette stratégie est travaillée au moment d'erreurs de décodage de mots en incitant l'élève à définir le mot. Si ce mot fait partie du vocabulaire déjà acquis, alors Marie réussit invariablement à le prononcer puis à le définir correctement. Dans le cas inverse, elle n'arrive généralement pas à le décoder avec précision. Le tableau 5.4 présente les résultats des stratégies de dépannage appliquées pendant la lecture.

Tableau 5.4

Contribution du modèle sur la lecture (stratégies de dépannage) dans l'ensemble des trente-trois rencontres

Catégories	1 ^{er} tiers	2 ^e tiers	3 ^e tiers
Pendant la lecture - Stratégies de dépannage			
Regarde le petit mot dans le grand.	12	29	19
Relit la phrase.	14	23	16
Relit le paragraphe.	4	0	1
Se réfère aux indices du texte.	3,25	3,45	1,86
Donne la définition avec encouragement d'utiliser une stratégie.	22	16	25
Donne la définition parce que le mot fait déjà partie de son vocabulaire.	22,97	56,65	53,96
Se rappelle des définitions et prononciations expliquées par la chercheure.	17,38	18,62	26,45
Chercheure motive l'élève à chaque réussite ou application de stratégies.	124,34	148,04	404,41
TOTAL DES STRATÉGIES DE DÉPANNAGE	179,59	219,49	467,27

Ses habiletés à définir puis prononcer correctement un mot en utilisant la stratégie de trouver le petit mot dans le grand mot sont fortement en croissance entre le premier et le deuxième tiers. Le niveau de succès de cette stratégie comme en témoigne le fait que ses résultats augmentent au deuxième tiers et diminuent quelque peu au troisième tiers de l'intervention sans pour autant que cette diminution ne soit significative, (1^{er} tiers : 17,2 % -

22,97 fois ; 2^e tiers : 42,4 % - 56,65 fois ; 3^e tiers : 40,4 % - 53,96 fois). Ces résultats démontrent que le travail de lire pour comprendre un mot nouveau en repérant le petit mot contenu dans le grand – un élément du modèle mixte – s'avère très efficace pour assurer, chez ce genre de lectrice à tout le moins, un décodage précis de mots dont elle n'a pas encore mémorisé la graphie. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) définissent ce processus comme une gymnastique idéovisuelle essentielle à la compréhension du texte qui consiste à parcourir des yeux chaque mot pour reconstruire le son, donc la correspondance visuelle, et réaliser en même temps la correspondance idéographique qui est le sens. La chercheuse questionne l'élève concernant la définition d'un mot en particulier et si ce mot fait partie du vocabulaire déjà acquis, alors elle sait le définir et le prononce correctement.

Une deuxième stratégie lors d'erreurs de décodage propre au modèle mixte est celle de relire la phrase. L'analyse des résultats nous montre, encore une fois, une progression significative entre le premier et le deuxième tiers de l'intervention sur ce plan (1^{er} tiers : 25,4 % - 14 fois ; 2^e tiers : 43,8 % - 23 fois ; 3^e tiers : 30,8 % - 16 fois) avec une augmentation au total, mais supérieure au deuxième tiers. À titre d'exemple, lorsque Marie débute une lecture telle le conte de la loutre, son intérêt réel pour le sujet fait en sorte qu'au moment où elle désire comprendre la mésaventure de l'animal, Marie s'attarde à lire et à appliquer les stratégies de dépannage nécessaires pour réussir à décoder le mot « contorsionne ». Au départ, la chercheuse questionne Marie pour vérifier si elle comprend le sens de ce mot dans « Lona se contorsionne et n'arrive pas à bouger. » La lectrice affirme d'une part, avoir regardé le petit mot dans le grand mot pour reconnaître le mot torse, puis d'autre part, d'avoir eu recours au reste de la phrase. Elle ajoute pour démontrer qu'elle comprend : « *si la loutre*

est prise dans l'eau, elle va bouger dans tous les sens pour se déprendre ». Devant pareille réponse, la chercheuse ne peut que féliciter la lectrice. On observe cependant une légère régression au troisième tiers, régression qui peut s'expliquer encore une fois par son souci de lire avec fluidité et non pas perdre le sens de l'histoire. Cette stratégie, étant plus exigeante dans le temps, lui fait perdre le rythme et par conséquent le sens des détails du texte. De plus, le fait qu'elle lise plus vite, avec une compréhension générale supérieure, fait peut-être en sorte qu'elle n'a plus autant besoin de savoir définir tous les mots pour comprendre le sens général du texte.

Pour ce qui est de la troisième stratégie, soit celle de relire le paragraphe (1^{er} tiers : 79,4 % - 4 fois ; 2^e tiers : absence totale de l'utilisation de cette stratégie ; 3^e tiers : 20,6 % - une seule fois) ou ainsi de la quatrième stratégie, soit celle de se référer aux illustrations puis au contexte (1^{er} tiers : 38 % - 3,25 fois ; 2^e tiers : 40,3 % - 3,45 fois ; 3^e tiers : 21,7 % - 1,86 fois), nous remarquons que ces stratégies sont peu empruntées par l'élève. En fait, entre les trois phases de l'implantation du modèle, on observe dans le premier cas, une nette diminution et dans le second, une baisse d'intérêt pour la stratégie au troisième tiers. On peut conclure de ces résultats que Marie se montre très ouverte avec la première au début de l'intervention, mais renonce à l'utiliser par la suite. Il est tout probable que l'analyse de son profil de lectrice nous aidera à comprendre ce désintérêt progressif de même, qu'à justifier que la stratégie des illustrations et du contexte reste plus utilisée (sans pour autant être très utilisée).

Puisque Marie montre, au premier tiers déjà, qu'elle maîtrise ces stratégies de

dépannage, lorsque la chercheuse remarque la non-utilisation de celles-ci pour comprendre un mot, elle réfère l'élève à l'application de ces stratégies en lui demandant : « *Que peux-tu faire pour trouver la définition de ce mot ?* ». Désormais habituée à ce genre de question, Marie répond « *Ah oui, je peux regarder le petit mot dans le grand mot...* » et ainsi de suite. Elle est capable de nommer ces stratégies, ce qui améliorent ses habiletés de décodage, mais elle ne les met pas toujours à contribution, et ce, même au dernier tiers de l'intervention. Il semble que Marie reprend à cette étape ses anciennes stratégies au détriment des nouvelles pourtant plus efficaces. On peut expliquer cette attitude en posant que le style de lectrice de Marie (dont il sera question dans la prochaine section) atteste qu'elle cherche moins à utiliser une stratégie de dépannage pour prononcer correctement un mot, qu'à lire avec fluidité pour comprendre le sens général. C'est sans doute ce qui explique le fait que la vitesse adoptée lui fasse faire davantage d'erreurs de lecture au troisième tiers.

Tel que le suggèrent Giasson (1995) et Koshinent et al. (1998), il est vrai qu'il s'agit de faire prendre conscience à l'élève des stratégies possibles, de l'inciter à les reconnaître et les appliquer par elle-même, puis dans un dernier temps, de lui faire verbaliser cette chaîne d'actions stratégiques de sorte à se les approprier. Marie démontre qu'elle maîtrise ces stratégies puisqu'elle les utilise de manière efficace à la demande de la chercheuse. À ce titre, la chercheuse constate à nouveau l'efficacité de son rôle de modèle et son d'accompagnement de type parrainage tel que mentionné par Vygotsky (1985) agissent pour faciliter le transfert efficace des connaissances de lectrice de Marie.

La prise de conscience de l'application des stratégies devrait certes faciliter le

transfert d'une situation guidée (accompagnement par l'adulte) à une situation spontanée (adoption spontanée). En effet, les travaux sur le transfert des connaissances témoignent tous de la nécessité de passer de l'implicite à l'explicite (situation guidée) pour assurer l'adoption d'une stratégie. En lecture, les travaux de Lodico et al. (1983) et de Paris et al. (1982) s'inscrivent dans le même sens. Ils confirment qu'il importe de jouer un rôle de modèle en tenant des propos tels dire à l'apprenti-lecteur qu'utiliser telle ou telle stratégie peut l'aider à mieux réussir en lecture, lui expliquer que ces stratégies sont utilisées également par d'autres élèves et souligner le lien entre l'application d'une stratégie et l'amélioration de sa performance pour encourager le maintien de leur utilisation. Par exemple, « *Tu es capable de décoder bien mieux depuis que tu appliques tes stratégies de lecture telles que...* » a fait en sorte que Marie a spontanément utilisé ces stratégies dans maints contextes.

Cependant, Cazabon (2000) comme Perrenoud (1999) soulignent l'importance d'enlever toute notion qu'il peut y avoir transmission du savoir du maître qui place l'élève dans une tutelle constante. Notre modèle, fort de cette notion, rend l'élève actif pour construire ses savoirs à l'aide d'activités telles des projets, des situations de problèmes, des recherches et des tâches. Nous offrons ainsi à Marie la possibilité de développer son savoir dans une ouverture d'esprit riche en création de sens.

Dans son livre traitant des nouvelles pratiques en évaluation, Bélair (1999) suggère aussi de laisser l'élève devenir l'acteur principal qui s'implique dans le processus et les étapes à franchir de manière autonome et participative. Toujours selon Bélair (Ibid.), « Il faut également oser prendre des risques, accepter la négociation et, au pire, la confrontation, faire

le deuil du pouvoir trop longtemps abusif et surtout, accepter que l'évaluation soit d'abord au service de l'apprentissage des élèves » (p.30).

Lorsque Marie tente d'utiliser une stratégie pour définir un mot de décodage sans y parvenir, la chercheure, forte des prémisses précédentes et consciente que Marie connaît parfaitement ces stratégies comme l'attestent ses résultats au premier tiers, se contente, aux deuxième et troisième tiers, d'utiliser la stratégie la plus efficace de Marie, soit celle de prononcer le mot, de souligner, le cas échéant, le petit mot dans le grand mot, et enfin d'en donner la définition ainsi que le justificatif pour lequel l'élève était incapable de le trouver par elle-même (1^{er} tiers : 27,8 % - 17,38 fois ; 2^e tiers : 29,8 % - 18,62 fois ; 3^e tiers : 42,4 % - 26,45 fois). Or, chose fascinante, Marie se rappelle fort bien de ces aides au décodage et de ces définitions fournies par la chercheure plus souvent au troisième tiers. En effet, après avoir fourni la définition d'un mot mal défini, lorsque la chercheure demande à Marie de définir le mot mal décodé au moment où cette dernière le croise à nouveau dans le texte, Marie montre des progrès significatifs entre les trois étapes de l'accompagnement comme en font foi les chiffres suivants : 1^{er} tiers : 27,8 % - 17,38 fois ; 2^e tiers : 29,8 % - 18,62 fois ; 3^e tiers : 42,4 % - 26,45 fois. Nous remarquons qu'elle s'en rappelle de plus en plus, ce qui laisse croire un intérêt progressif des explications de la chercheure puis du texte et pouvons conclure que, pour cette lectrice, le fait de connaître de manière explicite les stratégies efficaces de décodage tel que démontré dans ses résultats au premier tiers et de recevoir l'accompagnement de la chercheure aux deuxième et troisième tiers en utilisant la stratégie privilégiée de Marie, a une contribution de plus en plus marquée au fur et à mesure de l'avancée de l'intervention. De fait, au troisième tiers, les chiffres en attestent, Marie a appris

à lire et à définir ces mots difficiles dans 42,4 % des fois.

Ces résultats soulignent que Marie devient une lectrice plus impliquée dans ses lectures. La chercheuse tire profit de l'occasion pour expliquer les retombées bénéfiques du savoir lire en démontrant l'importance d'apprendre des mots nouveaux, qu'il s'agit de trouver dans quel contexte utiliser le mot en question, puis l'incorporer dans son vocabulaire quotidien. Pour assurer l'acquisition et la consolidation de mots nouveaux, la chercheuse à titre de modèle, explique à Marie qu'elle-même utilise des mots nouveaux dans des discussions avec ses amis.

Marie saisit bien ce concept et l'imité même en contexte spontané comme en fait foi l'exemple suivant. À un moment, Marie lit le verbe « tisser » et déduit la définition à l'aide du sens de la phrase, du paragraphe et de l'explication offerte par la chercheuse suite à la rencontre de ce même mot dans ses lectures deux semaines auparavant. Le jour suivant, à la fin de la rencontre, la chercheuse et Marie attendent à l'extérieur de l'école que la mère de Marie vienne la chercher. Marie aperçoit une vieille toile d'araignée dans le coin de l'école en arrière de la porte.

Elle s'empresse de dire avec un gros sourire :

Regarde Madame, l'araignée a tissé une toile !

La chercheuse ajoute aussitôt :

Comme tu as un beau vocabulaire, où as-tu appris à parler comme ça ?

Marie répond avec un sourire et un air hautain

C'est dans mes lectures Madame !

Les deux se mettent à rire. Marie vient d'apprendre, par voie d'imitation, à appliquer un nouveau savoir en contexte approprié.

Daniel, Lafortune, Mongeau et Pallascio (2000) soulignent, eux aussi, le rôle essentiel d'un dialogue interactif entre l'élève et l'intervenant pour favoriser l'apprentissage. Ce rôle assure l'engagement de l'élève dans son parcours scolaire. D'ailleurs souvent utilisé par la chercheuse au moment des rencontres, soit 676,79 fois, ce stimulatif interactif offre ce que Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994) ont convenu d'appeler l'encouragement positif et le soutien affectif nécessaires à l'apprentissage. À cet effet, Cazabon (2000) prône ce développement des stratégies interactives pour « débloquer des énergies positives par rapport à l'image de soi et à l'usage de sa langue » (p.7). Au demeurant, ce chapitre confirme la contribution positive de pareil soutien suite à la performance de Marie. La chercheuse observe un nombre croissant entre les trois moments de l'analyse, de réactions affectives positives telles que le sourire, la mention d'intérêt pour la tâche, l'application de stratégies, le témoignage de ses habiletés et ce, même en présence de textes très longs ou difficiles. La prochaine partie démontre la façon de motiver et d'encourager l'élève suite à l'application d'une stratégie de dépannage.

Encouragements soutenus pour favoriser l'utilisation des stratégies

Au début des rencontres, le soutien affectif est plutôt réalisé dans le but d'établir une relation de confiance, de respect et d'échanges. Progressivement, ce soutien porte davantage

sur les progrès et les réussites de Marie au plan de son savoir lire. Le soutien affectif offert sous forme d'encouragement verbal lorsque Marie réussit à lire un mot nouveau, à comprendre ou enfin à raconter le déroulement de l'histoire dans ses propres mots fait partie intégrante du modèle étudié dans cette thèse.

La chercheuse utilise des commentaires du type :

Comme tu lis bien !

Tu te surpasses de jour en jour !

Tu lis avec beaucoup d'expression, c'est tellement plaisant de t'entendre lire !

Tu lis comme une experte, regarde, tu appliques tes stratégies de lecture, et tu mets de la vie dans tes personnages

Tu es une élève sensationnelle !

Tu sais, j'ai un mot qui me vient en tête : FÉLICITATIONS !

Tu as lu incroyablement bien !

Marie devient une lectrice plus active comme en fait foi son choix de textes plus complexes ou ses habiletés à verbaliser les stratégies utilisées. La mise en œuvre du modèle mixte d'intervention prouve ce que soutiennent Cazabon (1995) et Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) à savoir qu'en rendant l'élève plus actif, il devient le maître de l'acquisition de son savoir, une situation qui, à son tour, lui permet d'obtenir de meilleurs résultats.

Le soutien affectif progresse dans l'évolution des rencontres suite aux réussites de l'élève. Ainsi, la chercheuse peut dire à Marie, comme c'est le cas lors de la 22^e rencontre, soit à la fin du deuxième tiers : « Comme tu lis bien maintenant, tu t'améliores de jour en

jour ! Te rends-tu compte qu'au début de nos rencontres, tu n'aurais jamais pu lire un texte comme celui-ci car tu aurais eu trop de difficulté ? » En effet, l'analyse des résultats montre que cet appui évolue de concert avec les rencontres, et que l'évolution est constante et significative. En fait, une progression graduelle entre les trois étapes de l'intervention, le nombre de renforcements positifs triple entre la première et la troisième série d'analyses (1^{er} tiers : 18,4 % - 124,34 fois ; 2^e tiers : 21,9 % - 184,04 fois ; 3^e tiers : 59,8 % - 404,41 fois). Par contre, nous remarquons une hausse entre le premier et le troisième tiers ce qui laisse croire qu'une amélioration se produit mais que Marie repose encore sur de l'encouragement.

Cette simple progression numérique des renforcements verbaux indique que le renforcement positif n'est plus réalisé surtout en début de session pour encourager la lectrice et lui donner plus de force pour faire cette tâche pour laquelle elle a de la peine, mais est réalisée de plus en plus, en cours de lecture, à chaque fois où Marie lit avec plus de fluidité et qu'elle réussit à définir correctement un nombre plus élevé de mots. L'augmentation signifie donc que Marie progresse dans ses succès de lectrice aux plans du décodage et de sa fluidité. D'ailleurs, elle s'en rend compte par elle-même. Par exemple, au cours du deuxième tiers, au moment du travail sur le vocabulaire effectué durant la pré-lecture, Marie dit : « *le prochain mot est AMÉLIORATION* ». Elle s'arrête, regarde la chercheuse et ajoute « *Ça c'est moi, c'est moi qui s'améliore parce que je suis rendue très bonne. Es-tu d'accord avec moi madame ?* La chercheuse répond : « *Je suis entièrement d'accord avec toi et je suis très fière de toi. Tu n'es plus la même personne et tu m'impressionnes énormément. Félicitations Marie tu es une championne !* » Non seulement Marie progresse mais elle est pleinement consciente de sa métamorphose. Selon le modèle de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), ce processus de

distinction prise de conscience et sa célébration font partie du développement naturel d'une lectrice.

Pour saisir quel sens accorder à ces observations, il importe d'examiner le niveau d'implication de Marie dans la post-lecture, donc son habileté à démontrer sa compréhension du texte.

Contribution de la post-lecture en fonction du nombre de rencontres divisé en tiers

De prime abord, soulignons que la compréhension consiste en une représentation personnelle des faits dévoilés dans un texte, une représentation qui exige de se centrer sur des fragments écrits et des éléments non significatifs qu'il faut décoder (soit reconnaître à première vue) de sorte à suivre ou à reconstituer un texte (comprendre) (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1994 ; Van Dijk, 1979). Dans la présente analyse, rappelons que la compréhension est analysée en post-lecture pour composer avec les enjeux de compréhension en une seule fois et ainsi éviter la répétition de la rubrique. Cependant, des éléments de compréhension sont présents, comme en fera foi la présente analyse, aussi bien au moment de la lecture qu'à la post-lecture.

Par l'exploitation de ce thème, nous désirons savoir si Marie lit pour comprendre et retenir le texte ou si elle lit en se concentrant sur la fluidité de sa lecture afin d'améliorer sa

vitesse, sans se soucier de comprendre. C'est pourquoi, à cette étape, les questions émises par la chercheure cherchent à vérifier quelle compréhension appuyée du sens du texte Marie a en lui demandant de fournir des exemples tirés du texte ou de son vécu ou si l'élève ne parvient pas à donner du sens à ce qu'elle lit. Pour obtenir des réponses à ces questions, nous nous référons aux données obtenues afin d'étoffer les résultats. Les données de la post-lecture sont présentées au tableau 5.5.

Tableau 5.5

Contribution du modèle sur la post-lecture dans l'ensemble des trente-trois rencontres

Catégories	1 ^{er} tiers	2 ^e tiers	3 ^e tiers
Post-lecture - Compréhension et réinvestissement			
Comprend et retient le sens de l'histoire.	45,22	23,19	48,67
Dit le déroulement de l'histoire suite à des questions posées.	25,15	4,06	1
Résume le déroulement du texte en appliquant une stratégie.	16	11	26
Se sert des exemples du texte.	10	22	31
Se réfère à ses connaissances.	33,03	70,24	129,43
Sait prédire la suite de l'histoire.	3	6	12
Fait des inférences à partir de lectures antérieures.	2	4	17
Chercheure motive l'élève en faisant des commentaires à partir de ses préférences personnelles.	12,77	24,06	34,3
Chercheure émet des explications personnalisées.	130,99	127,76	123,53
TOTAL DE LA POST-LECTURE	278,16	292,31	422,93

Une vue d'ensemble des résultats de compréhension, nous permet de constater une évolution de Marie dans sa compréhension des textes lus. D'ailleurs, en observant les résultats des rencontres pour toutes les catégories aux trois temps du processus de lecture, il ressort très clairement que c'est au troisième temps de la lecture où Marie s'est le plus améliorée. Nous remarquons cependant une baisse significative en compréhension au 2^e tiers mais elle maintient quand même une bonne compréhension durant l'évolution des rencontres (1^{er} tiers : 38,6 % - 45,22 fois ; 2^e tiers : 19,8 % - 23,19 fois ; 3^e tiers : 41,6 % - 48,67 fois). Tout se passe comme si Marie régressait dans sa maîtrise de ses habiletés de compréhension au deuxième tiers pour connaître un rebond marqué au troisième.

Un même phénomène s'observe en ce qui a trait à son habileté à donner un résumé du déroulement de l'histoire lue en utilisant une stratégie qui consiste à regarder rapidement les mots-clés, les sous-titres ou les illustrations. Comme en fait foi les données du tableau 5.5, Marie réussit passablement bien à utiliser cette seconde stratégie propre au modèle mixte, au 1^{er} tiers : (30 % - 16 fois). Cependant, elle régresse au deuxième ; 2^e tiers : (20,2 % - 11 fois) pour progresser, de façon exceptionnelle, au troisième (3^e tiers : 49,8 % - 26 fois). Le travail exigé ici rejoint également la théorie de Giasson (1995) qui rejoint les préoccupations de la chercheure et chercheurs renommés (Cazabon, 1995 ; Simpson, 1987 ; Stahl, 1986) parce qu'ils soulignent l'importance à questionner l'élève face à son apprentissage et de l'inciter à expliquer son raisonnement. L'intervenante force l'élève à rendre ces stratégies explicites de sorte à en prendre la maîtrise. Par exemple, lors de l'application d'une stratégie, si l'élève opte pour se servir du déroulement de l'histoire et des illustrations pour prédire la suite du texte, elle doit verbaliser ce qu'elle fait et justifier son choix d'utilisation de la stratégie au

dépend des autres. Cette stratégie répond aux exigences de garder l'élève active et consciente dans sa prise de décision et dans l'explication de celle-ci durant l'acte de lire. D'ailleurs, Cazabon (1995) démontre dans ses travaux, l'importance d'accompagner les élèves dans l'appropriation d'actes de communication. Il propose un modèle de lecture axé sur la communication qui requiert une participation active de l'élève.

Il faut valoriser les stratégies de lecture pour qu'elles viennent aisément à l'apprenti-lecteur. Ces stratégies non seulement évitent que l'apprenti-lecteur démissionne dans son effort pour comprendre le texte, mais favorisent son sentiment de contrôle sur la situation. À cet égard, Tardif (1997) non seulement convient-il d'encourager l'élève à utiliser pareilles stratégies, mais encore d'amener l'élève à en prendre conscience de manière explicite. Il se peut que la régression observée dans la présente analyse, en deuxième temps, soit le reflet de l'effet de plateau si souvent souligné dans la littérature. Mieux connu en biologie, cet effet peut être décrit comme suit : une période pendant un effort pour apprendre quelque chose où, sans raison apparente, la progression cesse. Par exemple, après un certain temps d'un régime alimentaire, la personne, soumise à cet effet, cesse de perdre du poids. Les chercheurs (Collins, 2003², Pamalou, 1999³) expliquent cet effet en stipulant que le corps ne sait pas que la personne essaie de perdre du poids; il sait seulement qu'il ne reçoit pas assez de nourriture et il se croit affamé. Il est donc naturel qu'il réagisse en ralentissant le métabolisme et en utilisant moins d'énergie. Par effet de plateau, au plan cognitif, les chercheurs dont Piaget (1934) et Bruner (1978) entendent le fait que tout apprenant, quelle que soit la tâche à maîtriser, prend un temps d'intégration de celle-ci, qui peut s'exprimer, en l'occurrence, par

² <http://www.annecollins.com/dieting/weight-loss-plateau.htm>

³ http://membres.lycos.fr/pamalou/journal4/pamj14_07.htm

un recul temporaire de sa performance. En effet, les travaux de Bruner (1983) soulignent l'effet du plateau où l'élève travaille régulièrement avec succès, mais à un moment, au lieu de continuer de progresser, l'élève se voit arrêter dans l'attente du but final. L'intervenant maintient l'orientation pour que l'élève fasse un pas de plus et comprenne les bienfaits de la tâche. À titre d'exemple, Bruner suggère que l'intervenant imite l'essai de solution tenté par l'élève dans l'espoir que l'élève constate le problème, adopte la manière appropriée puis gagne en autonomie.

Pour revenir à l'analyse et attester de sa bonne compréhension, nous remarquons que Marie répond positivement à la troisième stratégie propre à notre modèle pour mousser sa compréhension du texte. En effet, elle progresse au plan de la justesse de ses réponses lorsqu'elle doit se servir d'exemples tirés du texte, tantôt pour montrer sa bonne compréhension en reliant la dernière action importante de l'histoire au fait saillant présenté de manière préalable. Par ce genre de réponse, Marie atteste, et ce, pour témoigner qu'elle fait le lien entre ce qu'elle a déjà lu et ce qui vient de se passer dans l'évolution du texte (1^{er} tiers : 16,1 % - 10 fois ; 2^e tiers : 35,4 % - 22 fois ; 3^e tiers : 48,5 % - 31 fois). À cet égard, on n'observe aucun effet de plateau, et tout au contraire, une progression systématique et stable de sa performance. Par exemple, au moment de la lecture du conte Le Petit Poucet, Marie regarde la chercheuse stupéfaite avec de gros yeux et dit :

... Ah non ! Il a mangé ses filles ! Ah non !... C'est pour ça que le Petit Poucet avait échangé les couronnes des filles de l'ogre pour les remplacer par les bonnets de ses frères ! Comme ça, l'ogre n'aurait pas vérifié, comme il l'a dit ! Ah non madame !

La chercheuse réplique.

Oui, c'est épouvantable, moi aussi, je suis surprise !

L'élève :

C'est dégueulasse madame ! Oh, c'est très long l'histoire, mais ça ne fait rien, continuons à lire.

La chercheuse ajoute sans hésitation.

Oui c'est long mais vois-tu que tu réussis très bien à lire. En plus de ça, remarque que c'est toi seule qui lis. Moi je n'ai rien lu.

Marie regarde la chercheuse toute surprise de constater qu'elle dit vrai et poursuit avec un regard de fierté et de satisfaction.

Toujours au plan des stratégies du modèle mixte pour explorer la compréhension du texte, les résultats démontrent, comme en fait foi le tableau 5.5, que la quatrième stratégie connaît aussi une progression constante et significative. En effet, l'élève répond plus fréquemment et adéquatement du premier au troisième tiers à l'aide d'exemples tirés de son vécu ou de ses connaissances, démontrant ainsi l'augmentation la progression dans sa compréhension du texte (1^{er} tiers : 14,2 % - 33,03 fois ; 2^e tiers : 30,2 % - 70,24 fois ; 3^e tiers : 55,6 % - 129,43 fois). Marie adore cette stratégie de faire des liens entre son vécu et sa lecture et se montre très efficace. Par exemple, dans un conte où il est question de la pollution des eaux, Marie mentionne qu'elle a vu un enfant à son chalet jeter un papier dans le lac. La maman de Marie s'est empressée de demander de ramasser le papier pour ne pas polluer l'eau. Marie est enchantée de pouvoir commenter le sujet de l'histoire.

Un deuxième exemple souligne les inférences reliées aux connaissances de l'élève, provient d'un texte traitant des pincesaux au cours de laquelle, l'élève lit que les hommes des cavernes se servaient du poil de la queue des animaux, puis qu'encore aujourd'hui, ces instruments sont faits de poils d'écureuil, de martre ou de porc. Marie, contente de démontrer ses connaissances, mentionne avec un sourire, que son enseignante de peinture avait justement expliqué la composition d'un pinceau et qu'en effet la lecture confirmait son savoir qu'il provenait de poils d'animaux. En pareils moments, la démonstration de ses connaissances agit positivement non seulement au plan cognitif, mais aussi au plan affectif. Le sentiment de confiance et d'estime de soi dévoilé qui en résulte dans ces moments où l'élève sait qu'une autre personne comprend ce qu'elle ressent, confirme que la valeur affective accordée à la situation de lecture affecte positivement la performance, une thèse mise de l'avant dans le modèle mixte. Nous remarquons de plus, à la relecture des verbatim, qu'il existe un lien direct entre les exemples tirés du vécu de Marie fournis durant par les questions de compréhension et les discussions tenues durant la pré-lecture. Par exemple, « *Je savais que Caroline allait se blesser car moi aussi je joue au soccer et lorsque tu cours comme ça, tu peux te faire mal à la cheville* ». Ces liens confirment, à leur tour, l'importance de cette première étape comme mesure essentielle pour assurer une pleine compréhension du texte.

Une cinquième stratégie pour assurer la compréhension est celle incitant l'élève à prédire la fin de l'histoire. L'analyse des résultats démontre une augmentation concurrente et graduelle du nombre de prédictions de la suite de l'histoire (1^{er} tiers : 14,2 % - 3 fois ; 2^e tiers : 28,2 % - 6 fois ; 3^e tiers : 57,6 % - 12 fois) et d'autre part, de l'augmentation

significative du nombre d'inférences émises concernant les lectures lues antérieurement. L'ensemble de ces observations montre que Marie comprend et retient ce qu'elle lit et peut s'en servir à un moment ultérieur pour anticiper la suite ou la fin d'un texte. Nous remarquons, dans nos conversations informelles, que Marie établit de plus en plus de liens établis entre les diverses histoires lues au moment de la post-lecture et qu'elle perçoit les similitudes ou divergences élaborées sur ces mêmes sujets ou personnages (1^{er} tiers : 9,5 % - 2 fois ; 2^e tiers : 16,3 % - 4 fois ; 3^e tiers : 74,2 % - 17 fois). Ces données confirment que le modèle mixte permet à Marie de progresser dans sa compréhension.

Comme soutien affectif, nous distinguons les commentaires émis par la chercheuse suite à ses préférences personnelles qui augmentent graduellement avec le temps (1^{er} tiers : 18 % - 12,77 fois ; 2^e tiers : 33,8 % - 24,06 fois ; 3^e tiers : 48,2 % - 34,3 fois). Par exemple, la chercheuse rapporte :

Si j'avais été à la place du personnage principal, j'aurais aussi opté pour la rencontre d'amis comme ça, j'aurais été entourée d'eux et ils auraient regardé le film avec moi. Donc, je suis tout à fait d'accord avec la décision du personnage principal.

Les communications dites personnalisées entre l'élève et la chercheuse se manifestent et augmentent positivement la confiance qu'a la lectrice en ses talents. En effet, même si la chercheuse diminue ce genre de discussions avec l'élève telle, « *tu sais, pareille aux amuseurs publics que l'on voit au marché By...* » (1^{er} tiers : 34,3 % - 130,99 fois ; 2^e

tiers : 33,4 % - 127,76 fois ; 3^e tiers : 32,3 % - 123,53 fois), Marie témoigne qu'elle comprend bien, donc requiert moins d'explications personnalisées de la chercheuse.

Si nous reprenons l'ensemble des progrès de Marie au plan de la compréhension aux moments de la lecture et de la post-lecture, la présente analyse nous dévoile l'amélioration de Marie quant à ses habiletés de compréhension puisqu'au 1^{er} tiers, Marie comprend essentiellement le sens global du texte au premier tiers de l'intervention, qu'au 2^e tiers, elle comprend suffisamment bien pour s'approprier au texte en offrant des exemples semblables tirés de son vécu ou de ses connaissances, tandis qu'au 3^e tiers, elle parvient à mieux intégrer sa compréhension du texte en combinant ses acquis du deuxième tiers en ce qui a trait aux exemples de son vécu ou de ses connaissances tout en percevant mieux les nuances de sens du texte lu.

Souvenons-nous qu'au chapitre 3, le PEI de Marie indiquait une grande difficulté de compréhension des textes lus. Nous trouvons intéressant de constater qu'une fois la série de rencontres terminées, les résultats témoignent au contraire d'une excellente compréhension. Marie sait justifier ses réponses à l'aide d'inférences au fait par rapport au texte et à ses connaissances et même elle a appris, au cours de l'intervention, à faire des prédictions sur la suite de l'histoire. Nous constatons les bienfaits des explications personnalisées de la chercheuse, des encouragements suite à l'utilisation de stratégies et les réussites efficaces comme mesures requises pour permettre à Marie de devenir une lectrice autonome.

Ayant terminé l'analyse de la contribution du modèle à travers le temps, nous pouvons

à présent dresser le profil de la lectrice pour ensuite présenter des activités de remédiation selon les besoins de Marie qui en résultent.

Profil de la lectrice

Cette partie présente le profil de lectrice de Marie. Souvenons-nous qu'à l'étape du décodage pendant la lecture, il était question de noter les erreurs de prononciation, afin de pouvoir dresser le profil de la lectrice selon les critères de Van Grunderbeeck (1997). Dans la dernière partie de cette section du chapitre, nous déterminerons à quel profil de lectrice Marie appartient, soit la surdécodeuse, la surdevineuse, la chercheuse de mots ou la mélangeuse de stratégies.

Décodage au moment de la lecture

Tableau 5.3

Contribution du modèle sur la lecture (décodage) dans l'ensemble des trente-trois rencontres

Catégories	1 ^{er} tiers	2 ^e tiers	3 ^e tiers
Pendant la lecture - Décodage			
Hésite et prononce un autre vrai mot moins ou pas familier en 4 ^e année.	19,37	31,06	36,48
Lit un autre vrai mot qui devrait être acquis en 4 ^e année.	23,58	32,53	28,69
Lit un synonyme du mot écrit.	64	41,2	79,7
Prononce la mauvaise terminaison du verbe à la 3 ^e personnel du pluriel.	75,47	67,9	12,95
Fait une pause temporelle.	274	428	482
Transforme un mot en mot inexistant mais se reprend.	103	46	85
TOTAL DU DÉCODAGE	599,77	721,96	805,23

Comme en atteste le tableau 5.3 présenté précédemment et répété ci-haut, en accord avec le profil de la surdécodeuse, Marie déchiffre à outrance les mots à partir de la combinatoire graphophonologique. Ses connaissances du découpage syllabique et de la correspondance entre les graphèmes et phonèmes sont incomplètes et mal assimilées comme en fait foi sa lecture en de mots inexistant. Par contre, les résultats nous démontrent une diminution de ce profil entre le premier et le troisième tiers de l'intervention. Parvenue à ce dernier tiers, elle utilise cette stratégie peu souvent et strictement dans des contextes où elle

désire véritablement comprendre le texte.

Au même moment, le profil de la surdevineure persiste et continue d'être lié à celui de surdécodeure où Marie réalise des confusions, omissions, additions ou interversions de lettres. Elle transforme souvent les mots non familiers en non mots, s'éloignant ainsi de plus en plus du sens. Son profil de surdevineure souligne sa connaissance limitée des relations entre les graphèmes et les phonèmes. Ce profil lui fait faire, au début de l'intervention, de nombreuses prédictions erronées qui diminuent au fil des rencontres. L'accent que Marie place sur les mots servent à construire du sens, au détriment de l'attention accordée aux détails.

De plus, selon ce même profil, Marie en vient à aisément deviner le sens de l'histoire à partir des illustrations, ou des consignes données par la chercheuse de même qu'en faisant des inférences. Ce constat est tout à fait en harmonie avec la thèse de Van Grunderbeeck (Ibid.) qui explique la préférence de Marie comme des élèves de ce profil qui préfèrent utiliser des éléments visuels, se référer à leurs propres connaissances antérieures et aux explications verbales de l'enseignante pour comprendre. Cette préférence explique en fait aussi que Marie, par manque de pratique, possède des connaissances limitées entre les graphèmes et les phonèmes et prononce chacune des syllabes en la morcelant et en prenant un temps trop long pour qu'elle puisse entendre le mot. Par exemple, Marie lit les mots « en-ti-è-re-ment », « brou-tille » et chaque tiret représente une seconde. Le temps écoulé nuit à la compréhension du mot et par le fait même, de la phrase. En pareille circonstance, Giasson (1995), Cambier et Verstichel (1998) et Van Grunderbeeck (1997) suggèrent d'avoir recours à la lecture globale, soit de lire le mot dans son ensemble comme une photo, une pratique qui

sied parfaitement à Marie.

Son profil de surdevineur explique aussi que Marie s'attarde à lire pour comprendre et non à lire avec précision. Or, l'accent placé par Marie sur cette procédure de décodage provoque de nombreuses erreurs sur les déterminants. Parmi ces erreurs, plusieurs sont par ailleurs typiques de son anglicisation, comme nous le mentionnions précédemment (premier tiers : 89,64 mentions, deuxième tiers : 235,86 mentions et troisième tiers : 510,48 mentions. Ces résultats en croissance au troisième tiers attestent du souci de Marie de porter attention et décoder les mots plus longs et se préoccuper davantage de donner du sens au texte qu'à lire en décodant avec précision. Marie éprouve des difficultés à identifier et discriminer les composantes phonologiques exactes des unités linguistiques et ne se préoccupe pas de vérifier ses prédictions pour les déterminants. Elle lit donc « la doigt », « une cerf-volant », « un bêtise ».

Nous constatons à partir de certains comportements de Marie, qu'elle rejoint aussi le profil de la chercheuse de mots. En effet, il arrive fréquemment que Marie capte visuellement un mot et le remplace par un autre vrai mot du dictionnaire. Ces erreurs sont parfois des indices de sa bonne compréhension, comme lorsque le mot est remplacé par un synonyme tel : « ...*la petite a l'espérance de revoir son chien* » et que, Marie lit « ... la petite a l'espoir de revoir son chien » ; cependant, il arrive que cette stratégie indique une perte du sens ou l'ignorance d'une expression, comme par exemple lorsque Marie lit « la pomme de la main » au lieu de « la paume de la main ».

De par notre analyse, nous constatons que Marie possède des connaissances provenant de plusieurs catégories (lexicales syntaxiques, sémantiques et graphophonologiques) mais que chacune de ces catégories reste cloisonnée dans l'usage que Marie en fait. En somme, le profil dominant de Marie est celui du surdevineur. Elle le combine exceptionnellement à celui du surdécodeur, mais son manque d'expérience et d'habileté à lire chaque son n'en fait pas pour autant une mélangeuse de ces deux stratégies. Elle le combine aussi parfois à celui de chercheuse de mots mais dans ce dernier cas, elle le fait au moment où elle lit avec assez de fluidité pour en fait, lire un synonyme. En tout et partout, la stratégie utilisée de la manière la plus systématique par Marie est nettement celle d'une surdevineuse, une lectrice qui voit facilement les mots dans leur globalité, donc repère facilement le petit mot au sein du grand et aussi une lectrice qui se montre aisément capable de s'attarder aux composantes globales plus qu'aux détails. Ajoutons à cela que le désir de lire avec fluidité de Marie la pousse parfois à ne pas se préoccuper de la prononciation des mots inconnus. Bien que cette stratégie soit souvent dénoncée, il est clair, comme le rappelle Leclerc (2001), que seul un certain débit, donc une certaine fluidité, permet au lecteur débutant de conserver, dans sa mémoire de travail, un nombre suffisamment élevé d'information pour lire et comprendre.

Son profil de surdevineuse explique la référence constante de Marie aux éléments visuels de même que ses nombreux recours à ses connaissances antérieures. Marie se démarque aussi comme surdevineuse en prenant soin de répondre aux questions de compréhension en donnant des exemples à l'appui tirés de son vécu. Ces éléments réunis confirment clairement ce profil de lectrice. L'auteure des profils, Van Grunderbeeck (1997), propose pour ce type de lecteur un plan d'intervention qui passe essentiellement par le

questionnement. Nous avons mis à profit ce questionnement au cours de la mise en œuvre de notre modèle. Aucun résultat de notre recherche nous indique que Marie réagit très favorablement à ce questionnement continu. Cependant, nos données ne nous permettent pas d'affirmer que Marie a intériorisé ces connaissances et stratégies en situation spontanée. Cette absence constitue une première limite de notre recherche sur laquelle nous reviendrons en conclusion. Nous pouvons cependant affirmer que Marie doit apprendre à saisir mieux comment construire du sens pour en cerner l'intérêt véritable des textes qu'elle lit.

Profil sommatif de la lectrice

L'accompagnement en lecture doit prendre en considération le fait que Marie voit facilement les mots dans leur globalité, donc repère facilement le petit mot au sein du grand et qu'elle peut aisément avoir recours à ses connaissances antérieures et à son vécu pour comprendre. Ces éléments réunis démontrent clairement un profil de lectrice de surdevineure.

L'analyse des habiletés d'inférence de Marie confirme qu'elle connaît plusieurs stratégies qui pourraient l'aider à lire et décoder, mais il lui reste à apprendre à quel moment utiliser la meilleure. Cette situation rejoint les propos de Tardif (1992) qui insiste sur l'importance de prendre conscience de ses difficultés pour pouvoir mettre en pratique la stratégie adéquate qui en résulte. Partant de ces faits, Marie connaît les stratégies, mais ne sait pas toujours à quel moment les utiliser. Giasson (1995), Baumann et Schmitt (1986) et Brown (1980) reconnaissent, eux aussi, cette difficulté qui réside de savoir « quand » utiliser quelle

stratégie. L'intervention ne vise donc pas à enseigner des stratégies à Marie, mais plutôt de la guider dans la construction du sens de la tâche, de sorte à mieux comprendre. Comme nous avons véritablement pris conscience de cette difficulté au moment de notre analyse des résultats, ceci constitue une deuxième limite à la présente recherche.

Afin d'examiner l'apport réel du modèle sur Marie, nous abordons dans la prochaine partie les habiletés de transfert des stratégies de lecture dans un contexte spontané, indépendant de notre intervention, puis dans la suivante, les affirmations de Marie sur ses habitudes et ses intérêts de lectrice avant et après l'intervention.

Contribution du transfert du Modèle sur les comportements de la lectrice en dehors des heures de rencontres

Après avoir démontré la contribution de l'application du modèle par la chercheuse, au regard de l'évolution dans le temps par tiers au sein des trente-trois rencontres en compagnie de la chercheuse, nous présentons maintenant la contribution du modèle dans le temps en examinant les comportements de Marie tels qu'observés par les parents en dehors des heures de rencontres avec la chercheuse. Ces données servent à déterminer la contribution du modèle sur Marie en tant qu'apprenti-lectrice sans examiner si les comportements spontanés de lectrice de Marie se modifient lorsqu'elle se retrouve seule ou accompagnée, donc s'il y a transfert des réactions et comportements développés volontairement depuis le début de l'application du modèle au fil de son application. Pour ce faire, tel que décrit au chapitre

méthodologique, nous avons remis aux parents de Marie la grille d'analyse de comportements cognitifs et affectifs qu'ils doivent remplir chaque fois qu'ils constatent que Marie lit ou encore lorsqu'ils notent un changement de comportement de l'enfant face à la lecture dans un contexte spontané qui se produit en dehors de notre intervention. La grille se divise en deux sections. Dans la première, les parents doivent cocher le ou les comportements qui s'appliquent. La seconde partie, laisse place aux commentaires. Cette grille avait déjà été validée pour la rendre fiable aux fins de la présente recherche.

La mère⁴ a rempli cette grille quinze fois sur les trente-trois jours qu'ont duré notre intervention, soit en moyenne une journée sur deux. La présentation des résultats dresse le portrait de la lectrice dans l'évolution des rencontres divisées par tiers. Quoique le nombre de grilles remplies soit inférieur au nombre de rencontres, nous conservons les mêmes tiers pour l'analyse de celles-ci tels, le premier tiers comporte les onze premières rencontres puis de la douzième à la vingt-deuxième rencontres, le deuxième tiers, puis finalement de la vingt-troisième à la trente-troisième rencontres pour le troisième tiers.

Comportements spontanés de lectrice au premier tiers

Dans le premiers tiers, le comportement de Marie se manifeste plutôt de deux façons. D'abord, ses parents remarquent qu'elle démontre de l'intérêt à lire par elle-même à plus de

4

Étant donné que l'école de Marie est une école de langue française, la documentation a été rédigée en français. Bien que ce soit toujours la mère qui remplit cette grille, ce sont bien les deux parents qui rapportent ces observations, le père comprenant et lisant sans difficulté le français.

six reprises, un comportement inhabituel pour l'enfant. Voici un exemple de commentaire venant des parents :

Marie lit les enseignes le long de la route en voiture et aime particulièrement lire les écrans digitaux qui changent d'écriture. Nous n'avons jamais entendu Marie lire des enseignes en voiture. Même, elle et sa sœur aînée jouent un jeu de lire les plaques d'immatriculation. C'est Marie qui gagne le plus souvent. Quel beau changement !

Comme deuxième manifestation d'un changement de comportement au premier tiers, à trois reprises Marie lit de façon indépendante. Elle commence pour la première fois à lire dans son lit avant d'aller se coucher et elle fait ses devoirs par elle-même. La mère précise en commentaire qu'« *elle organise son temps pour faire ses lectures et ses devoirs pour la prochaine journée sans mon rappel à tout instant* ». Elle veut aussi jouer des jeux de société en français comme aux cartes, ce qui ne lui aurait jamais effleuré l'esprit avant. Un changement dans les situations spontanées de lecture apparaît de manière très nette et ce dès le premier temps de l'intervention. Sa confiance personnelle s'acquiert et se manifeste par des actions d'organisation en prévision d'améliorer sa lecture. L'élève témoigne de l'apparition des bienfaits du modèle mixte.

Comportements spontanés de lectrice au deuxième tiers

Dans ce deuxième tiers de rencontres, Marie prédit par elle-même un texte en s'appuyant sur les indices du texte tels le titre puis les illustrations tirées d'un article de

journal « Haunted School House » à propos de l'école à côté de son domicile. Les parents commentent ce comportement :

Marie lit seule, s'auto-corrige et démontre de l'intérêt pour ce qu'elle lit. Ce texte traite d'une maison hantée comme projet futur, près du domicile. Depuis, Marie en rêve !

Ils ajoutent qu'elle démontre des émotions de peur pendant sa lecture. Ce texte est de nature informative. Ses réactions positives de peur indiquent qu'elle a une bonne compréhension du texte. Puisque la lecture apporte un élément de grand intérêt, la lectrice n'hésite pas à lire seule et on peut présumer qu'elle utilise au besoin ses stratégies pour bien comprendre et ne rien manquer. Un changement dans les situations de lecture apparaît encore une fois de manière très nette. L'élève non seulement lit, mais elle accorde plus de sens et d'importance se met à lire des lectures brèves dans le journal et en comprend le sens.

Un deuxième point relevé au cours de cette même période témoigne encore une fois de l'intérêt démontré par Marie pour sa lecture. Sa mère commente « *Marie a terminé la lecture de son livre de bibliothèque avant la date de remise. Normalement, elle ne les finit pas. Nous remarquons qu'elle lit parfois avec fluidité* » (8 fois). Ce genre de comportement atteste à lui seul d'une augmentation du goût pour la lecture et d'une confiance plus grande qu'elle peut réussir.

Elle développe également des habiletés en écriture « *Marie fait des mots croisés et commence à laisser des notes sur la table. Même si elles sont en anglais, elle n'aurait jamais pris le temps d'écrire avant. Elle utilise parfois des habiletés phoniques en décodant des mots nouveaux* ». Cette pratique confirme que la lecture et l'écrit se développent en parallèle et s'appuient (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994 , Cormier, 1993 et Graves, 1983). En continuant d'écrire et de lire, Marie bénéficiera d'une meilleure compréhension en particulier des inflexions grammaticales et syntaxiques qui, tel que mentionné au chapitre 4, lui posent problème. Par le fait même, Marie diminuera le nombre d'erreurs de décodage dans ses lectures.

Comportements spontanés de lectrice au troisième tiers

Marie adopte plus souvent la pratique de lire dans son lit avant de s'endormir (9 fois). Ses parents ajoutent le commentaire suivant : « Marie a pris un livre pour lire avant de se coucher et aussitôt qu'elle s'est réveillée, a continué sa lecture. Elle lit et comprend ce qui se passe dans l'histoire. Elle lit souvent avec fluidité et est capable d'expliquer en détail le déroulement de l'histoire. Son père et moi sommes encore impressionnés. Nous faisons ça régulièrement mais de voir Marie le faire, nous n'aurions jamais pensé ». Les parents ajoutent que Marie s'auto-corrige dans ses lectures, elle démontre encore une fois ses émotions de fierté suite au déroulement de l'histoire et utilise souvent des habiletés phoniques en décodant des mots nouveaux (5 fois). Ils apprécient les explications détaillées qu'elle donne pour refléter les idées du texte. Tel que décrit par Leclerc (2001) et Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), Marie apprend par imitation ce qu'elle démontre quand elle se met à faire

comme ses parents et, lit en se mettant au lit.

Les parents de Marie remarquent à une autre occasion qu'à la suite de la lecture d'un roman, leur fille reprend l'histoire dans ses mots en élaborant sur tous les détails. Elle cite les idées principales et secondaires avec facilité (8 fois), s'auto-corrige (3 fois), emprunte les émotions des personnages dans sa voix (10 fois) et utilise des habiletés phoniques en décodant des mots nouveaux (4 fois). Ils ajoutent qu'elle est capable de lire avec fluidité et qu'ils sont très fiers d'elle. Nous constatons qu'elle s'approprie des stratégies de lecture par elle-même et démontre une pleine compréhension du texte.

Cependant, au moment de faire ses devoirs, les parents de Marie rapportent « *Par contre, elle a besoin d'être poussée pour lire même si c'est un devoir* ». Si une habileté de lectrice se développe chez Marie et qu'elle fait des progrès et comprend ses lectures, il nous apparaît normal que Marie demande de l'encouragement pour lire et de constater que faire ses devoirs reste une tâche lourde. Par contre, le fait qu'elle lise seule et comprenne démontre les bienfaits de la mise en oeuvre du modèle mixte présenté.

Un dernier point très positif est souligné par la mère.

Pour la première fois de sa vie, Marie n'a pas demandé à quelqu'un de lire ses cartes d'anniversaire. Elle les a lues avec fluidité en reprenant les mots qui n'étaient pas bien prononcés.

Marie continue de démontrer des signes de lectrice et ce, de plus en plus évident. Encore des éléments qui indiquent que l'intervention selon le modèle mixte porte fruit et que

Marie va apprendre « *à bien lire* » rapportent ses parents « *Elle est fière de lire devant nous et nous montrer ses progrès. Nous l'encourageons.* »

À la lumière de ce qui précède, nous remarquons que les habitudes de lecture de Marie changent à la maison. Elle montre un intérêt plus prononcé envers certaines pratiques telles la lecture, lire avant de se coucher, lire les tableaux d'affiches, écrire des notes, lire à voix haute des cartes d'anniversaire, etc... Les habiletés de Marie semblent se développer parallèlement en français comme en anglais et ce, même si en aucun temps durant les rencontres, sont abordés des textes en anglais. Un deuxième point à souligner est à l'effet que les progrès en lecture influencent parallèlement ses comportements en écriture tel, Marie se met pour la première fois, au deuxième tiers, à laisser des notes, ce qu'elle ne faisait jamais auparavant. À ce moment, nous pouvons affirmer que l'intervention auprès de Marie joue un rôle important dans son développement de lectrice et même d'écriture. Le modèle mixte lui donne de l'assurance et une meilleure estime de soi face à son savoir-lire. Qu'en est-il de ces changements au plan affectifs, soit celui de ses attitudes et des ses commentaires sur la lecture. C'est ce qu'examine la prochaine section.

**Changement dans les attitudes de lectrice de Marie suite à l'application
du « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* »**

Les sections précédentes ont permis de démontrer la contribution positive du « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » en analysant les résultats en relation à l'évolution temporelle des rencontres divisées en tiers avec la chercheure. Ces

résultats ont démontré les progrès très nets de Marie à plusieurs égards (habiletés d'anticipation, fluidité, compréhension, etc.) Nous avons défini le profil de lectrice de Marie ensuite, avons constaté qu'elle fait aussi des progrès lorsqu'elle n'est pas en situation de lecture avec la chercheuse, mais plutôt, à son domicile et libre d'adopter le comportement de lectrice désiré. Le témoignage des parents rend compte de la métamorphose positive de leur fille en tant que lectrice depuis le début des rencontres. Nous présentons dans ce qui suit quel changement s'est opéré dans les attitudes de l'élève en difficulté de lecture en analysant ses commentaires avant et après notre intervention au regard des sentiments de qu'elle éprouve face à ses apprentissages, de sa perception envers de la lecture et de ses habiletés à appliquer diverses stratégies cognitives et affectives. Pour ce faire, nous nous référons aux résultats du questionnaire d'analyse d'attitudes administré avant et à la fin de la série d'interventions.

Attitudes de la lectrice avant la série de rencontres

L'extrait suivant provient de la période ayant précédée l'intervention. La première question est plutôt d'ordre général qui porte sur l'importance d'apprendre. Marie exprime à ce sujet que : des idées partagées telles « *Ça ne me dérange pas d'apprendre mais c'est plaisant apprendre quelque chose de nouveau à chaque jour mais j'aime mieux écouter un film ou jouer à l'extérieur* ». L'apprentissage de la lecture n'occupe pas une place prioritaire pour Marie, donc le fait de participer à une série de rencontres qui s'ajoute à sa journée d'école peut ne pas paraître la situation idéale pour cette élève de quatrième année.

Au cours de cette entrevue initiale, la chercheuse questionne Marie quant à sa

préférence du genre de texte, l'élève affirme en premier lieu qu'elle favorise les livres de la collection « Cherche et Trouve » car elle doit trouver les objets. Elle ajoute apprécier une continuité de l'histoire imagée en plus des objets à trouver « *c'est différent* ». Elle privilégie également les contes et les textes descriptifs « *parce qu'ils sont intéressants, surtout ceux d'animaux* ».

Pour savoir les critères nécessaires pour rendre une histoire intéressante, l'élève précise qu'elle doit posséder les caractéristiques suivantes : un déroulement complet (début, événement perturbateur, conclusion), préférablement sur le thème des animaux, elle doit être mystérieuse puis elle ajoute les histoires ludiques. Elle apprécie faire des découvertes dans ses lectures tant au niveau informatif qu'au plan de l'effet surprise dans l'histoire. Nous remarquons qu'en ce sens, Marie rejoint les propos de Poslaniec (1990) qui explique que nombre d'élèves préfèrent une variété d'histoires et démontrent un penchant pour l'aspect ludique. L'élève rejoint également les particularités du modèle de Giasson (1995) qui soulignent les bienfaits de présenter un texte dans son entier et non en partie.

Malgré son désir de faire des découvertes, Marie indique qu'elle ne lit que lorsqu'elle est obligée sinon, elle s'en abstient. À titre d'exemple, la chercheuse questionne l'élève en référence à la lecture sporadique et brève, celle de lire les ingrédients sur les étiquettes et lire le menu de restaurants.

La réponse de Marie.

Ça m'arrive des fois mais pas souvent de lire les étiquettes, puis au restaurant, je prends toujours la même chose donc je n'ai pas besoin de lire le menu.

Nous notons que Marie ne perçoit pas les situations de lecture brèves comme motivantes ou attirantes et croyons que lire apparaît être un effort trop grand pour être consenti lorsqu'elle peut l'éviter. La chercheuse mentionne à l'élève qu'elle pourrait être agréablement surprise des plats offerts au restaurant en lisant le menu.

La chercheuse aborde ensuite les moments privilégiés pour la lecture, Marie répond :

Je lis juste quand c'est plate ou que dans la maison, je n'ai personne avec qui jouer parce que mes amies sont parties en quelque part.

La chercheuse s'aventure à savoir si la longueur importe puis si l'élève lit ses livres jusqu'à la fin. Elle explique.

Je peux lire différentes grosseurs de livres mais j'aime mieux les plus petits. Parfois j'arrête dans le milieu et je ne finis pas l'histoire mais je vais la finir la journée suivante ou des fois ça arrive que des semaines ou des mois passent, mais je vais la finir.

La mère de Marie a déjà confié à la chercheuse au moment de l'entrevue initiale que sa fille ne lit presque jamais. Nous constatons que le niveau initial d'intérêt est très bas. En revanche, rappelons que les résultats des rencontres montrent que son niveau d'intérêt demeure très élevé durant toutes les séances (s'intéresse au sujet de l'histoire : 361,97 fois ; ne s'intéresse pas au sujet : 9,02 fois). Partant de ce fait, nous proposons que la présence

d'une adulte aux côtés de l'élève lui donne la confiance nécessaire pour assurer une hausse de son niveau d'intérêt.

Toujours au cours de l'entrevue initiale, la chercheure vérifie quelles stratégies de dépannage Marie utilise pour comprendre un mot ou une partie de l'histoire « *Des fois, je saute cette ligne ou le paragraphe ou des fois, je demande à ma mère et elle me le dit.* » La chercheure demande à Marie si, lorsque sa maman est absente, l'élève continue sa lecture pour ensuite lire la phrase ou le paragraphe pour mieux comprendre. « *Oui, mais seulement quand j'ai fini tout le livre que je ferais ça. Mais si c'était pour un livre très gros, donc là je n'attendrais pas jusqu'à la fin.* » Il est évident que Marie ne maîtrise pas les stratégies de dépannage. Pourtant, l'enseignante de Marie affirme avoir enseigné, fait des révisions et pratiqué avec les élèves chacune des stratégies de dépannage présentée dans *Capsule*, soit la méthode de Giasson (1995).

Nous concluons des réponses de Marie avant la série d'interventions que l'élève n'accorde pas grande importance majeure à l'apprentissage de la lecture et s'y investit peu. Il est normal pour une élève en difficulté de lecture de ne pas s'intéresser à son acquisition de savoirs se percevant vaincue d'avance. Son désir n'est pas d'accomplir, ni de réussir la tâche puisque celle-ci ne fait que la transposer devant une autre situation négative, qu'elle est convaincue de son échec. Le questionnement nous a également permis de connaître les caractéristiques d'une histoire intéressante pour Marie. Elle doit être présentée dans son entier, mystérieuse, ludique et informative. Par contre, l'élève ne lit pas ou presque jamais sur une base volontaire, seulement pour réaliser une tâche imposée. Finalement, Marie démontre

un portrait de lectrice au dépourvue d'outils : de stratégies de lecture. En situation de lecture seule, Marie saute les mots ou la phrase non-compris sans tenter de trouver la définition. Nous déterminons que Marie possède tous les comportements et toutes les attitudes pour ne pas s'en sortir seule. La prochaine partie présente les changements de Marie une fois la série de rencontres terminées.

Attitudes de la lectrice après la série de rencontres

À la fin des rencontres donc des trente-trois séances, la chercheure pose à Marie des questions provenant de la même échelle d'attitudes des émotions, pour savoir si les attitudes de l'élève ont changé suite à l'intervention. Nous désirons connaître ses pensées quant à ses perceptions face à apprendre, face à la lecture puis si elle connaît les stratégies de lecture et les utilise à bon escient. Voici le reflet de ses réponses :

Je n'aime pas vraiment lire, mais je sais que c'est important. À l'école, on apprend à lire pour apprendre. Si tu n'apprends pas, quand tu seras adulte, tu ne pourras pas avoir un bon travail car tu ne sais pas lire et tu n'auras rien appris.

La chercheure demande alors une explication à Marie au sujet du fait qu'elle n'aime pas lire.

Non, je n'aime pas lire mais des fois, oui. Quand je veux savoir comment quelque chose fonctionne, je lis et là, je sais. Aussi, quand je lis sur les animaux, j'en apprend plus et ça m'intéresse d'en connaître plus sur les animaux. Aussi, si tu fais un voyage,

sur le bord de la route, sur les affiches, tu peux lire toutes sortes d'informations, ça j'aime ça. Je joue un jeu en auto avec ma sœur. Aussi j'aime lire lorsque je lis avec toi. Comme ça je peux passer du temps avec toi et on lit ensemble.

La chercheuse demande ce que Marie préfère lire avec elle (chercheuse).

Tout. Des contes, des histoires drôles, faire des mots cachés et lire des textes de Capsule quand on apprend quelque chose. Quand c'est trop long des fois dans Capsule et trop de détails pour rien, au lieu de se rendre au but, ils passent par toutes sortes de détails qui ne sont pas importants.

Nous remarquons le changement de réponses avec le début de la série des rencontres où Marie n'aimait pas lire et n'en voyait pas vraiment l'utilité. Nous constatons sa satisfaction de savoir lire les textes de *Capsule* car contrairement aux réactions négatives en classe, ils comptent parmi ceux qu'elle veut savoir lire. Par ses propos, grâce à l'accompagnement affectif, Marie a découvert l'importance de lire, mais elle préfère des textes qui servent à quelque chose. Elle ne lit pas pour le plaisir parce que lire reste un défi et elle a du mal à comprendre suffisamment. Elle n'a pas encore découvert le plaisir de lire seule des textes imaginatifs, sauf qu'elle y prend un plaisir si elle a l'appui d'une personne qui lui permet de ne pas se perdre dans le texte. De plus, sa réponse au fait d'aimer tout genre de lecture en compagnie de la chercheuse indique une ouverture d'esprit et un goût développé pour divers types de texte. La variété de textes telle que suggérée par Poslaniec (1990) et Leclerc (2001) permet à Marie de prendre conscience des textes existants puis de définir ses préférences. Elle

a appris à apprécier plusieurs types d'écrits, du conte au court récit, en passant par le mot caché et les journaux.

Donc, grâce à la relation d'accompagnement et la confiance en soi qui en résulte, Marie se sent plus à l'aise dans ces situations de lecture. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) décrivent, dans leur ouvrage, le portrait-type présenté par Marie, soit d'une lectrice qui n'apprend pas tant qu'elle ne reçoit pas un soutien positif dans une relation soutenue et qu'elle ne jouit pas d'une expérience de lecture de textes variés. À cet égard, on peut penser que lorsque Marie affirme apprécier presque tous les textes lus, son affirmation peut parfois signifier davantage son désir de plaire à la chercheuse que son plaisir véritable. Seul son investissement à plus long terme dans certains types de texte permettra de départager le plaisir véritable du désir de plaire.

Lors de la dernière rencontre, à la question à savoir comment se dépanner pour trouver la définition d'un mot ou d'un mot paragraphe, Marie montre qu'elle a acquis des stratégies. Elle dit :

Si je ne comprends pas un mot, je peux regarder le petit mot dans le grand mot ou relire la phrase ou le paragraphe. Si tout ça ne peut pas m'aider, je peux regarder les illustrations, relire le titre et les sous-titres.

La chercheuse félicite Marie pour sa réponse adéquate mais ne peut s'empêcher de lui demander pourquoi ne pas les appliquer pendant ses lectures car elle les met en pratique, la plupart du temps, seulement suite à un questionnement de la chercheuse.

C'est vrai je sais comment faire et je suis capable, mais je n'y pense juste pas de le faire. Ce n'est pas parce que je ne veux pas, mais j'oublie.

La chercheuse constate que cette procédure rejoint la théorie de Tardif (1997), Van Grunderbeeck (1997), Bourassa (1996) et Giasson (1995) et al. qui indiquent qu'il est essentiel d'aider l'élève à construire du sens de la tâche pour qu'elle apprenne quand intervenir et appliquer quelles stratégies. Par l'ensemble des commentaires de la mère et des réponses de Marie, nous constatons les progrès de l'élève dans son goût pour la lecture et son habileté à prendre conscience de ses stratégies de lecture.

En conclusion et à partir de l'ensemble des commentaires des parents et les réponses de Marie après l'intervention, nous pouvons conclure que l'intervention se traduit par un progrès notable dans son goût pour la lecture et aussi dans son habileté à prendre conscience de ses stratégies de lecture et parfois même, à les utiliser en contexte spontané. Le modèle a permis à Marie de réaliser des progrès impressionnants dans son métier d'apprenti-lectrice. Quelles conclusions tirons-nous de ces progrès en réponse aux deux questions de notre recherche ? La prochaine section examine cette question.

Questions de recherche

Le modèle élaboré pour la présente recherche est un amalgame des modèles de Giasson (1995), Van Grunderbeeck (1997) et Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) ainsi

que de quelques auteurs qui viennent ajouter des détails essentiels tels que le questionnement pour favoriser les inférences et autres éléments qui ont permis à Marie de réaliser des progrès impressionnants dans son métier d'apprenti-lectrice (Besse et ACLE, 2000 ; Perrenoud, 1999 ; Tardif, 1999 ; Goupil, 1997 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Poslaniec, 1990 ; Cunningham, 1987 ; Irwin, 1986 et al.). Pour vérifier la contribution de ce modèle, nous avons élaboré deux questions de recherche. La première question vérifie quel est le rôle du modèle, soit le « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » quant à l'acquisition, par Marie, de stratégies efficaces de la lecture. Elle se lit comme suit :

Le « Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture » permet-il à un élève en difficulté de lecture de modifier son utilisation spontanée de stratégies cognitives pour lire ?

Les stratégies cognitives ont préséance dans l'ensemble des recherches portant sur l'apprentissage et sur ses difficultés, aussi bien que sur sa motivation scolaire. Qu'on pense aux travaux de Perrenoud (1999), Van Grunderbeeck (1997), Tardif (1997), Giasson (1995) ou de La Garanderie (1990), tous les efforts stratégiques composent, en exclusivité, avec la composante cognitive. À titre d'exemple, selon Giasson (1990), savoir lire, c'est savoir repérer le sens que l'auteur a voulu donner à son texte. Dans cette même veine, Van Grunderbeeck (Ibid.) ajoute que lire, c'est non seulement donner du sens à un texte mais aussi reconnaître les mots. Ces auteurs reconnaissent l'importance du savoir d'expérience du lecteur dans cette construction de sens du texte d'un autre.

Les résultats de la recherche portant sur l'intervention à partir du Modèle mixte, confirment que Marie a progressé dans l'ensemble des composantes cognitives, et de manière encore plus notable, dans l'utilisation spontanée de stratégies de lecture. Nous avons cependant mis un bémol, à savoir qu'à la fin de l'intervention, Marie n'utilise toujours pas les stratégies cognitives de manière spontanée. Par contre, les constats des parents et ceux tirés de notre analyse attestent que leur usage spontané est certainement en voie d'acquisition. L'ensemble des résultats de la recherche démontre aussi que Marie est désormais pleinement outillée au plan des stratégies cognitives qu'elle maîtrise parfaitement lorsque accompagnée. À cet égard, les résultats obtenus au troisième tiers de l'intervention démontrent que Marie applique plus souvent, de façon autonome, les stratégies cognitives acquises. Tout compte fait, nous pouvons conclure que le « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » permet à un élève en difficulté de progresser dans son utilisation spontanée de stratégies cognitives efficaces pour lire.

Les modèles qui sous-tendent l'approche vers l'utilisation de stratégies cognitives oublient trop souvent que lire est beaucoup plus. Lire exige aussi la prise en compte de la relation de l'apprenti-lecteur au texte, mais encore, faut-il le rappeler, de l'apprenti-lecteur à l'enseignant et à sa représentation de ses compétences de lecteur. Or cette représentation passe souvent, dans les premiers pas surtout, par la qualité du rapport établi entre la lectrice et son mentor. Les recherches en neuropsychologie (Bourassa, à paraître ; LeDoux, 2002 ; Damasio, 2002) soulignent pourtant, depuis une décennie, l'importance de la représentation affective sur le savoir apprendre. Apprendre et apprendre à lire deviennent des gestes de construction de sens, non seulement du texte, mais de la valeur du geste de lire et de la valeur

des modèles adultes qui accompagnent l'apprenti-lecteur dans ce geste. Un modèle d'enseignement de la lecture ne peut passer outre le fait que l'élève dans tout son être, et avec lui, son bagage de connaissances, sont mis à contribution dans le geste de lire. C'est pourquoi la deuxième question insiste sur l'importance du soutien affectif dans ce processus.

Le « Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture » permet-il à un élève en difficulté de lecture de modifier positivement son concept de soi d'apprenti-lecteur de l'acte de lire ?

En lecture, c'est l'élève, et non l'auteur du texte, qui devient le joueur principal. Voici la raison pour laquelle la chercheuse accorde une importance aussi grande à la composante affective qu'à la composante cognitive dans son modèle d'enseignement de la lecture. Voilà aussi pourquoi elle ne se contente pas, dans son modèle, de poser des questions de compréhension qui touchent strictement le cognitif, mais qu'elle y ajoute des questions qui font appel à l'expérience de la personne, du genre « *Pourquoi crois-tu que c'est comme ça ?* » ou « *Pourquoi prédis-tu la fin de l'histoire de cette façon ?* » Les réponses surprennent parfois. Par exemple, dans un conte où un petit garçon se sauve de la maison et se cache sur un bateau puis part à l'aventure, la chercheuse demande à Marie de prédire la fin de l'histoire. Dans un premier temps, l'élève élabore sur les embûches présentées sur le bateau puis poursuit en indiquant qu'une fois arrivé à la rive, le petit garçon rencontre un couple et se fait adopter. Toute surprise, la chercheuse demande si le garçon revoit ses parents ou s'il s'ennuie. Marie répond par la négative affirmant que le petit garçon a trouvé une très bonne famille à l'étranger. La chercheuse demande à Marie d'élaborer. Cette dernière explique qu'un nouvel

élève vient de faire son entrée à l'école et qu'il vient d'être placé dans un foyer d'accueil. Auparavant, il était victime de violence par ses parents et Marie conclut qu'il est plus heureux maintenant.

Sans cette sensibilité à l'importance de la composante affective dans le sens accordé au texte, la chercheuse aurait insisté sur le fait qu'il faut toujours respecter et aimer ses parents. En donnant de l'importance au discours de l'enfant qui porte sur ses affects, elle a écouté jusqu'au bout l'histoire racontée, et ainsi réalisé la sagesse de Marie.

Les résultats de la recherche reflètent bien l'importance indéniable du soutien affectif présent entre l'élève et la chercheuse. À titre d'exemple, même si Marie connaît bien les stratégies d'apprentissage du manuel scolaire utilisé en classe *Capsule*, elle ne les applique pas beaucoup. Grâce au soutien affectif offert par la chercheuse, Marie verbalise davantage ; ses conversations débutent d'abord par diverses anecdotes sur sa vie et ses goûts en lien avec ses lectures, et progressivement, elle se met spontanément aussi à parler de ses défis qu'elle doit surmonter en lecture.

Il ressort clairement que l'entraide, le partage et le rappel de l'application des stratégies se traduisent par un cheminement positif de Marie dans sa représentation de son savoir lire et dans une plus grande responsabilisation de cette élève timide dans l'attaque de ses problèmes de lectrice. À titre d'exemple, au cours du deuxième tiers de l'intervention, Marie affirme ne pas avoir aimé une certaine histoire qui, une fois l'attrait du dessin d'un tigre en page couverture, présentait effectivement peu d'intérêt. La chercheuse admire la

franchise de Marie et constate le sentiment de confiance qui lui permet de faire ce genre de remarque. Voici les échanges réalisés entre l'élève et la chercheure :

Ce que je n'ai pas aimé, c'est que l'histoire est un peu trop simple. Les gens s'en vont et arrivent un accident. C'est comme si on savait qu'il était pour arriver quelque chose. Ce que j'ai le plus aimé est lorsque Flavie se fait piquer et que sa réaction est une grosse bosse. - Tu aimes ça lorsque les histoires ressemblent à ce qui arrive dans la vie de tous les jours. - Oui, comme je n'aurais pas aimé qu'elle se fasse piquer et qu'elle n'ait rien.

Avoir la confiance et ne pas être gênée de commettre une erreur ou poser une question rend la tâche plaisante tout en enlevant le fardeau de se savoir seule à porter sa difficulté. Surmonter ses stratégies de lecture lacunaires lui paraisse, avec l'avancée de l'intervention, de moins en moins comme une tâche insurmontable, parce que lire devenait un bout de chemin fait à deux. À cet égard, Bédard (2002) appuyée des recherches de Kellerhals et Montandon (1991), Rumberger et al. (1990), affirme que les attitudes telles, que les activités faites avec un adulte (parent ou autre intervenant), vécues comme de bons moments passés ensemble et au cours desquels l'enfant connaît des réussites, sont propices pour que celui-ci puisse acquérir la confiance et avoir une bonne estime de soi. Nous osons croire que ces situations s'appliquent aux activités de lecture réalisées entre Marie et la chercheure.

Notre recherche permet encore d'établir que :

1/ Tel que proposé par Poslaniec (1990), être exposée à divers genres de lecture invite

Marie non seulement à prendre conscience de leur existence, mais à découvrir les textes qui lui sont les plus signifiants. Par exemple lors d'une rencontre, Marie exprime son intérêt pour les textes humoristiques en lisant l'histoire « Le Petit Poucet » où l'ogre veut manger le Petit Poucet et ses frères avec des champignons et de la sauce. Également, la lectrice trouve amusant de découvrir la hauteur du Petit Poucet. Elle a donc un sens de l'humour développé qu'elle recherche dans ses lectures. La chercheuse remarque également que Marie s'intéresse non seulement à l'humour mais aussi à l'aspect surnaturel tel qu'il est drôlement amusant d'imaginer un petit garçon de cette hauteur.

- 2/ Tel que proposé par Giasson (1990) et Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), terminer sa lecture permet à l'élève d'avoir une vue d'ensemble du texte (toutes les parties d'un conte par exemple) et de ressentir un sentiment d'accomplissement. Dans le même exemple, avant de débiter la lecture, Marie mentionne « *Nous allons lire tout ça !* ». La chercheuse rassure l'élève en lui disant que la lecture va se réaliser à deux et qu'elles vont découvrir toute qu'une belle aventure. Une fois la lecture du conte terminée, par son regard Marie dévoile une grande satisfaction et commente le fait qu'elle ne l'aurait jamais tout lue par elle-même auparavant. Par ses commentaires positifs, l'élève indique qu'elle garde un souvenir favorable de cette histoire. Elle développe aussi peut-être un goût pour ce genre de lecture.

- 3/ Tel que proposé par Giasson (1995) ainsi que Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994), le fait de poser un regard sur sa lecture une fois celle-ci complétée, assure le

développement de sa culture de lectrice. Marie démontre des habiletés critiques telle le fait qu'elle apprécie ou n'aime pas un texte. De surcroît, Marie constate quel type d'histoire elle apprécie, en l'occurrence les histoires qui collent au réalisme dans les détails tout en faisant appel à l'imaginaire, comme les histoires réalistes de chasse aux trésors. Elle aime les suites d'actions logiques.

Le « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » modifie positivement la représentation affective de l'acte de lire de Marie. Grâce au soutien affectif, elle interagit en tant que Marie, devient la « joueuse principale » dans son travail pour apprendre à lire. Ce changement d'attitude fait en sorte qu'elle progresse aussi réellement au plan de ses habiletés cognitives comme en font foi les analyses des chapitres 4 et 5. À la fin des séances, Marie peut émettre des raisons valables pour vouloir lire comme en font foi ses commentaires spontanés rapportés à la dernière séance. Cette réflexion sur les réponses à apporter aux deux questions de recherche clôt ce chapitre. Le prochain chapitre présente les conclusions générales qu'il convient de tirer quant à la présente thèse.

CONCLUSION

Cette conclusion se divise en quatre temps. Le premier présente les principaux résultats de la présente recherche. Suite à ce résumé, le chapitre définit la contribution de la présente recherche. Les deux dernières parties portent respectivement sur les limites de la recherche, et les pistes d'ouverture pour d'éventuelles recherches.

Résumé

L'objectif de cette recherche est de concevoir un modèle d'enseignement de la lecture qui combine les composantes cognitives et affectives et d'examiner comment ce modèle contribue au progrès d'un élève en difficulté de lecture. Trois modèles servent de base et source d'inspiration : le modèle cognitif de J. Giasson (1995), celui linguistique et cognitif de N. Van Grunderbeeck (1997), puis le modèle socio-constructiviste de G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau (1994), lequel ajoute aussi la composante de l'accompagnement affectif dans l'apprentissage de la lecture. À partir de ces trois modèles et de sa recension des écrits sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture, la chercheuse développe un modèle d'intervention qui reprend les stratégies cognitives définies au trois temps de la lecture par Giasson (1997) que le modèle combine avec celles de Van Grunderbeeck (1997), de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994) et de plusieurs autres auteurs. Le modèle prend aussi en compte les stratégies affectives qui œuvrent à augmenter la motivation, par l'entremise de l'encouragement après une réussite, les échanges pour promouvoir les discussions aux trois temps de la lecture et le partage de la façon de réaliser la lecture (élève lit seul ou accompagné par la chercheuse). L'adulte détient un rôle de modèle et de parrainage dans la présentation du processus de l'acte de lire.

Ce modèle appelé le « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » est expérimenté auprès d'un élève en difficulté de lecture de la quatrième année. Par l'entremise de cette étude de cas de unique, nous avons mis à l'essai notre modèle. Les résultats de l'expérimentation indiquent que le modèle a été appliqué avec fiabilité (chapitre 4) et l'analyse démontre les contributions bénéfiques du modèle sur l'élève aux plans tant cognitif (usage de stratégies efficaces pour surmonter ses difficultés en lecture telles l'anticipation, la prédiction, l'application de stratégies de dépannage et la compréhension) qu'affectif (représentation améliorée du geste de lire et de ses compétences perçues suite à l'encouragement, l'imitation et les échanges).

Contribution de la recherche

Les résultats permettent d'affirmer que le *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* est un instrument qui assure une augmentation spontanée dans l'utilisation par l'élève des stratégies cognitives utilisées pour décoder puis lire pour donner un sens au texte. De plus, les résultats permettent d'affirmer que les stratégies affectives de soutien offert par la chercheuse permettent à l'élève en difficulté de lecture de modifier sa représentation de ses compétences comme apprenti-lecteur. Tel que démontré par l'analyse des résultats de l'intervention, du verbatim de l'élève avant et après l'intervention et des observations et commentaires des parents, l'intervention assure un niveau d'intérêt plus grand, une meilleure appropriation des raisons de lire et un transfert de cet investissement en contexte spontané.

Nous pouvons conclure de ces résultats d'une part, que l'affectivité est essentielle dans l'apprentissage de la lecture pour rassurer un élève en difficulté et lui donner la confiance nécessaire pour oser se questionner au besoin, imiter l'adulte, discuter des stratégies de lecture et avec le temps, devenir autonome. Selon la théorie de Maslow, l'affectivité fait partie des besoins de base de l'humain. Il est donc très important et approprié d'en tenir compte lors de l'apprentissage de la lecture. Nous pouvons de plus distinguer que le modèle développé contribue directement à cette situation comme en font foi les résultats présentés aux chapitres d'analyse. La chercheuse conclut qu'il importe d'accompagner un élève en difficulté afin de l'aider à s'outiller et à percevoir la lecture comme un acte plaisant et instructif qui peut aussi divertir.

Limites de la recherche

La principale limite de cette recherche relève du fait qu'il s'agit d'une étude de cas unique. Pareille étude ne se prête pas aisément à des généralisations. Cependant, nous sommes d'avis qu'une étude en profondeur, étayée sur trente-trois jours, nous permet de cerner les éléments critiques de la contribution de cette intervention mixte qui pourront être testés à une plus grande échelle dans un travail ultérieur pour en augmenter la fiabilité.

Une seconde limite concerne l'importance de développer davantage la construction de sens telle qu'elle émerge en fonction de la panoplie de textes présentés. En effet, la gestion de cette panoplie dans la présente thèse a permis d'établir que Marie réagissait positivement à la majorité

des textes proposés (à l'exception des textes informatisés). Il n'a cependant pas été possible de comparer la contribution de chacun sur l'avancée des compétences cognitives et affectives de l'élève. Une prochaine étude verrait à mesurer de manière plus spécifique cet aspect en colligeant ces données par types de texte et durée d'exposition à chacun. De plus, la recherche ne tient pas compte de tous les types de texte à acquérir en quatrième année telle la carte postale et la charade. La nature des textes retenue durant les rencontres se chiffre à treize différents types d'écrits. Inclure ceux prévus au programme cadre pour ce niveau scolaire permettraient à l'élève de faire un suivi toute l'année et pouvoir reconnaître certains types de texte lorsque abordés.

Une troisième limite vient du fait que l'intervention a été réalisée de manière consécutive. Il se peut qu'un accompagnement à plus longue échéance, plus échelonné dans le temps, permette de mieux asseoir les nouveaux comportements. Il serait aussi intéressant de vérifier, après huit semaines de cessation de l'application du modèle, si l'élève a maintenu ses gains aux divers plans examinés. Seule une étude de maintien de la performance permettrait d'en affirmer la fiabilité à moyen, voire même long terme.

Le modèle oeuvre en fait à augmenter l'effet-chercheur en insérant au sein même de son application des mesures de soutien explicite du succès de l'élève. L'effet-chercheur ne peut être analysé dans le sens où la personne qui agit dans ce modèle est la chercheuse. Seule la poursuite de cette recherche qui entend assurer un travail de concertation avec d'autres enseignants formés à l'application du modèle, permettra d'élucider cette question.

Rappelons enfin qu'au chapitre 5, nous faisons état de la limite suivante, celle de noter les résultats de l'élève lorsqu'il fait interagir ses connaissances et stratégies nécessaires à la compréhension du texte puis, intérioriser le fait de vérifier ses hypothèses. Pour ce faire, dans une étude éventuelle, nous suggérons de procéder par questionnement. Nous proposerions à l'élève de se poser des questions de sens, d'exactitude des mots et d'élaborer sur sa façon de décoder, c'est-à-dire s'il a deviné le mot ou décodé avec attention, il s'agirait de lui faire prendre conscience de ses habiletés métaphonologiques. Ces limites étant spécifiées, nous nous tournons maintenant vers l'examen des pistes éventuelles de poursuite.

Pistes éventuelles

Les principales pistes qui émergent de la présente recherche portent sur la validation du « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » sur un plus vaste terrain d'enquête, tel l'application dans plusieurs classes de quatrième année. La manière de procéder serait d'offrir une formation au personnel enseignant portant sur le modèle expérimenté et d'examiner par la suite la contribution du modèle sur la performance en lecture des élèves. L'effet-chercheur devra alors être ré-examiné étant donné la présence de divers intervenants. La formation pourrait mettre l'accent sur les éléments suivants :

- 1/ Une quinzaine d'enseignants s'inscrivent sur une base volontaire pour participer à la validation, c'est-à-dire qu'ils se disent prêts à recevoir une formation pour ensuite

appliquer le « *Modèle mixte, cognitif et affectif, dans l'enseignement de la lecture* » dans leur salle de classe ;

- 2/ La formation est offerte par la chercheuse dans un lieu central pour tous ;
- 3/ Le projet de validation en salle de classe s'échelonne sur une période de quatre mois dans une classe régulière ;
- 4/ Une fois la formation complétée, un suivi hebdomadaire est prévu au début de chaque semaine, suivi qui, après un mois, s'estompe à des rencontres bi-mensuelles ;
- 5/ Dans les classes des enseignants participants, des observateurs formés à l'utilisation du modèle et à l'observation, remplissent des grilles d'observation des comportements et des verbalisations des enseignants et des élèves au moment de tâches de lecture ;
- 6/ La chercheuse compile les résultats, vérifie la fiabilité dans l'application du modèle pour chaque classe et analyse les résultats pour en faire une validation empirique.

Le sujet de la validation des modèles pour l'enseignement de la lecture reste un sujet de pointe. En effet, de nombreux modèles sont développés, mais peu d'entre eux sont validés. De plus, compte tenu des prémisses théoriques sur lesquels ils se fondent, peu d'entre eux prennent en compte l'importance du volet affectif. Or ce dernier volet est encore plus critique pour les élèves en difficulté en classe régulière comme le montrent les études récentes de la neuropsychologie et plus spécifiquement celles de LeDoux (2002) et de Damasio (2002). Comme en témoignent les résultats du Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario ainsi que l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, cet aspect est d'autant plus critique qu'encore de nos jours, un grand nombre d'élèves atteignent le deuxième cycle d'études

élémentaires sans démontrer une maîtrise suffisante de leurs habiletés de lecture pour apprendre d'elles. Il va sans dire que la poursuite des recherches qui examinent les nouveaux modèles d'intervention en lecture et travaillent à les valider est nécessaire d'autant plus qu'elle affecte directement la réussite scolaire des élèves en difficulté.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baumann, J. (1984). The Effectiveness of a Direct Instruction Paradigm for Teaching Main Idea Comprehension. *Reading Research Quarterly*, VXX,no.1, (p.93-116).
- Baumann, J.F. et Bergeron, B.S. (1993). Story Map Instruction Using Children's Literature : Effects on First Graders' Comprehension of Central Narrative Elements. *Journal of Reading Behavior*. V25, no.4, (p. 407-437).
- Bédard, C. (2002). *Thèse. Étude des trois axes de l'assistance éducative parentale auprès des parents d'élèves en difficulté d'apprentissage à l'élémentaire*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélaïr, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Besse, J.-M. et l'ACLE. (2000). *Regarde comme j'écris !* Tournai, Belgique : Magnard.
- Bouffard, T. (1998). A Developmental Study of the Relationship between Reading Development and the Self-System. *European Journal of Psychology of Education*, Mars V12, no.1, (p. 61-74). Europe.
- Bourassa, M. (1997). Liminaire. *Éducation et Francophonie*. XXV, no.2.
- Bourassa, M. (2000). Élaborer un savoir sur soi à la formation enseignante. Dans M. Théberge (dir.), *Former à la profession enseignante*. (p. 53-92). Outremont, Québec, Canada : Logiques.
- Cambier, J. & Verstichel, P. (1998). *Le cerveau réconcilié- Précis de neurologie cognitive*. Paris : Masson.

Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situation de minorité. *Revue des sciences de l'éducation*. XXIII, 483-508.

Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les études minoritaires. (2001). *L'école française en milieu minoritaire* : revue documentaire. Ottawa. Presses de l'Université d'Ottawa.

Changeux, J.-P. (2002). *L'Homme de vérité*. Paris : Odile Jacob. (p.373-390).

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Tournai, Belgique : Magnard.

Cloutier, R. (2000). PsychoMédia. Comment peut-on classer les différents styles parentaux ? [En ligne] <http://www.psychomedia.qc.ca/qfr36.htm>.

Collins, A. (2003). *Anne Collins Diet Weight Loss Plateau Effect*.

<http://www.annecollins.com/dieting/weight-loss-plateau.htm>

Cormier, R. (1993). *Écrire autrement, Lire davantage, grandir organiquement*. Sherbrooke : Orthographe 2000.

Cornfield, R.J., Coyle, K., Durrant, B., McCutcheon, K., Pollard, J., Stratton, W. (1994) *Construire la réussite L'évaluation comme outil d'intervention*. (Adaptation française de M.-J. Berger). Montréal : De La Chenelière.

Damasio, A. (2003). *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.

- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Mongeau, P. & Pallascio, R. (2000). Approche philosophique des mathématiques et affectivité. Dans L. Lafortune & R. Pallascio (Dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 181-208). Sainte-Foy, Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Deschênes, A.-J. (1986). *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval, Québec.
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Paris : Bourrellet.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences : The Theory into Practice*. New York : Basic Books.
- Gauthier, C. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy, Québec : PUL.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. *Éducation et Francophonie*, XXV2, 1-11.
- Goupil, G. (1997a). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.

- Graves, D. (1983). *Writing : Teachers and Children at Work*. New Hampshire : Heinemann.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). Analyse pendant le recueil des données. *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*. Traduit de l'anglais par De Backer, C. & Lamongie, V. (p.83-139). Université De Boeck, Bruxelles : Renouveau pédagogique.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey : Prentice-Hall.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*. (Adaptation française de G. Sirois) Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Kapinus, B. et al. (1987). Effects of Practice in Retelling upon Reading Comprehension of Proficient and Less Proficient Readers. Dans J. Readence et R. Baldwin (Eds). *Research in Literacy : Merging Perspectives*. Thirty-sixth Yearbook of the National Reading Conference. Sibley Tower, 135-143.
- Lafortune et al. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste pour apprivoiser la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*,. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- La Garanderie, A. De. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Éditions du Centurion.
- Langer, J. (1986). Computer Technology and Reading Instruction: Perspectives and Directions. Dans J. Orasanu (Ed.). *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 189-203.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*,. Montréal : Guérin.

Leclerc, M. (2001). L'élève connaissant des difficultés en lecture. *Au pays des Gitans*. Montréal, Québec, Canada : Chenelière MacGraw-Hill, 1-45.

LeDoux, J. (2002). *The synaptic Self. How our brains becter who we are*. United States : Viking.

Meirieu, P. (1996). Vers une école de la citoyenneté, In GFEN. *Construire ses savoirs construire sa citoyenneté*. Lyon : Chronique Sociale.

Meyer, D.K. (1992). *What is scaffold instruction ? Definitions, distinguishing features, and misnomers*. Communication présentée à la conférence annuelle de la National Reading Conference. San Antonio, TX.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2001). *Lecture au primaire - Un guide sur l'établissement des cibles relatives au rendement des élèves, 2001*. Toronto.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2002). *Résultats au niveau de la province, du conseil scolaire et de l'école, mars 2002*. Toronto.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2003). *Résultats au niveau de la province, du conseil scolaire et de l'école, mars 2003*. Toronto.

Pamalou, J. (1999). *Pour les ronds et les rondes*.

http://membres.lycos.fr/pamalou/journal4/pamjl4_07.htm

Péladeau, I. & Saint-Pierre, L. (1996). *Capsule 4*. Mont-Royal, Québec, Canada : Modulo Éditeur.

- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décier dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Piaget, J. (1935). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel, Montréal : Delachaux et Niestlé.
- Poslaniec, Christian. (1990). *Donner le goût de lire*. Paris, France : Éditions du Sorbier.
- Simpson, M. (1987). Alternative Formats for Evaluating Content Area Vocabulary Understanding. *Journal of Reading*. V31, no.2, 20-28.
- Smadja, Isabelle. (2001). *Harry Potter, les raisons d'un succès*. Paris : PUF Sociologie d'aujourd'hui.
- Stahl, S. (1996). Three Principles of Effective Vocabulary Instruction. *Journal of Reading*. V29, no.7, 662-672.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.
- Tardif, J. (1999). On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. *Vie Pédagogique*, avril-mai, 4-9.
- Taylor, B.M., Pearson, D.P., Clark, K.F., & Walpole, S.(2000). Effective Schools and Accomplished Teachers: Lessons about Primary-Grade Reading Instruction in Low-Income Schools. *The*

Elementary School Journal, 101, 121-165

Turcotte, C. (2001). *Mémoire. La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire*. Laval : Presses de l'Université du Québec à Laval.

Van der Maren, J.-M.. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal De Boeck.

Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *Éducation et Francophonie*, XXV2, 1-11.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*, Cambridge : MIT Press.

MODÈLE INTÉGRÉ DE GIASSON
(tiré du manuel *Capsule*)

AVANT DE LIRE (trois aspects importants dont il faut tenir compte avant la lecture : l'intention, la stratégie de prédiction et le recours aux connaissances antérieures)

- ° **Demande-toi pourquoi tu lis.** (l'enseignante dirige les élèves à se donner eux-mêmes une intention de lecture)
 - Est-ce que je lis une histoire pour me détendre? Est-ce que je lis un texte pour m'informer? Est-ce que j'ai une tâche à faire après cette lecture?

- ° **Survole ton texte.** (l'élève anticipe le contenu du texte en utilisant une stratégie de prédiction)
 - Cherche des indices dans le texte pour prévoir son contenu.
(Si tu lis une histoire, regarde le titre et les illustrations. Essaie de prédire ce qui va se passer. Si tu lis un texte d'information ou si tu prépares une recherche, lis d'abord le titre, les sous-titres et l'introduction. Regarde les illustrations. Cherche aussi d'autres indices : des mots en caractères gras, des noms propres, des dates. Note les titres des livres que tu as retenus pour ta recherche.)

- ° **Sers-toi de ce que tu sais déjà.** (l'élève se sert de ses connaissances antérieures avec des suggestions de techniques de l'enseignante telles : constellations de type association et regroupement, versions différentes d'une même histoire, technique de mots clés, technique SVA - ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris)
 - Pour te préparer à bien comprendre un texte, va chercher tes connaissances sur le sujet ou sur l'histoire que tu t'apprêtes à lire dans ta "boîte personnelle", c'est-à-dire dans ta tête.

PENDANT QUE TU LIS

- ° **Arrête-toi de temps en temps pour t'assurer que tu comprends ce que tu lis.** (établit des liens entre l'univers créé par un auteur et ton propre univers - imagerie mentale)
 - Les phrases doivent te dire quelque chose ou te faire voir des images. Tu dois continuer à te servir de ta boîte personnelle pour bien comprendre.

- ° **Au fil de ta lecture, dégage le sujet de chacun des paragraphes.** (ressortir l'idée principale)
- ° **Si tu lis une histoire, rappelle-toi la structure du récit. Essaie ainsi de prédire la suite de l'histoire.** (la prédiction)
("Guillou était champion de patin à roues alignées. Un jour, une fille appelée Philo décida de participer aux grandes compétitions." L'arrivée de Philo, c'est l'événement déclencheur. Que va-t-il se passer? Je pense que Guillou va avoir de la concurrence!)
- ° **Si tu lis un texte d'information ou des textes pour ta recherche, rappelle-toi ce que tu cherches pour trouver de bons indices et sélectionner les informations pertinentes.** (le rappel de son intention de lecture)
(Je cherche de l'information sur la taille des ours de la préhistoire. Voilà, c'est écrit ici : l'ours des cavernes pesait 900 kilos. J'ai lu ailleurs que le plus gros des ours d'aujourd'hui est le kodiak et qu'il pèse 700 kilos. Il n'y a pas à dire, c'était énorme, un ours des cavernes!)
- ° **Rappelle-toi comment faire pour comprendre les mots d'un texte.** (les stratégies de compréhension des mots peu familiers d'un texte)
 - Observe le mot; vois si ce mot ou des parties de ce mot te rappellent des mots que tu connais.
 - Lis les mots ou les phrases qui sont autour du mot que tu ne connais pas. Essaie ainsi de trouver le sens de ce mot à partir des indices donnés dans le texte.
 - Si après cela tu n'as pas trouvé le sens du mot, cherche dans le dictionnaire.
- ° **Rappelle-toi de faire des liens entre les mots d'une phrase ou entre deux phrases.** (les stratégies à utiliser pour faire des liens dans les phrases et entre les phrases - comprendre les mots de substitution dans de longues phrases et établir des liens entre les phrases explicites ou implicites)
 - Pour comprendre une phrase longue, lis par groupes de mots. Résume la phrase longue pour retenir ce qui est important.
(La collection d'insectes de mon amie comprend des spécimens si extraordinaires que le conservateur du musée a décidé de l'exposer. Donc je me dis, la collection d'insectes de Léa sera exposée au musée.)
 - Cherche les mots qui unissent deux parties de phrase ou deux phrases. Essaie de comprendre le lien que les **mots de relation** expriment.
*(Les citoyens étaient effrayés, **car** un terrible gorille s'était échappé. **Heureusement**, Edgar Énard, le célèbre chasseur de gorilles, enquêtait déjà.)*
 - La plupart du temps, les phrases d'un texte sont reliées entre elles. Quand il n'y a pas

de mots de relation, essaie de faire le lien dans ta tête.

(Les citadins étaient effrayés. (parce qu') Un terrible gorille s'était échappé.)

- Certains mots viennent en remplacer d'autres; ce sont des **mots de substitution**. Efforce-toi de trouver quels mots les mots de substitution remplacent dans la phrase. *(Boukin aime les habitants de la Terre. Il (Boukin) trouve que les terriens (habitants de la Terre) lui (Boukin) ressemblent, car ils (les terriens) aiment lire et écrire comme lui (Boukin).)*

APRÈS AVOIR LU (le rappel du texte narratif, le retour sur l'intention de lecture du texte d'information, l'organisation de l'information dans un travail de recherche et la tâche demandée à la suite de la lecture)

- ° **Rappelle-toi l'histoire que tu as lue.** (dégage le schéma du récit - rappelle du texte narratif ce qui facilite grandement la compréhension)
 - Raconte-toi l'histoire dans ta tête ou revois-la en images, comme dans un film. Est-ce que l'histoire s'est déroulée comme tu l'avais imaginé au départ? Tu peux aussi discuter de cette histoire avec des camarades. *(Au début, Guillou était en colère parce que Philo avait gagné la compétition. Mais Philo lui avait souri et...)*
- ° **Si tu as lu un texte d'information, vérifie si tu as trouvé ce que tu cherchais.**
 - Redis-toi en mots ce que tu as appris ou revois-le en images dans ta tête. As-tu trouvé dans le texte les réponses aux questions que tu te posais au départ?
- ° **Si tu fais une recherche, organise l'information que tu as sélectionnée et communique les résultats de ta recherche.**
- ° **Si tu dois effectuer une tâche, interprète les consignes et les questions pour réussir ce que tu as à faire.** (faire les activités présentées dans les fiches telles : donner leurs impressions sur un récit ou une légende, remplir une fiche comparative, sélectionner des informations, trouver le sens des mots de substitution pour établir des liens dans les phrases, etc. *(Savais-tu, Skripta, que l'ours des cavernes était encore plus gros que le plus gros des kodiaks?)*)
- ° **Exprime tes réactions suite à ta lecture.** (développe un sens critique)

Le quoi? (On définit, on décrit et on nomme la stratégie à enseigner.)

Le pourquoi? (On explique aux élèves pourquoi cette stratégie est importante et quels avantages ils

tireront à la maîtriser.)

Le **comment?** (On montre aux élèves comment se servir de la stratégie en explicitant ses raisonnements à haute voix, afin de rendre le processus bien transparent. On fait une démonstration claire de la façon de l'utiliser efficacement. On guide les premiers essais des élèves en fournissant des indices, en ajustant les rétroactions et en donnant au besoin des explications supplémentaires. Graduellement, après avoir vu le processus modelé à quelques reprises, l'élève pourra l'utiliser lors de pratiques guidées qui l'amèneront graduellement à une utilisation autonome.)

Le **quand?** (On précise les circonstances où l'utilisation d'une stratégie sera plus particulièrement utile.)

Il est extrêmement important de faire toutes les étapes de l'enseignement stratégique, des recherches ayant notamment mis en évidence l'utilité du "quand" et du "pourquoi" pour favoriser le transfert des connaissances." (p. IX)

**LES PROFILS DE LECTEUR
D'APRÈS N. VAN GRUNDERBEECK**

<i>CATÉGORIES</i>	<i>CARACTÉRISTIQUES</i>
<i>1. Le surdécodeur</i>	<ul style="list-style-type: none"> ° déchiffre les mots par les lettres et par syllabes ° oublie aussi le sens du mot et de la phrase ° transforme les mots en mots non existants, en s'éloignant du sens et en ne se souciant pas de l'exactitude orthographique ° fait du découpage syllabique entre les graphèmes et les phonèmes ° possède des connaissances lexicales, syntaxiques et sémantiques mais n'y fait aucunement référence dans ses situations de lecture.
<i>2. Le surdevineur</i>	<ul style="list-style-type: none"> ° devine le contenu du texte grâce aux illustrations, aux consignes de l'enseignant et en faisant des inférences ° soupçonne le mot à l'aide de son vocabulaire visuel ° prédit à partir de ses connaissances syntaxiques et sémantiques ° a une connaissance très limitée de la relation entre les graphèmes et les phonèmes ° préfère l'utilisation d'éléments visuels, ses propres connaissances antérieures et les consignes et explications verbales de l'enseignant ° prédit le mot qui suit à partir des connaissances syntaxiques et sémantiques.
<i>3. Le chercheur de mots</i>	<ul style="list-style-type: none"> ° capte visuellement le mot et prononce un autre vrai mot du dictionnaire ° s'arrête aux caractéristiques graphiques du mot sans s'apercevoir qu'elles n'ont aucun sens dans la phrase ° décode des mots non existants dans la langue française et ne s'appliquent aucunement dans le contexte de la phrase.
<i>4. Le mélangeur de stratégies</i>	<ul style="list-style-type: none"> ° connaît ses stratégies de lecture mais qui ne les fait pas interagir pour décoder l'information lue ° dans un même texte, alterne ses stratégies de lecture sans les faire interagir pour vérifier ses hypothèses.

MODÈLE DE CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU

Début de la séance

“Les deux chercheurs choisissent les élèves à rencontrer et proposent à chacun un à tête avec eux, une séance pour lire et écrire, pour parler de comment on fait pour lire, comment on apprend à lire... c’est l’établissement du contrat de recherche.” (p.91) Tous les élèves rencontrés sont au cycle préparatoire, ne savent pas encore lire mais ont des connaissances variées sur l’écrit.

1. Expliquer à l’élève le déroulement de la séance.

- Notre rencontre a pour but “d’essayer de t’aider à mieux comprendre, à mieux apprendre à lire. Mais pour t’expliquer des choses, on a besoin de savoir comment tu t’y prends, ce que tu crois, ce que tu ne comprends pas bien. Tu peux y aller, vas-y, tu nous dis tout ce que tu penses, tout ce que tu crois, tout ce que tu fais. Tout nous intéresse. Même si tu te trompes, ça ne fait rien, quand on apprend, c’est normal de se tromper. Et si tu te trompes, nous on t’explique, on te montre. Tu nous dis tout (comment tu as fait, comment tu as réfléchi...) et nous, nous te montrons comment on fait et nous t’expliquons tout ce que tu veux. Tu es d’accord?” (p. 91)

C’est alors que les deux chercheurs filment les séances et prennent des notes en mentionnant la raison de cette procédure.

- “C’est pour notre travail, pour étudier ce qu’on a fait avec toi, pour se rappeler tout ce qu’on a fait, tout ce que tu as dit... Après, nous allons nous en servir pour écrire un livre... pour expliquer comment vous faites, vous les enfants, pour apprendre à

lire.” (p. 91)

Déroulement de la séance

“La séance se compose de plusieurs séquences : lecture de courts récits, dictée de mots ou de petites phrases, observation de l’adulte en train de lire ou d’écrire, discussion autour du pourquoi lire et le bilan de la séance.

Exemple/la dictée

- Papillon - Comment tu fais pour écrire papillon?... Écris comme tu crois, écris avec ton écriture à toi. Après je te l’écrirai, je te montrerai comment ça s’écrit... Qu’est-ce que tu as écrit? Montre-moi avec ton doigt où c’est écrit. Comment tu as fait pour écrire papillon?... À ton avis, comment il faut faire pour écrire papillon?... Bon, je vais te l’écrire : papillon. Comment je dois faire? Qu’est-ce que j’écris d’abord? J’écris d’abord pa, p, a. Regarde, ça fait...? Après qu’est-ce que je dois écrire? etc. Relis tout ce que j’ai écrit. Comment j’ai fait pour écrire papillon?

Exemple/la lecture silencieuse de l’adulte

- Regarde bien ce que je fais. Après, tu me diras ce que j’ai fait... Tu as bien vu? Alors, explique-moi ce que j’ai fait... Comment j’ai fait pour lire dans ma tête? Et puis qu’est-ce que j’ai fait encore?... Bon, je vais essayer de t’expliquer : je regarde tout ce qui est écrit ici (la phrase), je cherche les mots et je cherche ce que ça raconte, ce que ça veut dire, j’essaie de comprendre toute l’histoire.

Exemple/la lecture accompagnée

- On va essayer de le faire tous les deux : toi tu lis et moi je t’aide... Tu regardes tout ça (la phrase) et tu essaies de comprendre toute l’histoire. Attention, tu ne me dis rien, tu lis pour

toi, tu comprends l'histoire pour toi... Vas-y, regarde tout ça (l'expérimentateur suit du doigt la phrase écrite) et essaie de comprendre l'histoire. Tu l'as comprise?

- Non.
- Bon, recommence et tu mets le doigt sur ce que tu ne trouves pas, tu me montres les mots difficiles et moi je te les dis... Ça y est, tu as compris l'histoire?
- Oui.
- Bien, recommence à lire l'histoire pour toi, tu ne me dis rien, tu essaies de tout comprendre et tu essaies d'aller un peu plus vite que tout à l'heure. Si tu ne trouves pas un mot, si tu ne t'en rappelles plus, tu mets le doigt dessus, moi je te le dis... Ça y est, tu as tout compris?... Bien, tu peux me raconter l'histoire? (livre fermé ou retourné) Très bien... Comment il faut faire, comment on fait pour lire cette histoire-là?... Comment tu as fait pour trouver ours (ou jouent...)? Et ici, tu es sûr que c'est neige? etc.

Modèle de fin de la séance

Pour terminer, l'enfant doit établir son bilan de la séance.

- Ça t'a plu? C'était bien? Pourquoi? As-tu appris quelque chose? Quoi? Es-tu prêt à revenir? Pourquoi? etc. Bravo! C'est formidable! Ça mérite...!

Il s'agit en somme de réaliser un entretien métacognitif qui consiste à faire dire à l'enfant non pas ce qu'il est en train de faire, ce qu'il aime ou ce qu'il comprend d'un texte ou d'un livre mais comment il fait, comment il faut faire pour lire ou écrire, ce qu'il a appris et comment il l'a appris...

L'expérimentateur doit surtout être en permanence un aiguillon et un aiguilleur qui, à la fois, excite et guide l'activité réflexive de l'enfant. Il exprime avec force ses encouragements, manifeste son émerveillement, souligne avec éclat les progrès, les succès ou les efforts de l'enfant. (p. 92)

DÉROULEMENT D'UNE SÉANCE-TYPE
DU MODÈLE MIXTE, COGNITIF ET AFFECTIF,
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Légende

Giasson

Chauveau & Rogovas-Chauveau

Van Grunderbeeck

LA CHERCHEURE

PRÉ-LECTURE

- ° ÉLABORER SUR DES SUJETS AUTRES QUE LA LECTURE DU JOUR POUR RENDRE L'ÉLÈVE À L'AISE.
 - « COMMENT TE SENS-TU AUJOURD'HUI ? »
- ° *Pour favoriser une atmosphère de détente propice à l'apprentissage de la lecture, la chercheure allume une chandelle avec senteur, parfois laisse asseoir l'élève où il veut dans la classe, apporte de gros coussins à leur disposition et fait jouer dans la musique d'ambiance sans parole (si désiré). PAR SOUCI POUR L'ÉLÈVE, LA CHERCHEURE LUI DEMANDE LA PERMISSION.*
- ° *Expliquer le but des rencontres*
 - *Nos rencontres ont pour but « d'essayer de t'aider à mieux comprendre, à mieux apprendre à lire. Mais pour t'expliquer des choses, j'ai besoin de savoir comment tu t'y prends, ce que tu crois, ce que tu ne comprends pas bien. Tu peux y aller, vas-y, tu me dis tout ce que tu penses, tout ce que tu crois, tout ce que tu fais. Tu t'exprimes comment tu te sens. Si pendant les lectures, des mots te causent des difficultés, je veux que tu me les montres. Même si tu te trompes, ça ne fait rien, quand on apprend, c'est normal de se tromper. Et si tu te trompes, je t'explique, je te le montre. Tu me dis tout : comment tu as fait, comment tu as réfléchi... et moi, je te montre comment je procède et je t'explique tout ce que tu veux. Tu es d'accord ? » (p. 91)*
 - « IL FAUT QUE NOTRE TRAVAIL ENSEMBLE SOIT RELAXANT. JE VAIS NOUS ENREGISTRER TOUT LE TEMPS. DES FOIS, JE VAIS REGARDER LE MAGNÉTOPHONE ET ME RAPPELER DES NOTES. ENSUITE, JE VAIS LUI DIRE, TU L'AS ENREGISTRÉ (EN RIANT

POUR DÉTENDRE L'ÉLÈVE)? C'EST PARCE QUE JE VEUX APPRENDRE COMMENT TU LIS. LE BUT DE NOTRE RENCONTRE EST D'ESSAYER DE T'AIDER À MIEUX COMPRENDRE, À MIEUX APPRENDRE À LIRE ET POUR T'APPRENDRE D'AUTRES FAÇONS DE FAIRE. J'AI BESOIN DE SAVOIR COMMENT TU T'Y PRENDS POUR LIRE POUR POUVOIR T'AIDER. JE NE VEUX PAS DIRE COMMENT TU APPRENDS À LIRE PARCE QUE TU LIS DÉJÀ, MAIS COMMENT TU FONCTIONNES ET POUR COMPRENDRE CELA, JE VAIS TE DEMANDER S'IL Y A DES MOTS QUE TU NE COMPRENDS PAS, S'IL Y A DES MOTS QUE TU TE SOUVIENS D'AVOIR VU DERNIÈREMENT.

DONC LA RAISON POURQUOI J'ENREGISTRE TOUT CE QUE L'ON SE DIT, EST PARCE QUE JE NE VEUX RIEN OUBLIER ET MOI APRÈS JE VAIS REGARDER TOUT L'ENSEMBLE DE NOS RENCONTRES, CE QUE L'ON FAIT CHAQUE JOUR, DEMAIN, ET APRÈS ET CE, POUR M'AIDER À M'EN RAPPELER. AU LIEU DE ME DIRE, - EST-CE QUE J'AI FAIT ÇA AVEC L'ÉLÈVE QUI M'AIDE ? EST-CE QUE J'AI VU TELLE ACTIVITÉ ? - AU LIEU DE TOUT ÉCRIRE, LE MAGNÉTOPHONE SERA MON AIDE MÉMOIRE. LE SOIR, JE VAIS ÉCOUTER NOS CONVERSATIONS AUDIO, COMME ÇA JE N'OUBLIERAI RIEN ET JE POURRAI MIEUX ME PRÉPARER POUR NOTRE RENCONTRE DU LENDEMAIN. DONC L'ENREGISTREMENT EST TOUT SIMPLEMENT POUR MOI. DURANT L'ANNÉE SCOLAIRE, J'ENSEIGNE MAIS JE N'ENREGISTRE PAS LA CLASSE, SAUF QUE JE PRENDS BEAUCOUP DE NOTES. DE LÀ, LA RAISON POUR LAQUELLE J'ARRIVE TRÈS TÔT LE MATIN À L'ÉCOLE PUIS QUITTE ASSEZ TARD. PAR CONTRE AVEC TOI, C'EST SPÉCIAL ET JE NE VEUX PAS PASSER MON TEMPS À ÉCRIRE DONC JE PRÉFÈRE ENREGISTRER. EST-CE QUE ÇA TE VA ? BON AVANT DE COMMENCER, SALUE-MOI DANS LE MAGNÉTOPHONE. PERSONNE NE NOUS ENTENDRA, C'EST SEULEMENT MOI QUI ÉCOUTE L'ENREGISTREMENT. » (CETTE PROCÉDURE PERMET À L'ÉLÈVE DE NE PAS CRAINDRE L'ENREGISTREMENT.)

La séance se compose de plusieurs séquences de lecture telles LE ROMAN, LE COURT RÉCIT, LE POÈME, DES JOURNAUX, LA BANDE DESSINÉE, LE CONTE, DES TEXTES DE *CAPSULE*, LE JEU, DES LECTURES TIRÉES DE SITES INTERNET, DES LIVRES DE LA COLLECTION CHERCHE ET TROUVE, LE TEXTE DESCRIPTIF, LE MOT CACHÉ ET DES FICHES D'ACTIVITÉS. EN ABORDANT UN NOUVEAU TYPE DE TEXTE, LA CHERCHEURE ÉLABORE SUR SES CARACTÉRISTIQUES.

- ° DISCUTER DES PRÉFÉRENCES DE LECTURE DE L'ÉLÈVE ET DU DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE À PARTIR D'UNE VARIÉTÉ DE TEXTES.
- ° JUSTE AVANT DE COMMENCER LA LECTURE, LA CHERCHEURE OFFRE LE CHOIX DU PROFIL DE LECTEUR À L'ÉLÈVE, C'EST-À-DIRE S'IL VEUT LIRE SEUL OU DE FAÇON PARTAGÉE QUI CONSISTE À LIRE À TOUR DE RÔLE UNE PHRASE LUE PAR LA CHERCHEURE, LA SUIVANTE PAR L'ÉLÈVE AINSI DE SUITE. CETTE MÉTHODE PARTAGÉE S'APPRÊTE AUSSI BIEN EN ALTERNANCE DE PARAGRAPHES.
- ° **Débuter la pré-lecture par une mise en situation brève et précise.**

- ° **Faire une activité pour présenter le vocabulaire nouveau** AVEC LES APPROCHES SÉQUENTIELLE ET GLOBALE SIMULTANÉMENT.

Les mots nouveaux présentés à l'élève sont définis selon leur importance dans la lecture et la répétition de ceux-ci dans les lectures futures (Stahl, 1996). Pour classer ces mots nouvellement appris, l'élève devra les inscrire dans son échelle de mots (Simpson, 1987), style « Mon dictionnaire personnel » selon :

- 1/ **Je n'ai jamais vu ce mot.**
- 2/ **Je l'ai déjà entendu, mais je ne connais pas sa définition.**
- 3/ **Je reconnais ce mot, c'est un mot qui a trait à...**
- 4/ **Je connais une ou plusieurs significations de ce mot.**

TOUT AU LONG DES RENCONTRES, LA CHERCHEURE MET L'ACCENT SUR LA RELATION ENTRE AFFECTIVITÉ ET LECTURE AINSI QUE SUR LA QUALITÉ POSITIVE DE LA RELATION ÉLÈVE/CHERCHEURE.

LA CHERCHEURE S'ASSOIT PRÈS DE L'ÉLÈVE SUR UNE CHAISE BASSE. L'ÉLÈVE DOIT POUVOIR VOIR LE TEXTE.

- ° **Demande-toi pourquoi tu lis.** (l'enseignante dirige l'élève à se donner une intention de lecture)
 - **Est-ce que je lis une histoire pour me détendre ? Est-ce que je lis un texte pour m'informer ? Est-ce que j'ai une tâche à faire après cette lecture ?**
- ° **Survole ton texte.** (l'élève anticipe le contenu du texte en utilisant une stratégie de prédiction)
 - **Cherche des indices dans le texte pour prévoir son contenu.**
(Si tu lis une histoire, regarde le titre et les illustrations. Essaie de prédire ce qui va se passer. Si tu lis un texte d'information ou si tu prépares une recherche, lis d'abord le titre, les sous-titres et l'introduction. Regarde les illustrations. Cherche aussi d'autres indices : des mots en caractères gras, des noms propres, des dates. Note les titres des livres que tu as retenus pour ta recherche.)
- ° **Sers-toi de ce que tu sais déjà.** (l'élève se sert de ses connaissances antérieures avec des suggestions de techniques de l'enseignante telles : constellations de type association et regroupement, versions différentes d'une même histoire, technique de mots clés, technique SVA - ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris)

- ° **INDIQUER LES PRÉFÉRENCES PERSONNELLES ET INTÉRÊT DE LA CHERCHEURE.**
 - **Pour te préparer à bien comprendre un texte, va chercher tes connaissances sur le sujet ou sur l'histoire que tu t'apprêtes à lire dans ta "boîte personnelle", c'est-à-dire dans ta tête.**

PENDANT QUE TU LIS

- ° **Prendre note du genre d'erreurs de décodage de l'élève pour pouvoir définir le profil de lectrice de l'élève et planifier une séance de restructuration sur mesure.**

Stratégies d'enseignement (Giasson et Koskinent)

Le quoi ? (On définit, on décrit et on nomme la stratégie à enseigner.)

Le pourquoi ? (On explique pourquoi cette stratégie est importante et quels avantages il tirera à la maîtriser.)

Le comment ? (On montre comment se servir de la stratégie en explicitant ses raisonnements à haute voix, afin de rendre le processus bien transparent. On fait une démonstration claire de la façon de l'utiliser efficacement. On guide les premiers essais en fournissant des indices, en ajustant les rétroactions et en donnant au besoin des explications supplémentaires. Graduellement, après avoir vu le processus modelé à quelques reprises, l'élève pourra l'utiliser lors de pratiques guidées qui l'amèneront graduellement à une utilisation autonome.)

Le quand ? (On précise les circonstances où l'utilisation d'une stratégie sera plus particulièrement utile.)

Il est extrêmement important de faire toutes les étapes de l'enseignement stratégique, des recherches ayant notamment mis en évidence l'utilité du "quand" et du "pourquoi" pour favoriser le transfert des connaissances." (p. IX)

Stratégies d'apprentissage

- ° **Arrête-toi de temps en temps pour t'assurer que tu comprends ce que tu lis. (établit des liens entre l'univers créé par un auteur et ton propre univers)**
 - **Les phrases doivent te dire quelque chose ou te faire voir des images. Tu dois continuer à te servir de ta boîte personnelle pour bien comprendre.**

- **Appliquer les stratégies de dépannage pour définir un mot. L'élève regarde la racine du mot, le préfixe et suffixe. Elle relit la phrase ou le paragraphe, ou bien se réfère aux indices du texte (titre, sous-titres, illustrations).**
- LA CHERCHEURE DEMANDE À L'ÉLÈVE S'IL RECONNAÎT DES MOTS DANS LE TEXTE DÉJÀ VUS AUPARAVANT
- FÉLICITER L'ÉLÈVE À CHAQUE RÉUSSITE D'APPLICATION DE STRATÉGIES.
- DONNER LA DÉFINITION À L'ÉLÈVE SI AUCUNE STRATÉGIE NE S'APPLIQUE ET BIEN PRONONCER LE MOT.
- **Poser de temps en temps pour que l'élève vérifie sa compréhension, dégager les idées et structurer du texte.**
- ENCOURAGER À PLUSIEURS REPRISES L'ÉLÈVE À SE SERVIR DES STRATÉGIES DE DÉPANNAGE POUR RÉSUMER LE DÉROULEMENT DU TEXTE.
- QUESTIONNER L'ÉLÈVE À L'AIDE DE QUESTIONS DIRIGÉES POUR CONFIRMER LA COMPRÉHENSION DE L'ÉLÈVE.
- FAVORISER LA COMPRÉHENSION EN ÉMETTANT DES COMMENTAIRES PERSONNELS (CHERCHEURE).
- ÉMETTRE DES EXPLICATIONS OU DES ÉCLAIRCISSEMENTS PERSONNALISÉS POUR FACILITER LA COMPRÉHENSION DE L'ÉLÈVE.
 - « LA FILLE ESSAIE DE SE TROUVER UN RESTAURANT POUR DÎNER. ÇA ME FAIT PENSER À TOUS LES RESTAURANTS SUR LE MARCHÉ BY QUE L'ON RETROUVE DE CHAQUE CÔTÉ DE LA RUE. TU T'IMAGINES LE CHOIX ! ».
- **Faire réaliser à l'élève des similitudes avec ses lectures antérieures.**
- **Rappeler à l'élève de faire des liens entre les mots d'une phrase ou entre deux phrases.**
- **Au fil de ta lecture, dégage le sujet de chacun des paragraphes. (ressortir l'idée principale) Sers-toi des stratégies de dépannage pour résumer le texte.**
- LA CHERCHEURE POSE DES QUESTIONS DIRIGÉES POUR CONFIRMER LA COMPRÉHENSION DE L'ÉLÈVE.

DE FAÇON SPORADIQUE, LA CHERCHEURE OBSERVE LES PUPILLES DU LECTEUR, IL EST POSSIBLE DE DISTINGUER À QUEL POINT L'ÉLÈVE LIT POUR COMPRENDRE OU LIT SANS RATTACHER DU SENS À SA LECTURE (BOURASSA, 2000).

- ° **Sers-toi des exemples du texte et de ce que tu sais déjà pour t'aider à mieux comprendre le texte.**
- ° **Si tu lis une histoire, rappelle-toi la structure du récit. Essaie ainsi de prédire la suite de l'histoire.**
(“Guillou était champion de patin à roues alignées. Un jour, une fille appelée Philo décida de participer aux grandes compétitions.” L'arrivée de Philo, c'est l'événement déclencheur. Que va-t-il se passer ? Je pense que Guillou va avoir de la concurrence !)
- ° **Si tu lis un texte d'information ou des textes pour ta recherche, rappelle-toi ce que tu cherches pour trouver de bons indices et sélectionner les informations pertinentes. (le rappel de son intention de lecture)**
(Je cherche de l'information sur la taille des ours de la préhistoire. Voilà, c'est écrit ici : l'ours des cavernes pesait 900 kilos. J'ai lu ailleurs que le plus gros des ours d'aujourd'hui est le kodiak et qu'il pèse 700 kilos. Il n'y a pas à dire, c'était énorme, un ours des cavernes !)
- ° LA CHERCHEURE MOTIVE ET ENCOURAGE L'ÉLÈVE DANS SA COMPRÉHENSION EN FAISANT DES COMMENTAIRES À PARTIR DE SES PRÉFÉRENCES PERSONNELLES OU EXPÉRIENCES DE LECTURE TELLE « J'AIME BIEN LORSQUE LE HÉROS ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS. QU'EN PENSES-TU ?
- ° **Rappelle-toi comment faire pour comprendre les mots d'un texte.**
 - **Observe le mot ; vois si ce mot ou des parties de ce mot te rappellent des mots que tu connais. Regarde le petit mot dans le grand mot, le préfixe et le suffixe (Herman et Weaver, 1988).**
- ° **L'histoire te fait-elle penser à d'autres textes que tu as déjà lus ?**
- ° L'ÉLÈVE INVENTE ET RACONTE À LA CHERCHEURE UNE AUTRE FIN À L'HISTOIRE.
- ° **Rappelle-toi de faire des liens entre les mots d'une phrase ou entre deux phrases. (les stratégies à utiliser pour faire des liens dans les phrases et entre les phrases - comprendre les mots de substitution dans de longues phrases et établir des liens entre les phrases explicites ou implicites)**
 - **Pour comprendre une phrase longue, lis par groupes de mots. Résume la phrase**

longue pour retenir ce qui est important.

(La collection d'insectes de mon amie comprend des spécimens si extraordinaires que le conservateur du musée a décidé de l'exposer. Donc je me dis, la collection d'insectes de Léa sera exposée au musée.)

- Cherche les mots qui unissent deux parties de phrase ou deux phrases. Essaie de comprendre le lien que les mots de relation expriment.
(Les citadins étaient effrayés, car un terrible gorille s'était échappé. Heureusement, Edgar Énard, le célèbre chasseur de gorilles, enquêtait déjà.)
 - La plupart du temps, les phrases d'un texte sont reliées entre elles. Quand il n'y a pas de mots de relation, essaie de faire le lien dans ta tête.
(Les citadins étaient effrayés. (parce qu') Un terrible gorille s'était échappé.)
 - Certains mots viennent en remplacer d'autres ; ce sont des mots de substitution. Efforce-toi de trouver quels mots les mots de substitution remplacent dans la phrase.
(Boukin aime les habitants de la Terre. Il (Boukin) trouve que les terriens (habitants de la Terre) lui (Boukin) ressemblent, car ils (les terriens) aiment lire et écrire comme lui (Boukin).)
- ° **Prédire la suite de l'histoire.**
 - ° *Faire lire la fin du texte par l'élève pour lui donner un sens d'accomplissement.*
 - ° *Demander à l'élève de raconter comment elle fait pour prédire, sur quoi se base-t-elle ?*

Exemple/la lecture accompagnée

Cette séance s'amorce par une discussion sur le titre et les illustrations. Ensuite la chercheuse invite l'élève à prédire ce dont il sera question dans le court texte (préparation au vocabulaire et au contenu). L'élève devra déjà connaître plusieurs mots pour ne pas se décourager. La chercheuse peut commencer par :

- *Qu'as-tu remarqué dans le texte ? (l'idée est de faire remarquer les mots qu'il connaît déjà)*
- *On va essayer de le faire tous les deux : toi tu lis et moi je t'aide... Tu regardes tout ça (la phrase) et tu essaies de comprendre toute l'histoire. Attention, tu ne me dis rien, tu lis pour toi, tu comprends l'histoire pour toi... Vas-y, regarde tout ça (l'expérimentateur suit du doigt la phrase écrite) et essaie de comprendre l'histoire. Tu l'as comprise ?*
- *Non.*
- *Bon, recommence et tu mets le doigt sur ce que tu ne trouves pas, tu me montres les mots difficiles et moi je te les dis... Ça y est, tu as compris l'histoire ?*

- *Oui.*
- *Bien, recommence à lire l'histoire pour toi, tu ne me dis rien, tu essaies de tout comprendre et tu essaies d'aller un peu plus vite que tout à l'heure. Si tu ne trouves pas un mot, si tu ne t'en rappelles plus, tu mets le doigt dessus, moi je te le dis... Ça y est, tu as tout compris ?...*
- *Bien, tu peux me raconter l'histoire? (livre fermé ou retourné) Très bien... Comment il faut faire, comment on fait pour lire cette histoire-là ?... Comment tu as fait pour trouver ours (ou jouent...)? Et ici, tu es sûr que c'est neige ? etc.*

Exemple/la lecture partagée

Le but de la lecture partagée est de stimuler l'élève à lire et à vouloir terminer l'histoire. La chercheuse exploite le livre, les illustrations et le type de texte. Elle invite l'élève à le commenter, à prédire le contenu du texte en fonction de ce qu'il voit.

L'adulte lit une partie du texte de façon expressive avec les intonations appropriées et en suivant du doigt. LA CHERCHEUSE N'EMPRUNTE PAS LA TECHNIQUE DE SUIVRE AVEC LE DOIGT PUISQUE L'INTERVENTION NE SERT PAS À APPRENDRE À LIRE. Cette pratique permet à l'élève d'interpréter le sens des mots abstraits et sert de modèle en même temps. L'élève s'intéresse à l'histoire et veut en connaître davantage. Après quelques paragraphes, la chercheuse ferme le livre et fait anticiper ce qui va se produire à la page suivante. Pour la suite de l'histoire, la chercheuse et l'élève une phrase chaque à intervalle. LA FIN DE L'HISTOIRE, NORMALEMENT LA PARTIE INTÉRESSANTE, EST LUE UNIQUEMENT PAR L'ÉLÈVE POUR LUI DONNER UN SENS D'ACCOMPLISSEMENT ET DE SATISFACTION.

POST-LECTURE

- ° **Rappelle-toi l'histoire que tu as lue. (dégage le schéma du récit - rappelle du texte narratif ce qui facilite grandement la compréhension)**
 - **Raconte-toi l'histoire dans ta tête ou revois-la en images, comme dans un film. Est-ce que l'histoire s'est déroulée comme tu l'avais imaginé au départ ? Tu peux aussi discuter de cette histoire avec des camarades. (Au début, Guillou était en colère parce que Philo avait gagné la compétition. Mais Philo lui avait souri et...)**
- ° **Si tu as lu un texte d'information, vérifie si tu as trouvé ce que tu cherchais.**
 - **Redis-toi en mots ce que tu as appris ou revois-le en images dans ta tête. As-tu trouvé dans le texte les réponses aux questions que tu te posais au départ ?**
- ° **Si tu fais une recherche, organise l'information que tu as sélectionnée et communique**

les résultats de ta recherche.

- ° **Si tu dois effectuer une tâche, interprète les consignes et les questions pour réussir ce que tu as à faire. (faire les activités présentées dans les fiches telles : donner leurs impressions sur un récit ou une légende, remplir une fiche comparative, sélectionner des informations, trouver le sens des mots de substitution pour établir des liens dans les phrases, etc.**
(Savais-tu, Skripta, que l'ours des cavernes était encore plus gros que le plus gros des kodiaks ?)
- ° **Exprime tes réactions suite à ta lecture. (développe un sens critique)**
- ° INVITER L'ÉLÈVE À DISCUTER DES PERSONNAGES DE L'HISTOIRE.
- ° DEMANDER À L'ÉLÈVE DE FAIRE UN COMPTE-RENDU DE LA LECTURE EN SE SERVANT DES MOTS NOUVEAUX. LA CHERCHEUSE N'EXIGE AUCUNE PARTICULARITÉ, DONC PEUT ÊTRE UNE RECETTE, UN POÈME, UN DESSIN AVEC EXPLICATIONS, UN MOBILE...
- ° INVITER L'ÉLÈVE À INVENTER UNE FIN EN JOUANT LE RÔLE DE L'AUTEURE.
- ° *Demander à l'élève si elle a appris quelque chose et élaborer sa réponse.*
- ° *Inciter à faire verbaliser l'élève sur comment elle a fait, comment il faut faire, comment elle l'a appris.*
- ° LA CHERCHEUSE RENFORCE AVEC DES ENCOURAGEMENTS, MANIFESTE SON ÉMERVEILLEMENT, SOULIGNE AVEC ÉCLAT LES PROGRÈS, LES SUCCÈS OU LES EFFORTS DE L'ÉLÈVE.
- ° *Souligner les succès de la rencontre « Bravo ! C'est formidable ! Ça mérite... ! »*

Il s'agit en somme de réaliser un entretien métacognitif qui consiste à faire dire à l'enfant non pas ce qu'il est en train de faire, ce qu'il aime ou ce qu'il comprend d'un texte ou d'un livre mais comment il fait, comment il faut faire pour lire ou écrire, ce qu'il a appris et comment il l'a appris... L'expérimentateur doit surtout être en permanence un aiguillon et un aiguilleur qui, à la fois, excite et guide l'activité réflexive de l'enfant. Il exprime avec force ses encouragements, manifeste son émerveillement, souligne avec éclat les progrès, les succès ou les efforts de l'enfant. (p. 92)

IL IMPORTE QU'APRÈS CES TROIS SORTES DE SÉQUENCES DE LECTURE, LA CHERCHEUSE DEVIENNE PLUS INTERVENTIONNISTE ET PLUS EXIGEANTE MAIS AUSSI À LA FOIS, PLUS CHALEUREUSE, PLUS SUPPORTEURE, PLUS ENTHOUSIASTE. ELLE DOIT SOULIGNER SON ÉMERVEILLEMENT DES PROGRÈS CONSTATÉS.

- Dresser le profil de lectrice de l'élève, c'est-à-dire avec les genres d'erreurs de décodage notées pendant la lecture. Ces genres d'erreurs nuisent au sens du texte et à la reconnaissance des mots. L'élève doit maîtriser ces stratégies de lecture :
 - une reconnaissance visuelle immédiate ;
 - un recours au découpage syllabique et aux correspondances grapho-phonémiques ;
 - des connaissances syntaxiques et sémantiques.
- Associer l'élève à un des quatre profils selon ses difficultés : la surdécodeuse, la surdevineuse, la chercheuse de mots et la chevaucheuse de stratégies.
- Appliquer des séances de structuration de lecture en réitérant les bases de la lecture. La chercheuse présente en détail et fait une démonstration de chaque des stratégies de lecture.
- Procéder par questionnement pour évoquer la réflexion chez l'élève.
 - > Ce mot est photocopié dans ta tête, cherche-le, l'as-tu trouvé ?
 - > Regarde l'illustration sur le panneau d'affiches, le trouves-tu ?
- Relire le texte avec illustrations à l'appui pour enrichir son vocabulaire visuel.
- Réaliser des activités de parrainage mot/image.
- Accentuer la prononciation à l'oral avec l'apprentissage de graphèmes.
- Afin de consolider le tout, il prépare des activités diverses telles que recadrer un mot dans une phrase, écrire des mots avec des syllabes identiques, et cetera.

TABLEAU 3.1 - BILAN DU PLAN D'ÉTUDES INDIVIDUALISÉES EN LECTURE
But : Développer des habiletés de base en lecture.

ATTENTES ET CONTENUS	STRATÉGIES ET ADAPTATIONS
<p><u>Attente</u></p> <p>Utiliser les stratégies appropriées pour construire le sens d'un texte (par exemple : relire un passage difficile et mal compris).</p> <p><u>Contenus</u></p> <p>Dégager le sujet du texte et les données principales, en fonction de la tâche à accomplir (par exemple : décrire les principaux personnages d'un récit).</p> <p>Faire des inférences (par exemple : faire des déductions) à partir des informations fournies dans le texte et de ses connaissances pour dégager l'information implicite voulue.</p>	<p>Questionner l'élève pour vérifier sa compréhension.</p> <p>Demander à l'élève de résumer ses textes lus (dégager les idées principales et secondaires).</p> <p>Présenter les stratégies de dépannage de façon explicite (décortiquer le mot, trouver des mots de la même famille, reformuler en ses propres mots le message lu à chaque ponctuation, surligner les mots importants) pour comprendre le sens des mots, des phrases et du texte.</p> <p>Présenter le processus de lecture de façon explicite.</p> <p>Réaliser les lectures individuellement avec l'enseignante-ressource.</p> <p>Encourager l'élève à lire dans le but de se divertir.</p> <p>Enrichir son vocabulaire.</p> <p>Présenter le nouveau vocabulaire du texte à l'étude.</p> <p>Habileter l'élève à formuler des hypothèses sur le contenu à partir du titre et de la page couverture.</p> <p>Faire le lien entre les idées du texte (ordre chronologique).</p> <p>Faire de la compréhension de texte de façon régulière.</p> <p>Habileter l'élève à répondre aux questions lors de présentation de tâche de lecture.</p>

<p><u>Attente</u></p>	<p>Faire des exercices d'ordre chronologique.</p>
<p>Montrer sa compréhension des textes lus, tirer de l'information et exprimer ses réactions.</p>	<p>Questionner l'élève pour vérifier sa compréhension.</p>
<p><u>Contenus</u></p>	<p>Demander à l'élève de résumer ses textes lus (dégager les idées principales et secondaires).</p>
<p>Dégager le sujet du texte et les données principales, en fonction de la tâche à accomplir.</p>	<p>Présenter les stratégies de dépannage de façon explicite (décortiquer le mot, trouver des mots de la même famille, reformuler en ses propres mots le message lu à chaque ponctuation, surligner les mots importants) pour comprendre le sens des mots, des phrases et du texte.</p>
<p>Faire des inférences à partir des informations dans le texte et de ses connaissances pour dégager l'information implicite voulue.</p>	<p>Présenter le processus de lecture de façon explicite.</p>
<p>Reconnaître l'ordre chronologique des événements d'un récit.</p>	<p>Réaliser des lectures individuellement avec l'enseignante-ressource.</p>
<p>Exprimer et expliquer en ses propres mots la réaction et les sentiments que suscite le texte lu.</p>	<p>Encourager l'élève à lire dans le but de se divertir.</p>
	<p>Enrichir son vocabulaire.</p>
	<p>Présenter le nouveau vocabulaire du texte à l'étude.</p>
	<p>Habileter l'élève à formuler des hypothèses sur le contenu à partir du titre et de la page couverture.</p>
	<p>Faire le lien entre les idées du texte (ordre chronologique).</p>
	<p>Faire de la compréhension de texte de façon régulière.</p>
	<p>Habileter l'élève à répondre aux questions lors de présentation de tâche de lecture.</p>
<p><u>Méthodes d'évaluation</u></p>	
<p>Évaluations formative et sommative. Observation.</p>	

Adaptations d'évaluation

Permettre à l'élève de répondre oralement aux questions des tests.

Prévoir le recours à des transpositeurs.

Temps supplémentaire alloué.

Correction adaptée.

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

**(à être administré avant et après l'intervention - le reflet de l'élève)
(élève avec l'assistance de la chercheure)**

1. Comment te sens-tu lorsque je te dis que nous allons apprendre quelque chose de nouveau ?
2. Si je te demande qu'est-ce que tu aimes le plus lire, est-ce des poèmes, des chansons, des histoires ? Quels types de texte préfères-tu ? Pourquoi ?
3. Quand tu dois lire des histoires, quelles sortes d'histoires aimes-tu le plus ?
4. C'est quoi pour toi une histoire une parfaite ?
5. Est-ce important pour toi d'apprendre ?
6. Si tu lis un livre et je te demande de faire un résumé du livre, est-ce que tu aimes mieux avoir une série de questions, par exemple : Est-ce que le petit chien est content lorsqu'il aperçoit la petite fille ? Est-ce que la petite fille est gentille avec le petit garçon ? Ou est-ce que tu préfères écrire un résumé du début, milieu, fin ou encore faire autrement, un dessin ?
7. Quand tu dois lire seule et répondre à des questions, est-ce que tu vois ça comme :

 Une montagne----- c'est correct----- c'est moyen----- j'aime ça-----je préfère ça
 0----- 3----- 5----- 7----- 10

 Peux-tu expliquer pourquoi ?
8. Est-ce qu'il t'arrive des fois, au restaurant de regarder le menu, et tu veux tout lire pour voir qu'est-ce que tu pourrais commander ?
9. C'est quoi les autres occasions que tu as à lire ?

 Qu'est-ce que tu aimes le mieux lire ?
10. Quand tu commences à lire une histoire, qu'elle soit courte ou longue, est-ce que tu vas toute la lire jusqu'à la fin ou tu vas arrêter au milieu et tu ne la finiras pas ?
11. Quand tu vois un texte, est-ce que tu en rêves, en d'autres mots, est-ce que tu fais semblant que c'est toi le personnage du texte ?
12. Quand tu lis des livres à la maison, lis-tu seule ou avec maman ou papa ?

13. Quand tu lis un livre, si tu as de la misère à comprendre un mot ou l'histoire, comment fais-tu pour le comprendre ?

C'est tout pour le questionnaire. Je te remercie, tu m'as beaucoup aidé. Je l'apprécie énormément. Tu as très bien répondu. Je vais maintenant tout mettre à l'ordinateur.

11e RENCONTRE

- Un tiret représente une seconde.
- Écriture en italique : Marie
- Écriture régulière : la chercheure

Bonjour ma belle Marie. Comment ça va aujourd'hui ? *Bien*. Veux-tu choisir la lecture d'aujourd'hui ou si tu veux que je t'en propose une ? *Propose-moi une lecture*. Très bien, aujourd'hui, nous allons faire une activité de lecture super intéressante ! Le titre est « La sirène du Saguenay ». Veux-tu ? *Oui*. Sais-tu qu'est-ce qu'une sirène ? *Oui, c'est beau, c'est comme le bas d'un poisson et le haut d'une jolie fille. C'est comme dans « Little Mermaid »*. Très bien, tu as raison, c'est comme dans « La petite sirène ». *Oui*. Si je te dis : la pollution des eaux. C'est quoi de la pollution ? *Eumm, des bateaux quand ils sont à moteur, quand quelqu'un échappe une pomme dans l'eau*. Très bien ! *C'est comme quand Corinne, ma meilleure amie, avait son pansement et elle est venue à mon chalet. Ensuite, elle a enlevé son pansement et l'a jeté dans l'eau. Ma mère l'a vu et lui a dit de le ramasser parce que si quelqu'un buvait de l'eau par erreur, il pourrait l'avalier et l'eau va être toute sale*. C'est tout à fait vrai. Ta maman a raison.

Aujourd'hui, ce ne sera pas un casse-tête comme la dernière fois mais un mot croisé de « La sirène du Saguenay ». Ici, tu as toutes les lettres et tu... *Je dois trouver tous ces mots*. *Oui*. Donc, nous allons lire tous les mots en premier deux fois. Toi tu en lis un ensuite moi, ensuite toi et ainsi de suite. Qui commence ? *Toi*. D'accord.

Agite, *apparaît*, brusquement, *descend*, fatigue, *-gigue gigner* - sais-tu c'est quoi une gigue ? *Non*. (La chercheure décide de donner la définition du mot dû à l'absence de texte et aucune stratégie ne peut venir en aide.) C'est une danse du temps du Jour de l'an, regarde et sur le fait la chercheure se met à gigner. Marie rit et comprend tout de suite ce qu'est gigner. Maintenant, lorsque tu verras le mot gigner, tu penseras à cette petite danse. Heures, *maintenant*, poisson, *rejoindre*, rivière, *sensée*, siffler, *sombre*, strident qui veut dire vite vite, sans perdre de temps. *Tombant ---Tombant* Ce n'est pas tombant. *Tombent*. *Oui* pourquoi ? *Parce que ce n'est pas ant mais au pluriel donc, tombent*. Excellent mademoiselle. Violoneux, *-évapore*, amérindienne, *-apparitions -apparitions*, capitaine, *disparues*, filet, *glacées*, hâte, *marsouin*, poussière, *renifler renifle*, Saguenay - c'est le nom d'un lac au Québec. As-tu déjà entendu parler du Saguenay lac St-Jean où poussent les bleuets ? *Non*. C'est le nom d'un lac, le Saguenay au lac St-Jean. Tu vas voir que l'histoire se passe au Saguenay et tu dois prononcer chaque syllabe. *Serpentins*, - oui et c'est quoi des serpentins ? *C'est comme du papier de toilette que tu utilises à une fête*. C'est vrai et c'est amusant aussi ! Soie, *soudain*, surprise, *trésor tressées*, énergie, *aparcavant apercevant*, baleine, *cré-a-ture*, et c'est quoi une créature ? *C'est quand tu crées quelque chose*. Tu es près mais pas tout à fait. C'est une personne ou un animal qui est en vie qui est créée. Par exemple, si tu vois un dinosaure passer, tu vas dire : Mais quelle créature étrange ! Déchets, c'est quoi des déchets ? *Des vidanges*. *Oui*.

Frisson, goélette, c'est un bateau. *Instant*, Montagnais, *Quai* ici, on prononce quai. Tu sais c'est quoi un quai ? *Non*. C'est sur le bord de l'eau, normalement fait en bois et tu peux marcher dessus. On y attache parfois des bateaux ou on saute à l'eau à partir du quai. *Oh oui, il y en a à mon chalet mais moi j'en ai pas*. Ah bon. *Quai*, reprend, *scintillent*, - Si je te dis : Tes beaux yeux scintillent. Qu'est-ce que ça veut dire ? *Ils brillent*. Oui ! Sifflement, *soleil*, soulève, *tait*, vent, *étouffé étouffe*. Très bien. Nous allons recommencer mais cette fois-ci, c'est toi qui commence. *OK*.

Agite, apparaît, *brusquement*, descend, *fatigue fatigue fatigue*, giguer qui veut dire quoi ? *une sorte de danse que l'on danse au Jour de l'an*. Comme tu as un beau vocabulaire Mademoiselle ! *Heures*, maintenant, *poisson*, rejoindre, *rivière*, sensée, *siffler*, sombre, *strident*, tombent, *violoneux*, é-va-pore, *amérindienne*, ap-pa-ri-tions, capitaine, *dispa-rues*, filet, *glacées*, hâte, *marsouin*, poussière, *reniflé renifle*, Saguenay, *serpentins*, soie, *soudain*, surprise, *tressées*, énergie, *apercevant*, baleine, *créature*, déchets, *frisson*, goélette, *instant*, Montagnais, *quai*, reprend, *scintillent*, sifflement, *soleil*, soulève, *tait*, vent, *étouffe*. Très bien. Commençons le mot caché. Tiens, je te remets un surligneur car c'est toi qui va surligner les mots dans le mot caché et moi je vais cocher les mots trouvés en bas. Bon, lorsque tu surlignes toutes les lettres d'un mot, tu les épelles au fur et à mesure, ensuite tu dis le mot. D'accord ? *D'accord*.

Sur cinquante-deux mots, Marie en a trouvés trente-trois et la chercheuse la balance. Je demande à Marie comment elle trouve les mots. Je lui donne des indices tels que regarder pour des lettres doubles en premier ou des longs mots ou bien en regardant les lettres sur les côtés du mot caché. *Des fois, je regarde aussi pour la dernière lettre des mots*. C'est vrai. Aussi, nous pouvons regarder pour des lettres rares telles y, z ou w. Marie me dit qu'elle adore faire des mots cachés. (Sa mère a déjà mentionné que Marie adore faire des chasses au trésor de mots ou de dessins.)

Maintenant, nous allons lire le texte « La sirène du Saguenay ». Regarde la belle image. *Tiens, regarde Frisson !* Oui et voici la goélette, le capitaine. Veux-tu qu'on lise le texte en lecture partagée ou ensemble ? *Ensemble*. D'accord.

LA SIRÈNE DU SAGUENAY (conte)

Il est sept heures du soir; le soleil descend sur la rivière Saguenay. *Une goélette, la Marie-Soleil Marie-Cécile* - c'est le nom de la goélette, la Marie-Cécile, - *s'a-van-ce vers ---Ta-dous-sac* - Tadoussac est une place au Saguenay - *au gré du vent*.

Soudain, une forme sombre s'agite sur l'eau.

- *Qu'est-ce que je vous vois là?* Un poisson ou une baleine? gronde le capitaine Simard.
- *Au secours! Au secours! crie la forme*.

Le chien Frisson se met à japper. *Pierre, un Montagnais, fume sa pipe en silence*.

- C'est-y possible! dit le capitaine. *Comment une personne sensée (Marie sourit car elle reconnaît le mot) peut-elle se trouver tout toute seule --dans -ces eaux glacées?*

La Marie-Cécile se rapproche.

Le capitaine Simard se frotte les yeux de surprise : -devant sa goélette --apparaît une créature moitié femme, moitié poisson, la tête couverte de -soies -noires bien --tressées.

- Une sirène! C'est-y possible! s'écrie le capitaine, une sirène amérindienne dans le Saguenay!

Frisson, tout -excité, saute sur le pont comme un -marsouin.

- S'il vous plaît capitaine, dit la sirène, donnez-moi du sel pur, j'étouffe!
- *Pierre, apporte le sel! crie le capitaine.*

Il lance un filet à la sirène et la soulève dans les mailles. *Pierre lui -tend un sac --rempli de sel.* La sirène renifle le sel, et reprend un peu d'énergie.

- *Capitaine, arrive-t-elle à dire, l'---Eau-qui-sort (Saguenay) n'est plus -comme avant.* Elle est pleine de poussière et de déchets. *Mes --soeurs sont --disparues... et... moi... dans un -instant...*

Le capitaine entend un sifflement strident, et la sirène s'évapore comme dans un souffle! *Plus personne!* Quelques grains de sel tombent du filet. *A-t-il rêvé les -yeux -ouverts?* Frisson se tait brusquement. *Pierre continue à -fumer sa pipe comme si -rien -ne -s'était -passé.*

- Pierre, le cap sur Tadoussac! *C'est comme un long mot. Pierre, le cap sur Tadoussac ! Oui, ça veut dire, Pierre, revient à la rive, au quai à Tadoussac ! La fatigue, ce n'est pas bon pour moi, j'ai -des --ap-pari-tions!* - Justement, il dit qu'il pense voir des choses qui ne sont pas vraiment là !

Et la Marie-Cécile accoste bientôt le long du quai à Tadoussac. *Le capitaine Simard se -hâte d'aller rejoindre des amis.*

- Entrez vite avec Frisson, dit la mère Savard en apercevant le capitaine. *C'est la fête à Solanne Solange.* - Très bien, Solange. Elle est la fille du capitaine. *Est-ce une sirène ou sa vraie fille ?* Non, c'est sa vraie fille. - Elle a sept ans aujourd'hui. *Voulez-vous du gâteau?*
- Pourquoi pas, dit le capitaine Simard content de ses changer les idées.

Un viol vi-o-lo-neux fait danser tout le monde. C'est quoi un violoneux ? Marie regarde le mot et la phrase puis répond, une personne qui joue du violon. La chercheuse demande comment a-t-elle fait pour trouver la définition. *J'ai regardé le petit mot dans le grand mot et j'ai relu la phrase et*

j'ai lu le mot « violon » et « qui faite danser tout le monde », c'est comme ça. Très bien, tu m'impressionnes. Les oncles, les tantes se mettent à gigner. Des enfants -entrent en -faisant -siffler des -serpentins.

- Ah non! dit le capitaine. *Pas de sifflement, je ne -peux pas -supporter ça!*

Son chien sur les talons, le capitaine Simard retourne à sa goélette. *Des étoiles scintillent déjà sur l'eau.*

- C'est beau le Saguenay, Frisson. *Est-ce bien vrai que c'est maintenant tout sal sal sale? Qu'est-ce que l'on pourrait bien faire capitaine ?*

Tu as trouvé l'histoire à ton goût ? *Oui, je l'ai beaucoup aimée. Si je te demandais de critiquer l'histoire, que me dirais-tu ? C'est une très bonne histoire avec un début et on connaît aussi la fin. Elle n'est pas trop longue. J'aime bien les histoires de sirène car elles sont belles. Tu fais de belles critiques ! Regarde, je t'ai apporté un poème sur « La sirène du Saguenay » ! C'est beau. Regarde, une autre image. La goélette. Le capitaine. C'est beau hein ! Oui, très beau. Tu veux le lire avec moi ? OK.*

Sifflez sirène

Sifflez sirène

Dans le Saguenay ! (Marie a beaucoup de difficulté à suivre.)

Saumons, marsouins

Et poissons rouges

En ont assez

De la saleté

Dans le Saguenay !

Sont entassés

Des scies rouillées

Des pipes cassées

Des souliers percés

Dans le Saguenay !

Sifflez sirène

Sifflez sirène

Dans le Saguenay !

(Marie n'a pratiquement pas lu le poème avec moi. Nous devons le lire ensemble. Il est bien compréhensible puisqu'elle ne c'était pas pratiqué avant.)

Tu veux le relire avec moi ? *Oui.*

Sifflez sirène
Sifflez sirène
Dans le Saguenay !

Simon Saumons, marsouins
Et poissons rouges
En ont assez
De la saleté
Dans le Saguenay !

Sont en entassés
Des scies rouillées
Des pipes cassées
Des souliers percés
Dans le Saguenay !

Sifflez sirène
Sifflez sirène
Dans le Saguenay !

(Marie mieux réussit. Ensuite, j'ai mis la cassette de l'histoire de « La sirène du Saguenay » dans le magnétophone. Nous avons écouté la lecture ensemble. Marie a bien aimé.)

Tiens, regarde, je te remets une copie du texte de « La sirène du Saguenay », si tu veux le garder et le relire. *Merci madame. As-tu le poème aussi ?* Non, mais si tu veux, je peux t'en faire une copie pour demain. *J'aimerais bien ça.* Regarde, je t'ai fais ça aussi. Une feuille juste pour toi. (Marie la lit immédiatement.) *Voici ma sirène, elle se nomme-- par Marie X.* Et là, tu devras lui donner un nom puis tu pourras ensuite faire le dessin de ta sirène. *Le nom de ma sirène est Nathalie.* Comme tu es gentille.

Ce soir, je vais te taper à l'ordinateur le poème et toi tu pourras faire le dessin de ta sirène. Tu pourras aussi ajouter de la couleur et la garder en souvenir. Mais, c'est seulement si ça te tente. *Oui, je le veux.*

Marie réalise que la rencontre se termine sous peu et sort un livre du style de la collection « Cherche et Trouve ». *Maintenant, c'est Léo « As-tu vu mon chat ? ».* Tu veux faire Léo ? *Oui ! Tiens, j'ai le livre.* Ok. Tu commences ! *Après dîner, je fais un peu de dessin pendant que Léo se repose. Il dort encore quand je vais à la cuisine chercher d'autres crayons. Quand je reviens, il n'est plus là. -Il a emporté toutes sortes de choses avec lui. Qu'est-ce qu'il a pris ?* Comme tu lis bien ! *Tiens, voici Clara, Léo et la souris !.....*

Tu les as tous eu ! Tu m'épattes ! C'est à toi à commencer au tic-tac-toe ! *Ouppi ! J'ai gagné !*

Demain, c'est toi qui choisis notre lecture. As-tu aimé notre rencontre aujourd'hui ? *Oui, beaucoup !*
Très bien. Passe une belle fin de journée et à demain ! *Aurevoir madame !*

FICHE SYNTHÈSE DES ENTRETIENS

(à être remplie par la chercheure)

NOM DE L'ÉLÈVE _____

ÉTUDE DE CAS UNIQUE - PARTIE A

Terrain d'enquête : _____

1. Thèmes importants ou questions clés de cette rencontre.

2. Résumé des informations obtenues concernant les questions clés établies lors de cet entretien.

QUESTIONS**INFORMATIONS**

Nature du texte

Titre et historique du texte

Structure de la rencontre
(lecture dirigée, partagée...)

Réactions de la chercheure

ÉTUDE DE CAS - PARTIE A (suite)

3. Impressions personnelles de l'entretien tels que frappant, intéressant, révélateur ou important.

4. Priorité de la chercheure et genre d'information à prévoir pour le prochain entretien.

PARTIE B - Faire un « X » à chaque rubrique et ajouter un commentaire au besoin.

- | | | | | |
|-----|-------------------------------------|----------------------|------------------------------|-------------------------------|
| 5. | Engagement de l'élève | élevé ____ | moyen ____ | faible ____ |
| 6. | Orientation pédagogique | novatrice ____ | plus ou moins novatrice ____ | traditionnelle ____ |
| 7. | Émotions de l'élève | positives ____ | plus ou moins positives ____ | négatives ____ |
| 8. | Qualité du contact socio-émotionnel | élevée ____ | moyenne ____ | faible ____ |
| 9. | Confort | élevé ____ | moyen ____ | faible ____ |
| 10. | Aperçu de l'entretien | réussite totale ____ | moyen ____ | réussite avec difficulté ____ |

Autres commentaires

(Appendice I)

GRILLE D'ANALYSE DE COMPORTEMENTS COGNITIFS ET AFFECTIFS
 (à être remplie par les parents au moment de la lecture ou de changement de comportement
 de l'enfant face à la lecture dans un contexte spontané)

Titre du texte _____ Type de texte _____
 (poème, récit, recette...)

* à remplir les parties qui s'appliquent seulement.

<u>CRITÈRES À ÉVALUER</u>	<u>ÉVALUATION</u>	
Répète une histoire avec suffisamment de détails	très peu de détails	
	détails généraux	
	majorité des détails	
Prédit un texte avec les appuis tels que le titre, les sous-titres et les images	se sert uniquement des images du texte	
	se sert uniquement des écrits du texte	
	se sert d'une combinaison d'images et d'écrits pour prédire le texte	
	se sert de tous les indices	
Se fixe des buts pour lire	de façon indépendante	
	suite à la consigne d'un adulte	
Trouve des indices pour vérifier sa compréhension du texte	rarement	
	souvent	
	toujours	
Trouve et se rappelle des idées principales et secondaires	en relève peu	
	relève la plupart	
	relève toutes les idées	
Fait des inférences (se sert de ses connaissances personnelles pour mieux comprendre)	rarement	
	souvent	
	toujours	
Justifie son raisonnement	rarement	
	souvent	
	toujours	

Reconnait des mots dans différents contextes	rarement	
	parfois	
	souvent	
Lit couramment (avec fluidité)	rarement	
	parfois	
	souvent	
	toujours	
S'auto-corrige	rarement	
	parfois	
	souvent	
	toujours	
Démontre les émotions des personnages en lisant (être fâché, avoir peur...)	rarement	
	parfois	
	souvent	
	toujours	
Utilise des habiletés phoniques en décodant des mots nouveaux	rarement	
	parfois	
	souvent	
	toujours	
Explique dans ses propres mots	n'a pas compris le texte	
	explique de façon générale	
	explique de façon détaillée	
Propose une autre solution à celle proposée dans le texte	avec de l'aide	
	seule	
Trouve l'idée essentielle du texte	n'a pas compris le texte	
	explique de façon générale	
	explique de façon détaillée	
Démontre de l'intérêt à lire	avec de l'aide	
	seule	

Commentaires _____
 Signature du parent _____ Date _____ Grille
 d'observation (Marie-Josée Berger, 1994) - modifiée par la chercheure



(J)

Université d'Ottawa - University of Ottawa

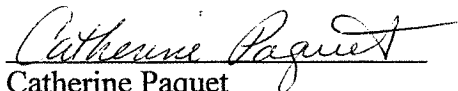
Cabinet du vice-recteur
à la recherche

Office of the Vice-Rector,
Research

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS

ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation déontologique présentée par Nathalie L. Clément, supervisée par Michelle Bourassa, pour son projet de recherche **Le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage de la lecture : Étude de cas d'un élève en difficulté de lecture de la quatrième année de l'élémentaire (Dossier 12-02-08)**. Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa. Le Comité d'éthique a donc accordé une catégorie 1a (approbation) à ce projet. La présente attestation est valide pour un an à partir de la date indiquée ci-dessous.



Catherine Paquet

Responsable de la déontologie en recherche

Pour la Présidente du CÉR en Sciences Sociales et Humanités

Christine Dallaire

24 janvier 2003

Date

FIDÉLITÉ DES RÉSULTATS

(Appendice K)

8e séance	Codage initial	Recodage
Q1	14	14 (100%)
Q2	2	2 (100%)
Q21	1	1 (100%)
Q4	2	2 (100%)
Q5	1	2 (50%)
V1	6	7 (85,7%)
V4	2	2 (100%)
V5	5	5 (100%)
V6	1	2 (50%)
V7	7	7 (100%)
V8	19	19 (100%)
V9	6	6 (100%)
V10	8	6 (75%)
V11	22	22 (100%)
V16	3	3(100%)
C1	1	1 (100%)
C2	3	3 (100%)
C3	1	2 (50%)
C4	3	3 (100%)
C6	2	3 (66,6%)
SA1	1	1 (100%)
SA2	1	1 (100%)
SA3	2	2 (100%)
SA4	3	3 (100%)
SA5	2	2 (100%)
TOTAL DE FIDÉLITÉ		91,09%

10e séance	Codage initial	Recodage
Q1	3	3 (100%)
Q2	1	1 (100%)
Q21	1	1 (100%)
V1	2	2 (100%)
V2	5	5 (100%)
V4	1	2 (50%)
V5	4	4 (100%)
V7	7	7 (100%)
V8	7	7 (100%)
V9	8	8 (100%)
V10	66	63 (95,4%)
V11	3	3 (100%)
V12	1	1 (100%)
V13	1	1 (100%)
V14	1	1 (100%)
V16	1	1 (100%)
C1	11	12 (91,6%)
C2	3	3 (100%)
C3	4	4 (100%)
C4	4	4 (100%)
C5	2	3 (66,6%)
C6	6	6 (100%)
SA1	10	10 (100%)
SA2	1	1 (100%)
SA3	1	1 (100%)
SA4	9	9 (100%)
SA5	2	2 (100%)
TOTAL DE FIDÉLITÉ		96,43%

17e séance	Codage initial	Recodage
Q10	12	12 (100%)
Q4	2	2 (100%)
V2	1	1 (100%)
V3	1	1 (100%)
V4	2	2 (100%)
V5	1	1 (100%)
V7	2	2 (100%)
V8	24	24 (100%)
V9	7	7 (100%)
V10	39	39 (100%)
V11	2	2 (100%)
V16	6	6 (100%)
C4	1	1 (100%)
C5	3	2 (66,6%)
C6	4	5 (80%)
SA1	20	20 (100%)
SA2	1	1 (100%)
SA3	1	1 (100%)
SA4	9	9 (100%)
SA5	11	11 (100%)
TOTAL DE FIDÉLITÉ		97,33%

TOTAL DE FIDÉLITÉ POUR LES TROIS SÉANCES : 94,95%
--