

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
NICOLE OUELLET

L'IMPACT DE LA LECTURE QUOTIDIENNE DU JOURNAL SUR LA COMPRÉHENSION
EN LECTURE ET LA MOTIVATION À LIRE AUPRÈS D'ÉLÈVES DU 2^E CYCLE DU
PRIMAIRE AYANT OU NON DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

JUIN 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Résumé

Bien que la majorité des enseignantes¹ soient soucieuses de la réussite scolaire de leurs élèves, savent-elles toujours comment favoriser cette réussite? Dans un contexte de classe où on retrouve maintenant plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage, notamment en lecture, les enseignantes se sentent parfois dépourvues de moyens pouvant aider ces enfants. Alors qu'il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage et la motivation scolaire, les enseignantes sont constamment à la recherche de solutions pouvant aider ces jeunes à cheminer dans ce processus continu qu'est l'apprentissage de la lecture. Rappelons-le, la lecture n'est pas qu'une compréhension limitée à l'école; elle est aussi une compréhension qui perdurera tout au long de la vie, et ce, peu importe l'environnement de la personne. C'est pourquoi en septembre 2004, j'acceptais, à titre d'enseignante, de participer à un projet de lecture dans ma classe. Cette opportunité impliquait la réalisation d'un projet innovateur avec les élèves de niveau primaire. De plus, ce projet rejoignait un grand intérêt professionnel et devenait source d'espoir afin d'obtenir des réponses à plusieurs questions concernant, entre autres, la compréhension en lecture et la motivation à lire de mes élèves.

Comme plusieurs questions concernant la réussite éducative des élèves restent omniprésentes dans la tête d'une enseignante, la lecture quotidienne du journal comme outil d'apprentissage langagier dans un contexte de classe, semblait très intéressante et

enrichissante non seulement pour les élèves, mais aussi pour moi dans mon rôle d'enseignante. Cette démarche m'a conduite vers la réalisation de ce mémoire, une expérience professionnelle des plus enrichissantes, contribuant du même coup au développement des compétences langagières des élèves ayant ou non des difficultés en lecture.

Cette recherche de maîtrise fait donc partie d'une étude plus large menée par l'équipe de recherche de la Chaire de recherche Normand Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'« Étude multidimensionnelle de la transférabilité des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage » visait à vérifier la transférabilité des effets produits par quelques stratégies tirées du modèle CFER (Centre de formation en entreprise et récupération) chez des élèves de 8 à 20 ans ayant des difficultés d'apprentissage². Ces stratégies sont : la tâche globale des enseignants, l'animation d'une caravane du développement durable, l'application du programme « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir » ainsi que la lecture quotidienne du journal. Précisons que le programme CFER est offert dans 17 régions du Québec depuis 1990. Il est destiné aux élèves de 16 à 18 ans ayant des retards scolaires importants pouvant ainsi compromettre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

¹ À noter que l'emploi du féminin est utilisé dans ce travail seulement dans le but d'alléger la lecture.

² Cette étude de Rousseau et al. (2002-2007) a été subventionnée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.

Dans le cadre de ce mémoire, nous vérifions plus spécifiquement « la transférabilité des effets produits par la lecture quotidienne du journal sur les compétences langagières ». Pour ce faire, les élèves de 8 à 10 ans d'une classe hétérogène expérimentent la lecture quotidienne du journal dans un cadre scolaire traditionnel.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Résumé..... | ii |
| Remerciements..... | x |
| Introduction..... | 1 |
| Chapitre 1 | 4 |
| Problématique | 4 |
| 1.2 Identification du problème..... | 7 |
| 1.3 Questions de recherche..... | 11 |
| Chapitre II | 15 |
| Cadre de référence et objectifs de recherche..... | 15 |
| 2.1 Qu'est-ce que l'acte de lire? | 16 |
| 2.1.1 Définir l'acte de lire..... | 17 |
| 2.1.2 Comprendre l'acte de lire..... | 20 |
| 2.2 Perception de l'acte de lire selon les élèves..... | 23 |
| 2.2.1 Perceptions chez les élèves dits « mauvais lecteurs » | 23 |
| 2.2.2 Perceptions chez les élèves dits « bons lecteurs » | 24 |
| 2.3 Comprendre le lecteur..... | 25 |
| 2.4 Les difficultés et les troubles en lecture..... | 30 |
| 2.4.1 Les difficultés d'apprentissage en lecture | 31 |
| 2.4.2 Les troubles de l'apprentissage | 33 |
| 2.5 Bilan des diverses théories..... | 35 |
| 2.6 La motivation..... | 37 |
| 2.6.1 La motivation en français..... | 38 |
| 2.6.1.1 Le rôle des enseignantes | 43 |
| 2.6.1.2 Le rôle des parents | 45 |
| 2.7 Outils pouvant contribuer à la motivation à lire | 46 |
| 2.7.1 Le journal comme support au développement de la lecture | 47 |
| 2.7.2 Le journal comme outil pédagogique utilisé en contexte CFER | 47 |
| 2.7.3 Qu'en pensent les chercheurs | 49 |
| 2.7.4. Le journal comme outil pédagogique utilisé en France | 50 |
| 2.8 Le fichier orthographique comme outil pédagogique utilisé en contexte CFER | 52 |
| 2.9 Objectifs de la recherche..... | 53 |
| Objectif général : | 53 |
| Objectifs spécifiques : | 53 |
| Chapitre III | 54 |
| Méthode de recherche | 54 |
| 3.1 Type de recherche..... | 55 |
| 3.2 Échantillonnage | 58 |
| 3.3 Collecte de données | 59 |
| 3.4 Instruments de mesure | 60 |
| 3.4.2. Le questionnaire..... | 66 |
| 3.4.2.1 Questionnaire d'évaluation de mes attitudes envers la lecture (pour l'élève) | 68 |
| 3.4.2.2 Le questionnaire d'évaluation des attitudes de votre enfant envers la lecture..... | 69 |
| 3.5 Validation des outils d'évaluation | 70 |
| 3.5.1 Validation de la Trousse d'évaluation en lecture GB ⁺ | 71 |
| 3.5.2 Validation du questionnaire | 71 |
| 3.5.3 Triangulation des sources..... | 74 |
| 3.6 Modalités d'analyse des données..... | 75 |
| 3.6.1 Analyse des données nominales..... | 75 |
| 3.6.2 Analyse des données ordinaires..... | 76 |
| 3.6.3 Analyse de la nature des commentaires | 76 |
| Chapitre IV..... | 78 |
| Résultats | 78 |

| | |
|---|-----|
| 4.1 Volet compréhension de lecture | 79 |
| 4.1.1 Groupe complet..... | 79 |
| 4.1.2 Groupe fort..... | 81 |
| 4.1.3 Groupe moyen..... | 83 |
| 4.1.4 Groupe faible et codé | 85 |
| 4.2 Volet motivation à lire | 86 |
| 4.2.1 Traitement des questions fermées | 87 |
| 4.2.1.2 Pour les élèves du groupe forts | 90 |
| 4.2.2 Traitement des questions fermées et ouvertes..... | 93 |
| 4.2.2.2 Appréciation des élèves et des parents..... | 99 |
| 4.2.2.5 Observation de l'enseignante chercheure..... | 112 |
| Chapitre V | 117 |
| Discussion | 117 |
| Chapitre V | 126 |
| Conclusion | 126 |
| Références..... | 130 |
| Appendice A | 134 |
| Fiche de vocabulaire | 134 |
| Appendice B..... | 136 |
| Questionnaire aux élèves..... | 136 |
| Appendice C..... | 138 |
| Questionnaire aux parents | 138 |
| Appendice D | 140 |
| Texte choisi pour le prétest | 140 |
| Appendice E..... | 152 |
| Texte choisi pour le post-test | 152 |
| Appendice F | 164 |
| Fiches d'appréciation du rendement..... | 164 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1. Habiléités gérées par le lecteur, selon Boyer (1993) | 26 |
| Tableau 2. Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990)..... | 28 |
| Tableau 3. Analyse des données provenant des différents outils d'évaluation..... | 77 |
| Tableau 4. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture | 80 |
| du groupe complet..... | 80 |
| Tableau 5. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture | 81 |
| du groupe complet..... | 81 |
| Tableau 6. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture | 82 |
| du groupe fort..... | 82 |
| Tableau 7. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture | 82 |
| du groupe fort..... | 82 |
| Tableau 8. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture | 83 |
| du groupe moyen..... | 83 |
| Tableau 9. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture | 84 |
| du groupe moyen..... | 84 |
| Tableau 10. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture | 85 |
| du groupe faible et codé | 85 |
| Tableau 11. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture | 86 |
| du groupe faible et codé | 86 |
| Tableau 12. Évolution de la motivation, des habitudes et des attitudes à l'égard de la lecture du groupe complet | 88 |
| Tableau 13. Évolution de la motivation à lire, des attitudes de lecture et des habitudes à l'égard de la lecture des filles du groupe complet | 89 |
| Tableau 14. Évolution de la motivation à lire, des habitudes de lecture et des attitudes à l'égard de la lecture des garçons du groupe complet..... | 90 |
| Tableau 15. Évolution de la motivation, des habitudes et des attitudes à l'égard de la lecture du groupe fort | 91 |
| Tableau 16. Évolution de la motivation, des habitudes et des attitudes des élèves | 92 |
| du groupe moyen à l'égard de la lecture | 92 |
| Tableau 17. Questions traitant de l'impact de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique sur l'ensemble des élèves et des parents..... | 95 |
| Tableau 18. Questions traitant de l'impact de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique sur les élèves et les parents..... | 96 |
| du groupe fort..... | 96 |
| Tableau 19. Questions traitant de l'impact de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique sur les élèves et les parents..... | 97 |
| du groupe moyen..... | 97 |
| Tableau 20. Questions traitant de l'impact de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique sur les élèves et les parents..... | 98 |
| du groupe faible et codé | 98 |
| Tableau 21. Questions traitant de l'appréciation de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique | 100 |
| de l'ensemble des élèves et des parents..... | 100 |
| Tableau 22. Questions traitant de l'appréciation de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique des élèves et des parents..... | 101 |
| du groupe fort..... | 101 |
| Tableau 23. Questions traitant de l'appréciation de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique des élèves et des parents..... | 102 |

| | |
|---|-----|
| du groupe moyen..... | 102 |
| Tableau 24. Questions traitant de l'appréciation de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique des élèves et des parents..... | 103 |
| du groupe faible et codé | 103 |
| Tableau 25. Discours des élèves concernant la lecture quotidienne du journal..... | 105 |
| et l'utilisation du fichier orthographique de tous | 105 |
| les groupes d'élèves et de parents | 105 |
| Tableau 26. Commentaires des élèves et des parents concernant la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique pour tous les groupes d'élèves et de parents | 108 |

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1. Lire (adapté de Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty, et Fayol 2000) | 29 |
| Figure 2. Modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève devant accomplir une activité pédagogique | 39 |
| Figure 3. Scénario de la dynamique motivationnelle en situation d'apprentissage | 41 |

Remerciements

Dans un premier temps, je tiens à remercier les élèves de 1^{re} année du 2^e cycle de l'école Saint- Gabriel Archange ainsi que leurs parents, sans qui je n'aurais pu réaliser ce projet. Merci pour votre disponibilité et votre générosité lors de l'implantation du projet et tout au long de l'expérimentation.

À Madame Nadia Rousseau, je tiens à exprimer toute ma gratitude pour la grande confiance qu'elle m'a accordée tout au long de cette démarche. Inestimable à mes yeux! Aussi, son intégrité dans sa pratique professionnelle, sa disponibilité à me conseiller, me guider et me rassurer lors des différentes étapes de ce projet de recherche m'ont été d'une aide précieuse et judicieuse qui resteront, à jamais, gravées dans ma mémoire. Également, je remercie Madame Julie Myre-Bisaillon pour ses bons conseils tout au long de ce processus de recherche. J'aimerais aussi remercier Madame Jocelyne Giasson pour sa disponibilité et ses bons conseils lors d'un entretien téléphonique impromptu.

Un remerciement spécial à Mesdames Katia Pelletier, Karen Tétreault, Léna Bergeron et Caroline Vézina ainsi qu'à toute l'équipe de la Chaire de recherche Normand Maurice de l'UQTR qui m'ont soutenue avec leurs conseils pertinents, leur disponibilité et leurs sourires encourageants et stimulants. Aussi, mes sincères remerciements à Mesdames Christiane Pinard et Odette Larouche sans qui je n'aurais pu rendre ce travail technique à bon port. Je ne pourrais oublier le soutien et la confiance de mes proches : parents et amies. Plus spécifiquement à mon fils Cédric, sa conjointe Mandy et leur petit trésor, ma

petite fille Sara-Jade qui, par sa vitalité, m'a donné le courage de mener ce projet à terme.

Je veux souligner particulièrement le soutien incalculable de mon conjoint et « maître Zen », Francis Ouest, qui m'a appuyée et encouragée tout au long de ce processus. Je lui exprime toute ma gratitude pour la confiance qu'il me porte.

Pour terminer, je veux dédier ce travail de recherche à ma grande adolescente pour qui, je le souhaite, il sera un exemple de passion, de persévérance et d'acharnement dans l'accomplissement d'un travail si laborieux, mais si valorisant et enrichissant.

Merci à vous tous!

Introduction

Ce mémoire de recherche s'inscrit dans le cadre des travaux de recherche de la Chaire de recherche Normand Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières³. Ce projet de maîtrise, sous la direction de Madame Nadia Rousseau, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de Madame Julie Myre-Bysaillon, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, s'inscrit à l'intérieur d'une recherche subventionnée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.

Cette recherche s'intéresse particulièrement à la compréhension écrite et à la motivation à lire des élèves de la 1^{re} année du 2^e cycle du primaire. Plus spécifiquement, la lecture quotidienne du journal peut-elle contribuer au développement de la compréhension en lecture? De plus, la lecture quotidienne du journal peut-elle contribuer à la motivation à lire de tous les élèves, dont ceux ayant des difficultés d'apprentissage?

Depuis des siècles, plusieurs chercheurs se sont penchés sur ces questions d'études (Blanc et Brouillet, 2005). Plusieurs théories en ressortent. Dans ce mémoire sera présenté sommairement ce qui en résulte et quelques conclusions en seront tirées.

Ce mémoire est donc composé de six chapitres. Le premier chapitre expose la problématique de recherche, l'importance de la recherche ainsi que les questions de

³ L'étudiante est récipiendaire d'une bourse d'études de 2^e cycle offerte par la Chaire de recherche Normand Maurice.

recherche; le deuxième chapitre présente le cadre de référence; le troisième chapitre décrit la méthode élaborée pour répondre aux questions de recherche; le quatrième chapitre fait état des résultats de la recherche; le cinquième chapitre présente la discussion des résultats, et le sixième chapitre rend compte des principales conclusions de la recherche.

Chapitre 1

Problématique

Encore aujourd’hui, nous retrouvons dans nos classes des élèves ayant des difficultés en lecture au point d’en perdre la motivation à lire. Pourtant, la lecture est la base des apprentissages scolaires (Herr, 1988; Giasson 1995; Chauveau, 1997; Viau, 1999; MEQ, 2001). Comme en fait foi l’intérêt porté à l’analphabetisme, la lecture est synonyme d’autonomie pour l’ensemble des membres d’une société.

De ce fait, les activités de lecture réalisées en salle de classe peuvent-elles contribuer au développement des compétences langagières? Par surcroît, comment peut-on favoriser la motivation à lire des jeunes écoliers?

1.1 Présentation du centre d’intérêt

Depuis le début de ma pratique professionnelle comme orthopédagogue et maintenant comme enseignante auprès d’élèves du primaire, j’ai rencontré plusieurs élèves éprouvant des difficultés en lecture, et ce, plus spécifiquement en compréhension de lecture. Qui plus est, cette difficulté s’accompagne souvent d’un manque de motivation à lire. Effectivement, depuis plusieurs générations, pédagogues et chercheurs effectuent des recherches sur les processus d’apprentissage de la lecture (Blanc et Brouillet, 2005). Par ailleurs, ces difficultés semblent avoir des répercussions sur la motivation à lire (Viau, 1999). Dans un contexte de classe, comme professionnelle enseignante, plusieurs questions surgissent : Comment aider ces élèves? Comment les motiver à lire? Quels outils ou moyens devrait-on utiliser, voire adopter pour stimuler l’apprentissage et

l'intérêt pour la lecture? Comment peut-on aider ces élèves à développer des compétences en lecture? D'année en année, pour plusieurs professionnels de l'enseignement soucieux du progrès de leurs élèves, ces questions font partie du quotidien. Sans surprise, il y a de cela plus de dix ans, Giasson (1995) annonçait que la lecture serait encore longtemps une préoccupation majeure pour les enseignantes.

Dans notre société, la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. Que ce soit pour choisir son dîner à partir d'un menu au restaurant, pour remplir une déclaration de revenus, pour réussir un test pour la conduite d'un véhicule, pour trouver des informations sur Internet, ou encore pour lire un roman ou un poème simplement pour le plaisir de lire, ces situations de la vie quotidienne nécessitent des compétences langagières de base (Blanc et Brouillet, 2005). Qui plus est, la lecture est à la base de tout apprentissage scolaire (Giasson, 1995; Van Grunderbeeck, 1994; Morais, 1994; Observatoire national de la lecture, 2005). Que ce soit en français, en mathématiques ou en sciences, les compétences en lecture sont régulièrement sollicitées. D'ailleurs, le Programme de formation de l'école québécoise décrit les compétences développées en classe de français « comme indispensables à une participation active à la société, qui servent aussi d'assises à de nombreux apprentissages » (MEQ, 2001, p. 72). C'est Pennac (1992) qui disait qu'il faut lire, car c'est ce qui nous distingue des autres espèces humaines et aussi du dictateur triomphant, du sectaire hystérique, etc.

Il faut lire! Pour apprendre, pour réussir nos études, pour nous informer, pour savoir d'où l'on vient, pour savoir qui l'on est, pour mieux connaître les autres, pour savoir où l'on va, pour conserver la mémoire du passé, pour éclairer notre présent, pour profiter des expériences

antérieures, pour ne pas refaire les bêtises de nos aïeux, pour gagner du temps, pour nous évader, pour chercher un sens à la vie, pour comprendre les fondements de notre civilisation, pour entretenir notre curiosité, pour nous distraire, pour nous cultiver, pour communiquer, pour exercer notre esprit critique. (p. 80)

Toutefois, dans nos classes, bien que plusieurs lectures soient suggérées dans les manuels scolaires mis à la disposition des enseignantes, ces lectures quasi obligatoires rejoignent-elles l'intérêt des élèves? Suscitent-elles le plaisir et le désir de lire? Permettent-elles de développer les compétences langagières, notamment les habiletés en compréhension en lecture? La lecture d'un journal quotidien peut-elle offrir des situations de lecture différentes et intéressantes pour les jeunes?

1.2 Identification du problème

Les difficultés en lecture touchent un bon nombre d'élèves en milieu scolaire. Qu'elles soient des difficultés de décodage ou de compréhension, de multiples causes peuvent être à la source du problème. Chauveau et Mayo (2004) en relatent quelques-unes : manque de maturité, incompréhension de certaines notions, troubles visuels et auditifs, difficultés de langage, etc. L'auteur ajoute qu' « À force de chercher des explications, voire des responsables, on risque d'oublier une chose essentielle : c'est normal d'avoir du mal à apprendre à lire, car c'est difficile! » (p. 29). Ce même auteur explique que l'apprentissage de la lecture demande à l'enfant d'entrer dans un monde abstrait. Il n'a plus affaire à des mots comme « arbre », mais à des lettres qui représentent ce mot. Or ce mot, devenu un symbole, fait appel à un système de signes : les lettres qui

représentent les sons du langage (Chauveau et Mayo, 2004). Donc, apprendre à lire est un savoir-faire complexe qui demande organisation et habiletés cognitives (Chauveau et Mayo, 2004; Morais et Robillard, 1998).

En outre, apprendre à lire demande un soutien et une aide de la part des parents. D'ailleurs, cette aide et ce soutien sont essentiels pour tous les apprentissages qui, par surcroît, sont prometteurs de réussite professionnelle. En effet, une recherche américaine effectuée auprès de professionnels de l'enseignement, a révélé que « L'environnement familial créé par les parents est à la base du désir d'apprendre chez l'enfant » (Viau, 1997). En effet, déjà en bas âge, en côtoyant les adultes, l'enfant fréquente un système de lecture et d'écriture (Giasson, 1995; Chauveau et Martins, 2001; MEQ, 2003). Par leurs exemples, il est placé continuellement en contexte d'apprentissage. Ainsi, pour la plupart, dès l'entrée à la maternelle, il arrive avec une conception de l'école et des préalables au code de l'écriture et notamment de la lecture. Au cours de cette année, on lui fait vivre diverses activités de lecture et d'écriture. Les titulaires de classe enseignent des moyens et des stratégies non seulement pour l'inciter à développer des compétences langagières, mais aussi pour l'aider à développer son goût pour la lecture. Ainsi, lorsqu'il arrive en première année, l'enfant possède déjà une certaine conception de la lecture et reçoit alors un enseignement plus formel (Giasson, 1995). La même auteure ajoute qu'à la fin de l'année, on s'attend à ce qu'il fasse partie du « Grand club des lecteurs », c'est-à-dire qu'il soit autonome devant des textes de lecteurs débutants. Cependant, tous les enfants n'y arrivent pas. Giasson (1995) affirme que cette première

année est cruciale pour le développement scolaire de l'enfant. Dans le langage familier, ajoute-t-elle, on dira qu'il faut « donner un bon départ » à l'enfant. D'ailleurs, plusieurs études ont démontré que les enfants en difficulté en lecture à la fin de la première année se situent encore parmi les lecteurs faibles en troisième et en quatrième année (Giasson, 1995). Qui plus est, dans un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (2005), on rapporte qu'en moyenne, les élèves n'ont pas acquis une lecture courante à l'âge de dix ans et qu'une proportion importante de jeunes décrocheurs éprouve des difficultés en lecture (Observatoire national de la lecture, 2005). Pour toutes ces raisons et lorsque l'on considère l'importance de la lecture dans les activités scolaires ou dans l'ensemble des activités quotidiennes de la vie adulte, il apparaît essentiel de mettre en place des outils et des stratégies pédagogiques innovantes en lecture, celles-ci ayant pour objectif de contrer les difficultés en lecture et de stimuler l'intérêt des élèves pour qui la lecture représente un défi. Par outils et stratégies pédagogiques innovantes, nous entendons l'utilisation de nouveaux moyens qui diffèrent du manuel scolaire traditionnel. Comme le suggèrent Giasson et Thériault (1983), tout programme de lecture doit poursuivre deux objectifs : enseigner la lecture et amener les enfants à aimer lire. D'ailleurs, ces propos corroborent les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise émis par le MEQ (2001) qui stipule que « La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. » (p. 74)

L'exploitation pédagogique du journal régional et du fichier orthographique présente plusieurs avantages en ce qui concerne le développement de diverses compétences disciplinaires et transversales (Plessis-Bélair et Sorin, 2003). C'est sans doute ce qui explique l'engouement des CFER⁴ au Québec. Ces mêmes auteures conçoivent la lecture d'un journal quotidien, dans l'application du modèle CFER, comme une occasion pour les jeunes « de se faire une idée sur le monde, de s'y situer, d'étendre à l'occasion son vocabulaire, de développer sa capacité de lecture, d'alimenter sa propre réflexion sur la vie en général » (p. 76).

Au Royaume-Uni, on prône aussi l'usage du journal en classe. En effet, Sanderson (dans Pelletier, 2004) préconise la lecture d'un journal quotidien, entre autres parce qu'il encourage la lecture en dehors du contexte scolaire. De plus, parmi les arguments favorables à la lecture d'un quotidien, l'auteur cite l'intérêt diversifié des lecteurs, la variété des niveaux de langue, la possibilité d'accroître le plaisir de lire, la flexibilité d'utilisation, l'adaptation à d'autres disciplines, ainsi que la possibilité d'y enseigner les valeurs éducatives et culturelles.

Dans cet ordre d'idée, la recherche proposée devrait contribuer à l'investigation d'une stratégie pédagogique innovante destinée au développement de compétences langagières, notamment la compréhension en lecture. De plus, elle pourrait donner

⁴ La stratégie CFER utilise la lecture du journal de concert avec un fichier orthographique, soit un boîtier à l'intérieur duquel certains mots de vocabulaire sont consignés incluant leur définition.

quelques pistes de réflexion en lien au plaisir de lire, tout particulièrement chez les élèves pour qui la lecture est synonyme d'ennui ou de difficulté. Donc, à la suite de l'exploitation de la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique, nous voulons répondre aux questions de recherche ci-dessous.

1.3 Questions de recherche

Cette recherche consiste à évaluer le développement de deux compétences langagières, soit la compréhension en lecture et la motivation à lire des élèves à la suite de l'exploitation pédagogique du journal régional et du fichier orthographique comme outils d'apprentissage.

Voici quatre questions de recherche auxquelles nous voulons répondre :

- 1) La lecture quotidienne du journal régional et la tenue d'un fichier orthographique ont-elles une incidence sur la compréhension en lecture des élèves de 1^{re} année du 2^e cycle du primaire étant ou non qualifiés d'élèves à risque?
- 2) Cette incidence est-elle similaire chez les élèves qualifiés d'élèves à risque et les autres élèves de la classe?
- 3) La lecture quotidienne d'un journal et la tenue d'un fichier orthographique ont-elles une incidence sur les attitudes, les habitudes et la motivation à lire des élèves de 1^{re} année du 2^e cycle du primaire étant ou non qualifiés d'élèves à risque?

- 4) Cette incidence est-elle similaire chez les élèves qualifiés d'élèves à risque et les autres élèves de la classe?

1.4 Importance de la recherche

Une méta-analyse réalisée par Swanson (2001) révèle l'importance d'utiliser plusieurs stratégies de lecture ainsi que différents moyens afin d'améliorer le décodage pour en arriver à une lecture fluide et ainsi augmenter la compréhension en lecture. Ces stratégies devraient permettre à l'enfant de réaliser que la lecture peut être non seulement un outil d'apprentissage et de communication, mais aussi une source de plaisir. Elle permet d'effectuer des tâches de la vie quotidienne, de se renseigner et de se divertir (Saint-Laurent, 2002). La lecture permet aussi de s'intégrer à la vie scolaire et sociale et d'apprendre dans différents contextes disciplinaires.

D'ailleurs, dans son programme de formation, le ministère de l'Éducation (2001) souligne que la langue se situe au cœur de la communication et qu'elle constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines. Elle permet à l'élève de structurer sa pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur, de communiquer avec efficacité oralement ou par écrit dans différents contextes. De plus, à l'intérieur du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), l'objectif général du domaine des langues vise à :

Développer la communication orale (parler et écouter) et la communication écrite (lire et écrire) permettant à l'élève d'exprimer sa compréhension du monde, d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture (p. 70).

En regard de tous ces points de vue, et ce, sur les plans d'ordre social, scientifique ou personnel, cette recherche prend toute son importance. D'une part, cette expérience auprès d'élèves du primaire permet de contribuer à la mise en place de nouveaux outils pédagogiques et d'en vérifier l'efficacité. D'autre part, les résultats de cette recherche contribuent au développement des connaissances sur les liens possibles entre la lecture quotidienne d'un journal régional et le développement de la compréhension écrite, de même que sur la lecture quotidienne d'un journal et la motivation à lire. Finalement, cette recherche quasi-expérimentale permet, dans ma pratique professionnelle, d'amener des solutions de rechange concernant l'exploitation de moyens pédagogiques pouvant aider les élèves à développer non seulement leurs compétences langagières, mais aussi leur motivation à lire tel qu'en témoignent leurs habitudes et leur attitude envers la lecture.

Lire, c'est devenir libre.

Lire, c'est assumer sa liberté.

Catherine Turcotte

Chapitre II

Cadre de référence et objectifs de recherche

Ce chapitre présente une recension des écrits permettant de mieux définir l'acte de lire ainsi que la motivation à lire. La perception des élèves ayant ou non des difficultés en lecture, la distinction entre une difficulté d'apprentissage versus un trouble d'apprentissage, le processus de compréhension en lecture, le rôle des parents et des enseignants, sont tous des sujets qui seront traités dans cette partie du mémoire de recherche. Dans ce chapitre, se trouve également une brève présentation du contexte des CFER et de certains outils pédagogiques en vigueur.

2.1 Qu'est-ce que l'acte de lire?

Depuis quelques décennies, linguistes, psycholinguistes, pédagogues, neurologues et sociologues cherchent à comprendre le lecteur en action. En effet, ce sujet a suscité débats et controverses auprès de divers spécialistes provenant de différents domaines. Martinez (2003) attribue la cause des débats aux différentes conceptions qu'on se fait de l'acte de lire et non à l'acte de lire lui-même. Le questionnement sur l'apprentissage de la lecture, les méthodes utilisées, les processus mis en jeu dans l'acte de lire sont des exemples d'objets d'études de plusieurs chercheurs. De cet engouement multidisciplinaire résultent nécessairement différentes définitions et compréhensions de l'acte de lire.

2.1.1 Définir l'acte de lire

Chez les chercheurs, la psychologie cognitive ne faisant pas l'unanimité, les recherches en ont conduit certains vers une approche différente, dont la psychologie culturelle. Pour eux, l'acte de lire se définit davantage comme une activité à la fois culturelle et langagière. La psychologie culturelle définit donc l'apprentissage de la lecture en ces mots :

Apprendre à lire ce n'est pas seulement acquérir des mécanismes et des savoir-faire, ce n'est pas seulement entrer dans le système écrit, c'est-à-dire comprendre le fonctionnement d'une écriture particulière; c'est également entrer dans la culture écrite ou entrer dans le monde de l'écrit. C'est découvrir et s'approprier les pratiques diversifiées du lire et de l'écrire, connaître et manipuler les objets culturels de l'écrit (livres, albums, dictionnaires, journaux, magazines, etc.), s'intéresser et participer aux activités de lecture et d'écriture de ceux qui savent s'intégrer dans la communauté des lecteurs et des écriveurs (entrer dans le cercle des lettrés). Le travail cognitif de l'enfant apprenti-lecteur porte autant sur le fonctionnement de la langue écrite (aspects linguistiques) et le montage des mécanismes de lecture (aspects techniques). (Chauveau, 1997, p. 10)

Qui plus est, la psychologie culturelle tente de comprendre de quelle façon l'enfant devient un utilisateur de l'écriture et de la lecture; comment, par l'intermédiaire des adultes lecteurs, il peut « entrer en littérature » avant de savoir lire; comment il s'approprie les pratiques du lire-écrire.

Morais (1994), pour sa part, croit que l'apprentissage de la lecture devrait être un acte naturel; la lecture devrait être une aventure dans l'imaginaire et non un moyen contribuant à des exigences de réussite. Il ajoute que « Lire, c'est au contraire se nourrir, respirer. C'est aussi s'envoler » (p. 297). Selon le même auteur, tout comme une

technique de vol enseignée à l'oiseau qui apprend à voler, l'enseignement de la lecture « c'est tout à la fois former l'enfant à une technique de vol, lui révéler ce plaisir et lui permettre de l'entretenir » (Morais 1994, p. 297).

Pour sa part, Boyer (1993) définit la compréhension de la lecture « comme un ensemble d'habiletés gérées par le lecteur en fonction de l'intention de lecture et la nature du texte » (p. 20). Le bon lecteur est ainsi désigné comme un « lecteur stratégique », car il gère les habiletés nécessaires à la compréhension de textes selon la nature du texte et des difficultés rencontrées.

Les membres de l'Observatoire national de la lecture (2005), pour leur part, définissent l'acte de lire comme l'extraction « d'une représentation graphique du langage, la prononciation et la signification qui lui correspondent » (p. 9). De plus, il suppose une compréhension sous-jacente à l'apprentissage de la lecture qui s'exerce non seulement au cours de la lecture, mais aussi en dehors de cette lecture. L'apprentissage de celle-ci n'est pas seulement d'apprendre à identifier des mots et comprendre le message, mais suppose également de mettre en œuvre les connaissances liées à la communication orale.

Malgré toutes les définitions ce qui importe le plus pour plusieurs chercheurs, c'est de placer l'enfant le plus tôt possible en situation de lecture, et ce, quotidiennement, en utilisant différentes formes. Que ce soit par la lecture silencieuse, par la lecture partagée ou par une lecture animée par l'enseignante, l'élève intègre, non seulement des stratégies, mais aussi les connaissances liées aux différents domaines d'enseignement en

plus de développer diverses compétences transversales (Foucambert, 1989; MEQ, 1979, 1993, 1997, 1999, 2003 cité dans Martinez, 2003).

Pour sa part, le Dictionnaire des termes de l'éducation (Bon, 2004) définit le mot « lecture » en ces termes :

Acte de lire, opération qui consiste à déchiffrer des signes linguistiques et à comprendre le sens... Apprendre à lire, c'est aussi passer de l'identification des mots en audition à leur identification en vision... Composante essentielle de l'éducation, la lecture véhicule la connaissance, et son acquisition demeure vitale, car c'est un enjeu culturel, politique, social et économique. (p. 76)

Alors que dans le programme du MEQ (2001), on y explique que « la lecture est non seulement un outil d'apprentissage, mais aussi une source de plaisir » (p.74). De plus, dans ce programme, les composantes de la compétence 2 en français « Lire des textes variés » est explicitées en ces termes :

- Utiliser le contenu des textes à diverses fins;
- Construire du sens à l'aide de bagage de connaissances et d'expérience;
- Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer;
- Réagir à une variété de textes lus;
- Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture. (p. 75)

Ces propos sur la lecture m'amènent donc à vouloir comprendre l'acte de lire à travers les différentes perceptions de quelques chercheurs.

2.1.2 Comprendre l'acte de lire

Dans le monde de la recherche, pendant des siècles, la conception de l'acte de lire n'a pas beaucoup évolué. Quelques chercheurs ont tenté de proposer de nouvelles conceptions, mais c'est seulement autour des années 1980 que se sont propagées des conceptions plus novatrices de la lecture (Giasson, 2003).

En 1962, Borel-Maisonny croit que « Lire, c'est rendre sonore un message porteur de sens » (dans Martinez, 2003, p. 52). Goodman (1967), pour sa part, croit que la lecture est une « devinette psycholinguistique » (dans Morais, 1994) . Afin de comprendre sa lecture, le lecteur fait des hypothèses pour ensuite les vérifier, et si nécessaire, les corriger. Mialaret (1967), pour sa part, conçoit que « Lire, c'est transformer un message écrit en message sonore puis le comprendre » (cité dans Martinez, 2003, p. 52). Vers la fin des années 1970 s'installe une nouvelle vague des conceptions de l'acte de lire. En effet, Vygotski (1978) fut l'un des premiers « à concevoir l'acquisition du lire-écrire comme un processus d'appropriation par l'enfant des expériences et des pratiques culturelles du lire-écrire qui lui proviennent des adultes (lettres) de son entourage » (dans Brossard, 2004, p. 155). Il supposait qu'apprendre à lire est à la fois une affaire culturelle, de réflexion et d'intelligence. Selon le même auteur, l'enfant devient lecteur en devenant un pratiquant de la culture écrite, en fréquentant des livres et toutes sortes d'autres supports de l'écrit (dans Chauveau, 1997). En 1979, dans son programme de formation, le MEQ conçoit que l'acte de lire demande à l'apprenti-lecteur de posséder

l'habileté de reconstruire le sens du texte globalement ou partiellement, et ce, en se souciant de l'intention de lecture ainsi que du type de texte lu.

Pour Herr (1988), « Lire c'est donner du sens à un message non connu » (p. 14). Le même auteur ajoute que lire est un outil indispensable pour tous. Tardif (1992), pour sa part, voit la lecture comme une activité complexe qui met en jeu plusieurs mécanismes. Ces mécanismes, auditifs, visuels et moteurs, sont sollicités pour simplement reconnaître des sons. La participation de l'intelligence générale ainsi que toute l'expérience de l'individu sont aussi sollicitées lorsqu'il s'agit de comprendre la signification des mots dans un contexte donné. Toutes ces tâches sont juxtaposées; décoder les sons dans un mot, comprendre le sens de ce mot et lui donner un sens dans la phrase, pour ensuite l'intégrer au contenu du texte. Par surcroît, en psychologie cognitive, le traitement de l'information se fait aussi à partir de l'expérience de l'individu, qu'elle soit cognitive, affective, sociale ou sensorielle. Van Grunderbeeck (1994), quant à elle, conçoit l'acte de lire comme une interaction entre le lecteur et un texte, interaction qui se déroule dans une situation très précise. Elle ajoute que lire pour lire n'existe pas. Le lecteur a un but. Il emprunte un moyen pour satisfaire sa curiosité, pour répondre à une question ou à un besoin.

Pendant des siècles, les chercheurs ont perçu l'acte de lire comme un processus visuel. Pour eux, le lecteur n'avait qu'à déchiffrer des mots présentés sous forme écrite. Ils percevaient l'acte de lire comme un processus passif et l'écriture comme un processus

actif. Or, l'acte de lire est reconnu aujourd'hui comme étant un processus actif (Van Grunderbeeck, 1994; Giasson, 1995). Giasson (1995) ajoute que « La lecture n'est pas un processus linéaire et statique, elle est au contraire un processus dynamique » (p. 7). Le lecteur fait des hypothèses et les vérifie au cours de sa lecture, il traite donc le texte. Antonine Maillet affirmait que « Le lecteur achève l'œuvre » (cité dans Giasson, 1995, p. 13). Dans cette affirmation, c'est le lecteur qui donne le sens au texte, même si les croyances veulent que ce soit l'auteur qui en soit le seul responsable. Poupet (1996, cité dans Viau, 1999, p. 115) abonde dans ce sens puisqu'il croit que « lire est un voyage de découverte du monde et de nous-mêmes » et que la lecture concerne tout le monde.

Selon Chauveau (1997), le lecteur, dans son processus de lecture, doit donc être à la recherche de sens, s'assurant aussi d'entrer en interaction avec le texte. Le même auteur souligne qu'apprendre à lire c'est aussi entrer dans le monde de l'écrit, le découvrir, le fréquenter et le pratiquer (dimension pragmatique) et le faire entrer en soi, le faire sien, le transformer en attitudes, en mode de pensée et en dispositions réflexives personnelles (dimension psychique). Donc, depuis quelques décennies, des conceptions plus novatrices de la lecture se sont répandues auprès des chercheurs. Dans ces nouvelles perspectives, l'acte de lire « est perçu comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication » (Giasson, 2003, p. 6).

Par ailleurs, les élèves ayant ou non des difficultés en lecture ont, eux aussi, leurs propres perceptions de l'acte de lire.

2.2 Perception de l'acte de lire selon les élèves

Selon Chauveau (1997), les élèves n'ont pas tous la même perception de l'acte de lire. Dans une de ses recherches, l'auteur cherche entre autres choses à savoir comment des élèves « reconnus comme bons ou mauvais lecteurs » entrent-ils en lecture? Quelles connaissances ont-ils de la lecture? Comment perçoivent-ils leur apprentissage et leur pratique de la lecture? Dans son étude, l'auteur réalise que la perception de l'acte de lire des élèves ayant des difficultés en lecture diffère beaucoup des élèves n'ayant pas de difficulté en lecture. De plus, l'auteur remarque une différence marquante entre ces deux groupes d'élèves dans leur relation avec la lecture.

2.2.1 *Perceptions chez les élèves dits « mauvais lecteurs »*

Selon les recherches de Chauveau (1997), les difficultés des élèves dits « mauvais lecteurs » sont rarement liées à un seul facteur. Ces difficultés sont variées et complexes et relèvent souvent de plusieurs composantes de l'acte de lire de base. Ce qui amène l'auteur à « supposer que c'est la “conception même de la lecture”, c'est-à-dire le rapport à la lecture, qui est en cause chez ces enfants » (p. 138).

Pour ces enfants en difficulté, il semble difficile de donner une définition de l'acte de lire. Pour la plupart, c'est « bien dire les mots, bien prononcer, bien articuler, bien parler, connaître le vocabulaire et les mots... ». Un élève ajoute même que « bien lire c'est faire rentrer des mots dans son cerveau » (Chauveau, 1997, p. 139). Pour d'autres, une confusion existe, car ils croient que bien lire c'est être bon en dictée, en grammaire, voire en conjugaison. Certains croient que « la lecture aide à la dictée, pour les mots, à faire des phrases complètes » (Chauveau, 1997, p. 139). Finalement, dans sa recherche, l'auteur remarque que toutes ces définitions ne correspondent en aucun cas au texte et à sa compréhension, mais plutôt à une focalisation sur les mots.

2.2.2 Perceptions chez les élèves dits « bons lecteurs »

Dans son étude auprès, cette fois-ci, d'élèves dits « bons lecteurs », Chauveau réalise que leur perception de l'acte de lire diffère beaucoup des élèves dits « mauvais lecteurs ». En effet, pour la plupart des élèves n'ayant pas de difficulté en lecture, l'acte de lire c'est « le plaisir de s'imaginer dans l'histoire, d'imaginer des trucs beaux, merveilleux... de s'instruire, de s'informer, de régler les problèmes de la vie quotidienne... ou bien un moyen de penser à autre chose » (Chauveau, 1997, p. 139). Nous reconnaissons donc une différence marquante chez ces deux groupes d'élèves dans la perception de l'acte de lire ainsi que dans leur relation avec la lecture. Mais comment pouvons-nous l'expliquer?

2.3 Comprendre le lecteur

Les multiples recherches menées depuis vingt ans par des linguistes, des psycholinguistes, des théoriciens de l'information et des psychologues cognitivistes dans le domaine de la lecture ont considérablement transformé la conception classique du processus de lecture (Van Grunderbeeck, 1994). La psychologie cognitive a accompli d'importants progrès en ce qui concerne la connaissance des processus de lecture du lecteur habile. Elle a, entre autres, démontré que le lecteur habile utilise des processus spécifiques complexes et que « son apprentissage passe par la découverte et l'utilisation du principe alphabétique de correspondance entre lettres et phonèmes » (Morais, 1994, p. 169). En effet, Boyer (1993), pour sa part, distingue trois types d'habiletés impliquées dans la compréhension en lecture : les microhabiletés, les macrohabiletés ainsi que les habiletés métacognitives (voir le tableau 1). Selon l'auteur, les microhabiletés concernent le traitement du mot, de la phrase et des relations entre les phrases. Les macrohabiletés concernent le traitement de l'information d'une partie ou de l'ensemble d'un texte, alors que les habiletés métacognitives se rapportent à la gestion de l'ensemble des actions cognitives impliquant les microhabiletés ainsi que les macrohabiletés de compréhension. Le tableau 1 fait état de ces nuances.

Tableau 1. Habilétés gérées par le lecteur, selon Boyer (1993)

| Microhabiletés | Macrohabiletés | Habilétés métacognitives |
|--|---|---|
| Reconnaître un mot Identifier un mot Segmenter Interpréter les références Interpréter les connecteurs Sélectionner Inférer une information | Prédire et élaborer Identifier les informations importantes Critiquer | Planifier sa lecture Évaluer et gérer sa compréhension |

L'élève qui utilise et modifie les habiletés appropriées selon l'intention de lecture est souvent désigné comme « lecteur stratégique » (Boyer, 1993). Pour Van Grunderbeeck (1994), « le bon lecteur est un lecteur flexible, car il est capable de varier les stratégies emmagasinées en fonction de son but, des difficultés rencontrées et du degré de lisibilité du texte » (p. 17).

Dans une recherche menée auprès d'enfants ayant des difficultés en lecture, Chauveau (1997) a reconnu que le savoir-lire de base comprend huit opérations mentales, mais que ces opérations ne sont pas utilisées par les lecteurs qualifiés de « mauvais lecteurs ». Ces derniers croient que lire n'est que la lecture d'un mot après un autre et ainsi de suite. Certains enfants vont même déclarer : « Tu m'as demandé de lire (déchiffrer à voix haute), et non de comprendre » (Van Grunderbeeck, 1994, p. 29). Selon Morais (1994), « L'apprentissage de la lecture implique essentiellement l'acquisition de deux modes d'identification des mots écrits : le mode phonologique et le mode orthographique » (p. 227). Dans les deux cas, les processus employés sont différents et ne reposent pas sur les mêmes capacités. Dans le cas où l'un ou l'autre type de capacités est déficient, les

comportements en lecture sont différents. Traditionnellement, on croyait que la compréhension en lecture résidait entre le texte et le lecteur, ce qui supposait une conception de transposition; le lecteur devait « pêcher » le sens dans le texte (Giasson, 1995). Au cours des décennies, certains auteurs ont opté pour un modèle qui conçoit plutôt la compréhension de la lecture comme le résultat d'une équation de trois fonctions indissociables : $L(\text{lecteur}) = T(\text{texte}) + C(\text{contexte})$ (Giasson, 1990). Dans ce modèle, la variable « texte » fait référence au matériel à lire, c'est-à-dire à l'intention de l'auteur, la forme et le contenu. La variable « contexte », pour sa part, comprend le contexte psychologique (l'intention de lecture et l'intérêt pour le texte), le contexte social (les interventions des pairs et de l'enseignante) et pour finir, le contexte physique (le temps disponible et le bruit). Le lecteur crée donc du sens en se servant simultanément du texte, de ses connaissances et de son intention de lecture (Giasson, 1990.). Selon l'auteure, il s'agit alors pour l'enseignante de découvrir ce qui cause problème à l'enfant, et dans quelle situation il est le plus efficace. Dans ce modèle de compréhension, plusieurs chercheurs s'entendent pour affirmer que le « lecteur » met en œuvre ses structures (ses connaissances et ses attitudes), c'est-à-dire ce qu'il est, et ses processus (ses habiletés de lecteur), c'est-à-dire ce qu'il fait. Selon Irwin, Deschênes, et Langer (1986), le lecteur, en situation de lecture, utilise simultanément plusieurs habiletés dont les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration ainsi que les processus métacognitifs (dans Giasson, 1990). Comme l'indique le tableau 2, les microprocessus servent à identifier l'information importante au niveau de la phrase, alors que les macroprocessus servent à la

compréhension globale du texte, à en ressortir un tout cohérent. Les processus d'intégration, pour leur part, servent à effectuer des liens entre les propositions et les phrases. Les processus d'élaboration comportent cinq types de processus qui permettent au lecteur d'aller au-delà du texte. À ce moment, le lecteur peut faire des images dans sa tête, des prédictions, des liens avec ses connaissances antérieures, etc. Finalement, les processus métacognitifs chapeautent en quelque sorte la compréhension du texte. Le lecteur les utilise pour s'ajuster au texte et à la situation.

Tableau 2. Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990)

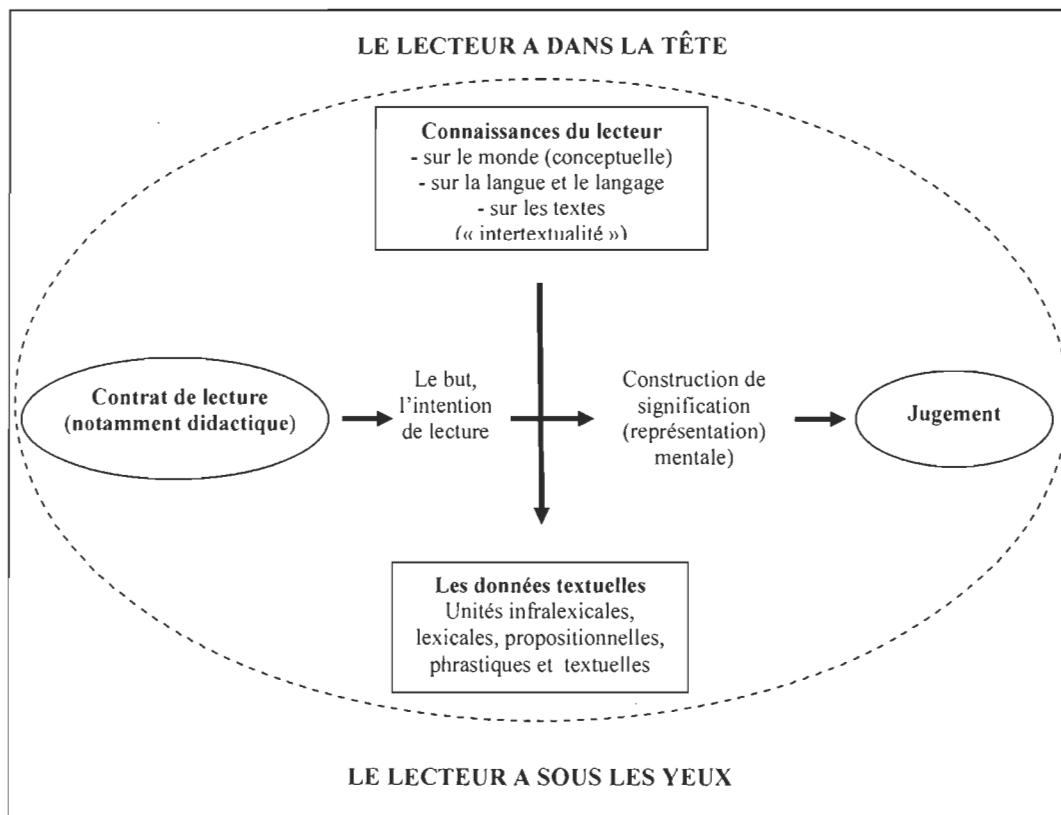
| Processus | | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|---|
| Microprocessus | Processus d'intégration | Macroprocessus | Processus d'élaboration | Processus métacognitifs |
| Reconnaissance des mots | Utilisation des référents | Identification des idées principales | Prédictions | Identification de la perte de compréhension |
| Lecture par groupes de mots | Utilisation des connecteurs | Résumé | Imagerie mentale | Réparation de la perte de compréhension |
| Microsélection | Inférences fondées sur les schémas | Utilisation de la structure | Réponse affective | |
| | | | Lien avec les connaissances | |
| | | | Raisonnement | |

Figure adaptée de Giasson (1990). *La compréhension en lecture*. G. Morin Éditeur ltée, Boucherville, p.16

Par ailleurs, plusieurs chercheurs corroborent cette vision croyant que l'apprenti lecteur place l'activité intellectuelle au premier plan en situation de lecture (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol, 2000). Ces derniers ont défini la lecture comme une convergence entre « ce que le lecteur a dans la tête » et « ce qu'il a sous les yeux ».

Selon ces chercheurs de la psychologie cognitive, le lecteur parvient à une construction de significations à partir d'un texte écrit, et ce, selon le contexte donné. Ils concluent que « cette construction est donc le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture » (Gombert et al. p. 11). La figure proposée par Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty, et Fayol, (2000) présente les liens existant entre quatre dimensions de l'acte de lire.

Figure 1. Lire (adapté de Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty, et Fayol 2000)



Cette schématisation permet de comprendre l'apprenti lecteur en action. Ce dernier utilise ses connaissances conceptuelles et textuelles de textes lus et mémorisés antérieurement qui le conduisent vers une interprétation, voire une élaboration d'un jugement. Pour Gombert, la lecture est une activité langagière qui suscite de façon simultanée les dimensions cognitive, linguistique, sociale et subjective. En effet, les situations de lecture suscitent, chez le lecteur, des réactions liées à ses connaissances générales et langagières en plus de créer des situations d'échange avec son entourage. Enfin, le lecteur est en mesure de faire ses propres conclusions. L'enseignante ne peut occulter aucune de ces dimensions qui sont parties intégrantes des activités langagières (Gombert, 2000). Toutefois, la lecture demeure un défi de taille pour plusieurs jeunes ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage (Cartier, 2003).

2.4 Les difficultés et les troubles en lecture

Dans les commissions scolaires du Québec, en 2000-2001, on a recensé près de 11 % d'élèves à risque⁵. Ce pourcentage compte seulement les élèves ayant un plan d'intervention dont la majorité éprouvent des difficultés d'apprentissage. De plus, ce pourcentage exclut les élèves handicapés pour qui les apprentissages restent, pour la majorité, très difficiles (MEQ, 2001). Par difficultés d'apprentissage, le ministère de l'Éducation (2001) « évoque les difficultés d'un élève à progresser dans ses

⁵ Le ministère de l'Éducation du Québec (2003) considère les élèves à risque ceux à qui on accorde un soutien particulier. Les élèves qui éprouvent de grandes difficultés pouvant mener à un échec, soit : un retard d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle.

apprentissages en relation avec les attentes du Programme de formation » (p. 1). On regroupe dans cette définition autant les élèves à risque, handicapés ou en troubles de comportement.

Plusieurs chercheurs semblent croire que ces difficultés sont principalement liées à un faible rendement en lecture (Giasson, 1995; Cartier, 2003; MEQ, 2003; Observatoire national de la lecture, 2005). Ce constat n'est pas surprenant puisque l'apprentissage de la langue est la base de tous les apprentissages scolaires. D'ailleurs, le programme du MEQ (2003) en fait foi, puisqu'il y est stipulé que la langue « donne accès au savoir et qu'elle représente un outil indispensable pour créer, analyser, exercer son sens critique, décrire ou exprimer des idées, des perceptions et des sentiments » (p. 70). Mais comment expliquer ces difficultés? Une fois de plus, plusieurs hypothèses sont avancées. Alors que certains parlent de difficultés d'apprentissage, d'autres parlent de troubles d'apprentissage.

2.4.1 Les difficultés d'apprentissage en lecture

D'ores et déjà, à la fin des années 1960, plusieurs auteurs définissent les difficultés d'apprentissage par des « troubles instrumentaux » correspondant à diverses fonctions telles que le schéma corporel, l'image corporelle, le concept corporel ou la perception visuelle (Goupil, 1997). Pour De Maistre (1970, cité dans Goupil, 1997), deux types d'incapacités sont relevés dans l'inaptitude à lire, soit « l'incapacité de différenciation

des sons du langage et celle, plus ou moins marquée, de structuration de l'espace et du temps » (p. 60). Selon le même auteur, malgré la méconnaissance des caractéristiques des élèves pour qui lire pour apprendre reste difficile, il semble qu'un déficit dans les processus d'apprentissage pourrait être en cause. En effet, Cartier (2003) remarque qu'il est difficile pour l'ensemble des élèves en difficulté de tenir compte de la structure du texte. Ils comprennent mal les informations, ils manquent de connaissances ou ils n'utilisent pas les stratégies cognitives ni d'autorégulation. Finalement, en bout de ligne, ils se souviennent difficilement des informations lues. Par ailleurs, Van Grunderbeeck (1994) semble croire que les difficultés d'apprentissage en lecture concernent aussi bien le déchiffrage que la compréhension. Elle mentionne toutefois qu'au début de la scolarisation, l'enseignante doit porter une attention particulière au décodage, car les élèves qui lisent bien oralement sont renforcés davantage. Or, selon cette dernière, il est plus aisé de détecter des difficultés dans ce domaine que dans celui de la compréhension. De plus, l'auteure décrit le lecteur en difficulté comme étant rigide et manquant de flexibilité. Ce dernier se limiterait à l'utilisation d'une stratégie, celle privilégiée par l'enseignante, et ce, malgré l'enseignement d'autres stratégies. Lorsqu'il veut découvrir un mot, l'élève en difficulté se montre incapable d'activer les stratégies enseignées ou encore d'en découvrir par lui-même. Il devient alors dépendant de l'enseignante. Chauveau (1997), pour sa part, identifie plusieurs facteurs pouvant contribuer aux difficultés d'apprentissage de la lecture. Selon l'auteur, elles peuvent être dues soit à des imperfections dans l'organisation neurobiologique, à un dommage cérébral mineur, à un manque de maturation ou de stimulation, ou encore à une éducation dans un milieu

défavorisé. Saint-Laurent (2002), pour sa part, constate que pour 85 % à 90 % des élèves recevant des services d'orthopédagogie et reconnus comme des enfants ayant des difficultés scolaires, le problème serait l'identification des mots. Selon l'auteur, ce problème entraînerait des répercussions négatives sur la compréhension de textes et par conséquent, dans les autres matières.

De même, plusieurs chercheurs reconnaissent que les compétences en compréhension du langage écrit et oral ont un impact non seulement sur le cheminement scolaire de l'élève, mais aussi sur son développement personnel, social et professionnel (Myre-Bisaillon, Auger et Bédard, 2007; MEQ, 2003; Herr, 1988; Giasson, 1995). Cependant, divers modèles de lecture existent au sein des chercheurs dans ce domaine d'apprentissage. Certains parlent de mauvais lecteurs, alors que d'autres parlent de « dyslexie », termes figurant sur la liste des troubles d'apprentissage.

2.4.2 Les troubles de l'apprentissage

Depuis près de deux siècles, les troubles d'apprentissage ont préoccupé plusieurs chercheurs. Toutefois, malgré toutes les recherches sur le sujet, il n'existe aucune définition universelle de ce type de trouble (Rousseau et Bélanger, 2004). Cependant, pour Rousseau, la définition qui explique le mieux les différents types de difficultés est celle adoptée officiellement par l'Association canadienne des troubles d'apprentissage en janvier 2002. Pour elle, « l'expression “troubles d'apprentissage” fait

référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale » (Rousseau et Bélanger, 2004, p. 15). Les auteures ajoutent que les élèves ayant un trouble d'apprentissage ont les capacités intellectuelles essentielles à la pensée et au raisonnement. Ils sont, en ce sens, distincts de la déficience intellectuelle. D'ailleurs, les recherches dans ce domaine démontrent qu'ils sont dotés d'une intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne. Cependant, les dysfonctionnements cités plus haut entraînent, entre autres, des problèmes en lecture. Au Québec, on compte un enfant sur dix ayant un trouble de l'apprentissage dont le plus connu est la dyslexie.

Déjà en 1973, Borel-Maisonny reconnaît chez les enfants dyslexiques des troubles de l'orientation, de la perception auditive ainsi que des lacunes linguistiques (cité dans Goupil, 1997). Morais (1994), pour sa part, croit qu'« il existe certainement des troubles de l'apprentissage de la lecture qui sont associés à des déficiences cognitives de l'enfant lui-même » (p. 26). Par déficience cognitive, l'auteur parle d'une incapacité dans le développement du langage, plus spécifiquement dans les capacités phonologiques et orthographiques, qui mènent à une déficience fonctionnelle, c'est-à-dire à une incapacité dans l'acquisition de la lecture.

Toutes ces controverses concernant l'élève ayant « des difficultés ou des troubles d'apprentissage » en lecture amènent des chercheurs à dresser un bilan de toutes ces théories.

2.5 Bilan des diverses théories

Selon Martinez (2003), les chercheurs européens comme les chercheurs nord-américains alimentent l'analyse des pratiques de lecture, et ce, tant pédagogiques qu'orthopédagogiques. Le mode de gestion des stratégies de lecture est au cœur de la recherche. Pour l'auteur, depuis plusieurs années, « le débat se polarise autour du mode de gestion des stratégies dans l'apprentissage de la lecture : doit-il être séquentiel ou simultané? ». Il ajoute que les programmes de français du ministère de l'Éducation du Québec de 1979, 1994, 1999 mettent, à priori, l'accent sur trois aspects en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture : la construction de sens, l'intention de lecture et le type de texte à lire.

Blanc et Brouillet (2005), pour leur part, tentent de dresser un bilan de trois générations de théories, de recherches et de modèles réalisés dans le domaine de la compréhension de textes. Selon ces chercheurs, la première génération d'études s'attarde essentiellement sur le produit de compréhension. Ce dernier dépend des standards de cohérence du lecteur en action. Cette cohérence se définit par la relation établie entre le lecteur et le texte. Donc, en situation de lecture, le lecteur se fait une représentation du texte lu pour faire suite à une série d'évènements, d'états et de faits qui sont connectés entre eux. Ainsi, selon cette génération, « La nature des relations établies entre les nœuds du réseau dépend des standards de cohérence de l'individu, les relations référentielles et causales étant néanmoins fondamentales » (Blanc et Brouillet, 2005, p. 19).

La deuxième génération, pour sa part, cherche davantage à déterminer les processus cognitifs mis en place par le lecteur en situation de lecture ainsi que les facteurs agissant sur ces processus. Les données recueillies par ces recherches ont déterminé au moins quatre facteurs pouvant jouer sur les inférences produites au cours de la lecture, dont : « les contraintes émanant du texte lui-même, les connaissances antérieures nécessaires à la production de l'inférence, les ressources attentionnelles du lecteur, ou ses standards de cohérence » (Blanc et Brouillet, 2005, p. 23). Même si les trois premiers facteurs facilitent la production d'inférence et que le quatrième dépend davantage de la pertinence de l'inférence, ensemble, ils définissent l'activité cognitive produite tout au long de la lecture.

Enfin, la troisième génération tente d'unifier les deux premières générations de recherche. C'est-à-dire qu'elle tente de construire une théorie prenant en considération les processus de lecture ainsi que le produit de compréhension de texte, et ce, de façon simultanée. Elle tente de redéfinir certaines idées jusqu'ici centrales.

De ces trois générations de théories, Blanc et Brouillet (2005) retiennent

que la compréhension d'un texte peut être définie comme un processus dynamique de construction en mémoire d'une représentation cohérente de la situation évoquée et à laquelle viennent s'ajouter les inférences générées, dans la limite des ressources attentionnelles de l'individu. (p. 30)

Enfin, pour comprendre un texte, le lecteur doit donc avoir la capacité d'intégrer des informations en un tout cohérent, de démontrer de la flexibilité pour s'adapter au

contexte, et enfin de sélectionner les informations les plus judicieuses afin d'optimiser les processus de compréhension (Blanc et Brouillet, 2005). Toutefois, malgré toutes les études et les progrès faits dans le domaine de l'apprentissage, Hourst (2002) constate que les connaissances sur les manières d'apprendre semblent ne pas être satisfaisantes si l'on considère l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté. Selon l'auteur, l'apprentissage passe préalablement par le plaisir d'apprendre. Pennac (1992), pour sa part, soulignait : « Et si au lieu d'exiger la lecture, le professeur décidait soudain de partager son propre bonheur de lire. » (p. 109). Alors si, dans nos écoles, on enseignait aussi à nos élèves le plaisir d'apprendre, et par conséquent, le plaisir de lire!

2.6 La motivation

Selon Tardif (1992), la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche à effectuer. La motivation scolaire n'influence pas seulement le choix des activités par l'élève, mais également l'intensité et la persistance avec lesquelles il les réalise (Dweck, 1989, dans Tardif, 1992). Ainsi, l'élève est non seulement motivé dès l'engagement initial d'une activité, mais tout au long de celle-ci.

En psychologie cognitive, l'enfant construit la motivation scolaire à partir de ses expériences d'apprentissage positives et/ou négatives. Il en fait son propre jugement, sa conclusion, et il en « extrait » des règles et des lois (Tardif, 1992). C'est pourquoi, sous

cet angle, il est important de considérer la motivation comme une composante essentielle de la réussite de l'élève ainsi que de son système métacognitif. McCombs (1988) ainsi que Paris, Newman et Jacobs (1985, cité dans Tardif, 1992) précisent que la réussite scolaire résulte non seulement des habiletés cognitives de l'élève, mais également de sa volonté de participer. Toutefois, il ne faut pas oublier que pour apprendre, l'élève doit non seulement avoir la volonté, c'est-à-dire la motivation, mais aussi avoir le pouvoir, c'est-à-dire les capacités cognitives (Viau, 1999; Morais et Robillard, 1998). La psychologie cognitive conçoit donc la motivation scolaire comme la résultante d'un ensemble de facteurs. C'est pourquoi l'enseignante doit fondamentalement agir sur ces facteurs afin d'exercer une influence sur la construction de l'élève (Tardif, 1992). Comme le précise Morais (1994), étant un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin, la motivation détermine souvent la conduite du jeune.

2.6.1 La motivation en français

L'apport des nouvelles technologies d'information et de communication entraîne depuis quelques années la démotivation dans les cours de français. C'est un phénomène qui a pris une ampleur inquiétante. Plusieurs enseignantes constatent que les jeunes sont moins enclins à maîtriser les habiletés langagières (Viau, 1999). Elles ajoutent que plusieurs élèves expriment leur incompréhension quant à l'utilité d'apprendre à lire et à

écrire puisque les nouvelles technologies leur permettent de communiquer et de s' informer.

Dans sa recherche, Viau (1994) explique la motivation de l'élève en apprentissage en terme de dynamique motivationnelle. Selon lui, la dynamique motivationnelle du jeune est associée à trois principales sources, soit : la perception de la valeur d'une activité, la perception de la compétence dans l'accomplissement d'une activité et la perception de contrôlabilité de la tâche. Ces trois sources influencent les comportements de l'élève, dont : son engagement, sa persévérance et son rendement. La figure suivante explique cette dynamique.

Figure 2. Modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève devant accomplir une activité pédagogique

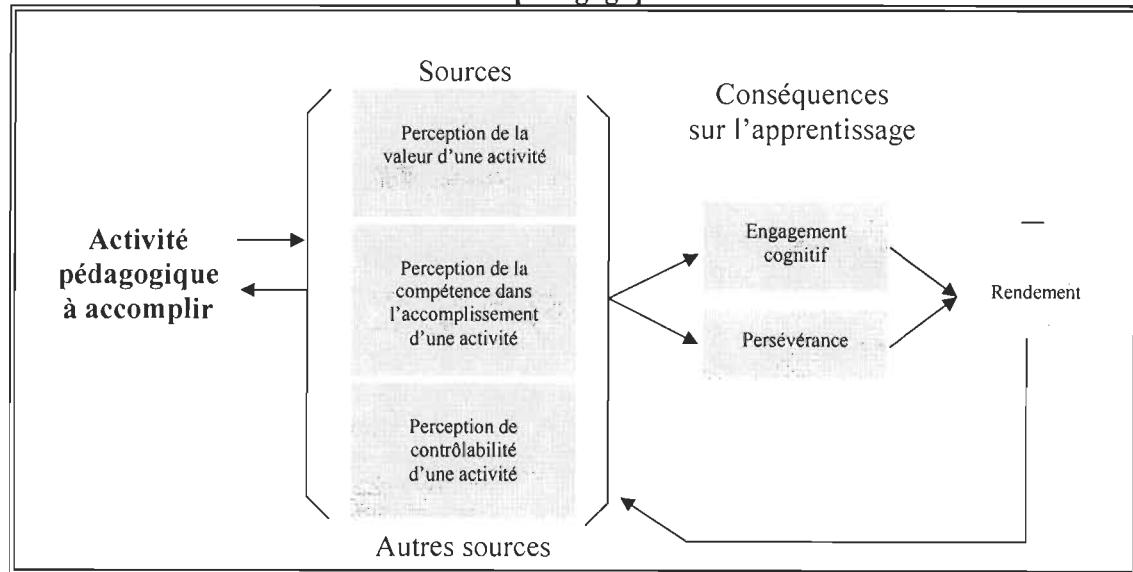


Figure adaptée de Viau (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. ERPI, Québec, p. 32

En outre, les comportements d'apprentissage adoptés par l'élève dépendent aussi de ses caractéristiques cognitives, soit de ses connaissances antérieures, de sa capacité d'analyse ainsi que de son niveau d'attention. Toutefois, il faut noter que l'élève présentant un déficit d'attention (diagnostiqué ou non) peut se désengager à l'égard d'une activité, et ce, non par manque de motivation (Viau, 1999).

En situation d'apprentissage, Viau (1999) perçoit deux scénarios possibles, soit un positif et un autre négatif. Dans le premier cas, la situation d'apprentissage sera positive dans la mesure où l'apprenant accorde une valeur à l'activité, alors qu'elle sera négative si, par contre, elle lui semble tout à fait sans valeur. De même, une activité peut sembler pour l'un positive, alors que pour d'autres elle est négative. En effet, une même activité pédagogique peut entraîner une dynamique motivationnelle différente selon le contexte, et/ou selon l'élève.

Dans la figure suivante, l'auteur explique comment la dynamique motivationnelle, dans le cadre d'un cours de français, peut se vivre lors de la lecture d'un texte littéraire.

Figure 3. Scénario de la dynamique motivationnelle en situation d'apprentissage

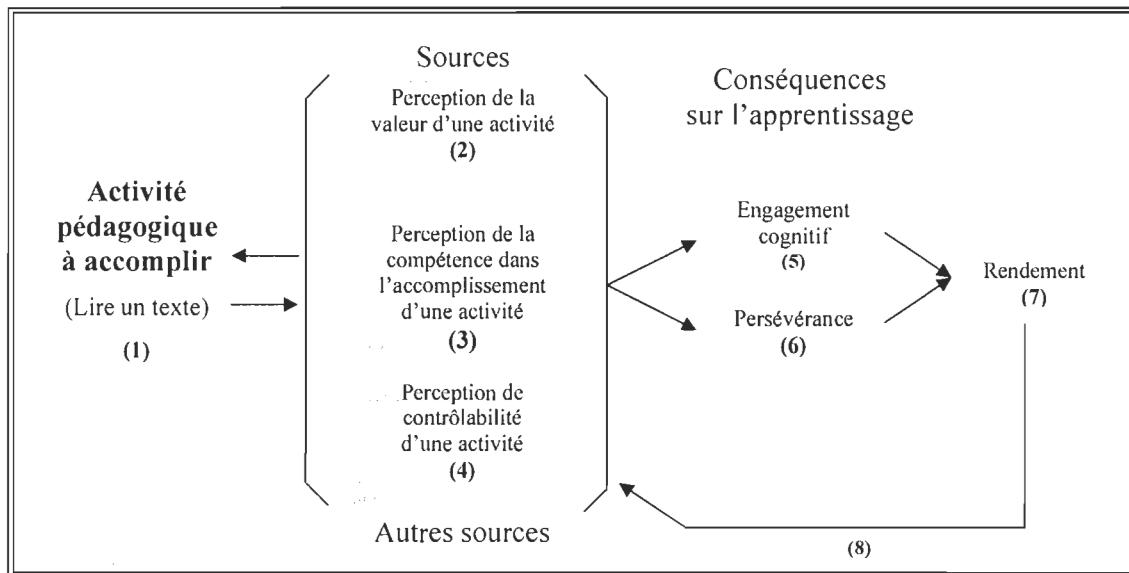


Figure adaptée de Viau (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. ERPI, Québec, p. 32

Dans l'exemple ci-dessus, pendant la lecture d'un texte (1) dans le cadre d'un cours de français, Viau (1999) explique que :

La dynamique motivationnelle de l'élève est positive si celui-ci perçoit la valeur (2) de l'activité proposée, c'est-à-dire s'il croit qu'elle lui servira à apprendre à mieux exprimer ses idées par écrit; s'il a le sentiment qu'il a les compétences nécessaires pour la réussir (3) et s'il croit qu'il a un certain contrôle sur son déroulement et sur les conséquences qu'elle entraîne (4). Ces perceptions suscitant une forte motivation de sa part, il choisira de s'engager sur le plan cognitif (5) dans l'accomplissement de sa tâche en utilisant des stratégies d'apprentissage appropriées, et travaillera avec persévérance (6) jusqu'à ce qu'il ait atteint l'objectif qu'il s'est fixé. Enfin, l'engagement cognitif et la persévérance dont il fera preuve lui permettront de réussir comme il le souhaite (7), ce qui créera un contexte favorable ayant un effet positif sur ses perceptions (8). (Viau, 1999, p. 31)

Comme le démontre la figure précédente, lors d'une activité d'apprentissage, les trois sources de motivation décrites dans le modèle de dynamique motivationnelle conduisent

à l'engagement cognitif de l'élève, car elles correspondent au niveau d'effort qu'il déploie. Par exemple, lors de la lecture d'un texte littéraire, si l'élève utilise des stratégies d'apprentissage pour accomplir la tâche demandée, on peut en déduire qu'il est engagé et donc motivé (Corno et Rohrkemper, 1985, dans Viau, 1999).

Pour sa part, Turcotte (2007) corrobore les dires de Viau (1999), car elle regroupe trois éléments qui composent l'engagement, soit : *les efforts liés aux conditions affectives; les efforts liés aux conditions cognitives; et le sens* (p. 1). Pour la même auteure, les conditions affectives nécessaires à l'engagement sont composées de trois éléments importants, dont le sentiment de compétence, la motivation et le plaisir. L'auteure croit que l'engagement et l'intérêt de l'élève envers la lecture, découlant des trois éléments cités précédemment, développeront la motivation intrinsèque et ainsi favoriseront des attitudes positives envers la lecture. Il faut noter que dans ce travail, seuls les efforts liés aux conditions affectives sont traités.

Quant à Bon (2004), il définit l'attitude comme suit :

État d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'agir favorable ou défavorable, par exemple, en compréhension de lecture. (p. 138)

Or, malgré toutes ces théories concernant la motivation et même si la dynamique motivationnelle est un phénomène qui est propre à l'élève, ses perceptions et les

comportements qui en découlent ne sont pas les seules sources responsables de la motivation ou de la démotivation de ce dernier. Morais (1994), pour sa part, croit que la société et l'école ne sont pas les seules responsables des échecs dans l'apprentissage de la lecture. Viau (1999) a regroupé quatre facteurs externes pouvant influencer l'apprenant : les facteurs relatifs à la société, les facteurs relatifs à la classe, les facteurs relatifs à l'école et les facteurs relatifs à la vie personnelle. Dans ce travail, seuls les facteurs relatifs à l'école et à la vie personnelle sont traités, soit le rôle de l'enseignante et celui des parents.

2.6.1.1 Le rôle des enseignantes

Même si, comme Viau (1999) l'exprime, plusieurs facteurs sont en jeu dans l'apprentissage des compétences langagières des élèves, l'enseignante joue donc un rôle d'une importance capitale dans ce processus (Giasson, 2003). En effet, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la motivation à lire se transmet de l'enseignante à l'élève par son attitude par rapport à la lecture. Étant un modèle pour ses élèves, l'enseignante doit se faire un plaisir de montrer son intérêt pour la lecture (Viau, 1999; Giasson, 2003; MEQ, 2003). Elle doit susciter leur curiosité par de simples gestes comme laisser son livre sur le coin du bureau. Aussi, différentes activités bien planifiées et bien intégrées les unes aux autres peuvent susciter le plaisir de lire des élèves. Par exemple, leur faire réaliser des fiches de lecture à caractère incitatif; les inciter à participer à un concours pour relever un défi personnel; leur faire réaliser des affiches de livre; les inscrire à des

séances de critique littéraire, etc. (Viau, 1999). De plus, il faut fournir aux élèves du matériel varié et de grande qualité en garnissant une bibliothèque de classe par différents ouvrages tels des œuvres de poésie, des pièces de théâtre, des récits, des livres multiculturels, des albums de bandes dessinées, des journaux, des revues, etc. À ce moment, on donne l'opportunité aux élèves de faire des choix, à la condition bien sûr que l'enseignante respecte leurs choix (Turcotte, 2007).

Pour Giasson (2003), il importe entre autres que les enseignantes créent de bonnes habitudes de lecture chez leurs élèves, et ce, par le biais de différentes activités de lecture de textes informatifs et surtout de textes littéraires. Pour l'auteure, avoir de bonnes habitudes de lecture, c'est se donner le temps pour vivre une expérience unique et personnelle afin de créer, de vivre et d'assimiler ce moment. Avoir de bonnes habitudes de lecture, ce n'est pas lire souvent et beaucoup, mais plutôt dévorer une histoire, dans un temps indéterminé, pour savourer le plaisir de ce moment (Giasson, 2003). Pour Legendre (2000), les habitudes de lecture sont « une disposition à lire, plus ou moins stable, développée grâce aux nombreuses expériences où le processus de la lecture du texte lui-même procure du plaisir. Cette habitude de lecture est plus facilement acquise dans un milieu familial favorisant la lecture. » (p. 788)

Par surcroît, comme il est démontré précédemment dans les tableaux de Viau (1999), il est primordial que les enseignantes connaissent toutes les composantes de la motivation afin d'aider l'élève non seulement dans les activités d'apprentissage, mais aussi dans son

cheminement personnel. Par conséquent, les professionnelles de l'éducation doivent savoir que la motivation et/ou la démotivation ne dépendent pas seulement d'elles (Viau, 1999). Effectivement, comme mentionné plus haut, plusieurs agents sociaux jouent un rôle important quant à la sensibilisation des jeunes au besoin de posséder des habiletés langagières. Toutefois, un des premiers soutiens est sans contredit celui des parents, car il reste indispensable.

2.6.1.2 Le rôle des parents

Plusieurs études démontrent que la création de bonnes habitudes envers la lecture prend naissance non seulement à l'école, mais aussi et nécessairement à la maison (Giasson, 2003). Chauveau (2004), pour sa part, corrobore ces dires. Il considère que les comportements de base pour l'apprentissage de la lecture reviennent aux parents car tout au long de la petite enfance, diverses occasions se présentent pour éveiller et stimuler l'enfant à lire. Effectivement, dès son jeune âge, l'enfant est exposé au système d'écriture. Devant l'écran de la télévision ou de l'ordinateur; alors qu'il observe ses parents lire des étiquettes de produits ménagers ou d'aliments, un mode d'emploi, un roman ou un journal; lorsqu'il écoute ses parents lui lire une histoire ou encore lorsqu'il raconte lui-même une histoire à quelqu'un d'autre, etc. C'est donc sans surprise que plusieurs recherches confirment que les parents sont de précieux partenaires non seulement pour l'apprentissage de la lecture, mais aussi en ce qui concerne la motivation à lire (Morais et Robillard, 1998; MEQ, 2003). D'ailleurs, en 2003, le ministère de

l'Éducation lance un *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*. Ce programme a pour objectif d'amener non seulement les parents et les grands-parents d'enfants d'âge préscolaire à intégrer des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, mais aussi tous les organismes publics et communautaires fréquentés par ces enfants. On croit que la famille et la communauté peuvent contribuer grandement à acquérir les habiletés et les attitudes liées à la lecture et à l'écriture, et ce, entre 0 et 5 ans. Les modèles de lecteurs scripteurs, les interactions avec l'adulte à propos de la lecture, l'exploration de l'écrit, l'accès aux livres, les connaissances, les habitudes et les attitudes sont tous des facteurs pouvant contribuer au développement du langage de l'enfant.

Ainsi, lors d'une étude auprès d'apprentis lecteurs, Morais et Robillard (1998) ont remarqué une corrélation positive entre la perception des parents envers la lecture et le niveau de motivation de leurs enfants. Ce constat nous incite à croire que l'apprentissage de la lecture demande un partenariat indispensable entre les parents et l'enseignante, de même qu'entre l'enfant, la famille, la communauté et l'école (l'enseignante).

2.7 Outils pouvant contribuer à la motivation à lire

Dans le milieu de l'éducation, divers outils sont exploités afin d'amener l'enfant à aimer lire. Certains sont efficaces, d'autres moins. En effet, plusieurs enfants ne se sentent pas interpellés par tous ces moyens utilisés.

2.7.1 Le journal comme support au développement de la lecture

Depuis quelques années déjà, le journal s'avère un outil prometteur, et ce, tant au plan de la motivation à lire qu'au plan du développement des compétences langagières (Spirlet, 2000). De fait, au Québec comme en France, la lecture du journal dans un contexte de classe semble avoir des répercussions positives sur les apprentis lecteurs. Au Québec, afin de susciter l'intérêt pour la lecture des jeunes en difficulté, les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) ont misé sur la lecture du journal conjointement avec le fichier orthographique (Pelletier, 2004).

2.7.2 Le journal comme outil pédagogique utilisé en contexte CFER

Augmenter le vocabulaire d'usage ainsi que la capacité de lecture, favoriser l'éveil aux ressources d'informations et au regard sur le monde et sur soi-même, apprendre à mieux s'exprimer au travail et en public sont les objectifs du modèle CFER en lien au développement des compétences langagières (Pelletier, 2004). Dans son programme de français, domaine des langues, le ministère de l'Éducation (2001) précise que l'élève placé régulièrement en contact avec une diversité de textes, « nourrit son identité personnelle et culturelle en plus d'élargir son ouverture sur le monde » (p. 74).

Au-delà des compétences langagières, Spirlet et l'Association régions presse enseignement jeunesse (l'ARPEJ, 1994) énoncent plusieurs avantages dans l'utilisation du journal, dont :

- Le moyen de traiter l'éducation à la citoyenneté de façon vivante et d'entraîner les élèves à analyser et à acquérir un esprit critique;
- Une manière d'apprendre l'histoire, la géographie, l'économie et les sciences, etc.

Plessis-Bélair, Sorin et Pelletier (2004) ainsi que Baby (2003) qualifient l'exploitation du journal en contexte CFER comme un moyen pédagogique efficace pour développer non seulement des compétences langagières, mais aussi de l'intérêt pour la lecture. Les différentes études faites par ces chercheurs témoignent de certains bienfaits de l'utilisation de ce médium. À titre d'exemple, Plessis-Bélair, Sorin et Pelletier (2004) rapportent que selon certains enseignants utilisateurs du journal, ce médium contribue au développement des capacités de lecture des élèves. C'est à l'aide de jeux et d'explications que les intervenants arrivent à convaincre les élèves de l'importance de la lecture.

Pour leur part, différents intervenants de la Commission scolaire de Beauce-Etchemin et du CFER de Beauce estiment que l'utilisation du journal contribue au développement des compétences langagières, de la compréhension et de la production orale et écrite des jeunes en difficulté (Pelletier, 2004).

Selon Baby (2003), la lecture du journal est un outil pédagogique poursuivant deux objectifs principaux, « soit l'alphabétisation fonctionnelle de ces élèves très faiblement scolarisés et une ouverture au monde comme moyen de mieux s'insérer dans la société

civile et d'en être un membre à part entière, engagé et actif » (p. 194). Il est en effet un outil qui permet à l'élève d'être en contact direct avec le monde adulte dans lequel il s'apprête à entrer.

Quant aux travaux de Myre Bysaillon, Auger et Bédard (2007), la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique en contexte CFER sont associées à une augmentation des compétences langagières chez les élèves après une année d'expérimentation.

2.7.3 Qu'en pensent les chercheurs

Dans une étude menée auprès de différents CFER, Plessis-Bélair, Sorin et Pelletier (2004) concluent que la lecture du journal est perçue par les élèves comme un moyen efficace pour non seulement développer leurs compétences en lecture, mais aussi pour permettre de favoriser leur intérêt pour la lecture. De plus, certains élèves affirment que la lecture quotidienne du journal les aide à s'améliorer en français oral et écrit. Selon ces mêmes auteures, en plus de leur permettre l'ouverture sur le monde et pour certains d'ouvrir sur des sujets de discussion avec les membres de leur famille, plusieurs « estiment que la lecture du journal favorise leur compréhension » (p. 21). Pour sa part, Giasson (2003) corrobore ces dires, car elle estime que la lecture du journal complète les informations contenues dans les manuels scolaires. De plus, la même auteure croit que la

lecture du journal, en plus d'être plus stimulante et motivante, permet aux élèves d'être mieux informés et donc d'en faire de meilleurs citoyens.

En ce sens, à la suite d'une étude sociopédagogique du modèle CFER, Baby (2005) remarque que la lecture du journal améliore l'engagement du jeune comme citoyen et a une incidence positive sur les liens avec son entourage parce qu'elle élargit leur centre d'intérêt. À la maison, les jeunes avouent « rester plus longtemps à table après le souper parce qu'on a des choses à se dire » (p. 63). Spirlet (2000) est très optimiste en ce qui a trait à la lecture du journal en classe. Il croit que l'élève, qu'il soit de niveau primaire, secondaire ou collégial, y apprend les valeurs de citoyenneté. Pour l'auteur, ce sont les journaux d'information qui continuent de former le jugement des hommes. C'est en lisant les faits divers que le citoyen se renseigne sur les gens qui leur sont proches. De plus, par la lecture des nouvelles nationales et internationales, « le quotidien ouvre, également, notre esprit, et parfois notre cœur, à ceux qui sont aussi plus lointains » (p. 16).

2.7.4. Le journal comme outil pédagogique utilisé en France

En 1988, le « Centre liaison enseignement et moyens d'informations » (CLEMI), en France, a introduit le journal dans toutes les classes d'une école primaire. Les élèves de la maternelle jusqu'à la fin du primaire prenaient part au projet (Herr, 1988). Selon l'auteur, la lecture du journal est motivante pour l'enfant dans sa démarche

d'apprentissage à la lecture. Elle est source de lien avec le monde extérieur. Dans une classe où se vit la lecture du journal, les enfants sont joyeux, dynamiques et intéressés. La lecture du journal permet aussi de diversifier les activités d'apprentissage, donc d'éviter la monotonie, souligne Herr (1988).

Toujours selon le même auteur, la lecture du journal est considérée comme un outil transdisciplinaire qui permet de développer diverses habiletés et compétences d'ordre sensoriel, intellectuel, cognitif, relationnel et même comportemental. Cette activité s'inscrit dans une pédagogie fonctionnelle et permet aussi la mise en place d'une pédagogie différenciée. Ainsi, les élèves, par la lecture du journal, peuvent travailler le français, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, leur jugement critique, etc. En effet, le contenu des textes permet à l'enfant de comprendre le monde dans lequel il vit, de s'en faire une organisation, d'y réfléchir, de le critiquer et de proposer des solutions. Pour Herr (1988), en lisant le journal, « l'enfant s'approprie les outils nécessaires pour être, déjà aujourd'hui et plus encore demain, un citoyen actif, autonome et responsable » (p. 12). Pour Spirlet et l'ARPEJ (1994), la lecture du journal débute dès l'âge de la maternelle. Elle permet entre autres choses la découverte des lettres, leur classement ainsi que l'éveil à différents thèmes. Dans leur ouvrage, plusieurs exercices et travaux pratiques sont suggérés afin d'outiller les enseignantes qui désirent exploiter le journal en classe, par exemple : distinguer les genres de journaux, décrire le journal choisi et prendre connaissance des différentes parties, décrire un article, résumer un article, rechercher des mots nouveaux et des informations précises, etc. Pour ces

chercheurs, dès la maternelle, les enfants doivent être mis en contact avec ce média, car selon ces auteurs « La presse quotidienne est un élément de la vie. Comme le pain nourrit le corps, le quotidien d'information régionale nourrit l'esprit – c'est dès l'enfance qu'on prend du pain, c'est aussi dès l'âge de l'école qu'on doit lire le journal » (p. 16).

2.8 Le fichier orthographique comme outil pédagogique utilisé en contexte CFER

À ce jour, peu de données sont disponibles sur l'apport du fichier orthographique à l'apprentissage et au développement des compétences langagières. En contexte CFER, l'utilisation d'un fichier orthographique a une grande importance. Une démarche spécifique est mise à la disposition des élèves (Appendice A). Le boîtier dans lequel les élèves cumulent des fiches descriptives sert à répertorier le vocabulaire, à classer des mots, à organiser une fiche, à suivre une méthode de travail. Il est sans contredit un outil de réinvestissement du vocabulaire (Pelletier, 2004). Selon Baby (2005), cette pratique « quasi militaire » vise « des objectifs d'acquisition d'habiletés, de rigueur, de minutie et de précision dans l'exécution d'une procédure ou d'une routine » (p. 66).

Une fois de plus, ces objectifs ne sont pas sans rappeler que dans son programme de formation, le MEQ (2001) précise que « l'acte d'écrire sollicite diverses compétences transversales, selon la nature du texte à produire et la situation de communication » (p. 76). Ainsi, en écrivant sa fiche orthographique, l'élève est amené implicitement à

développer la compétence transversale « se donner des méthodes de travail » (MEQ, 2001).

2.9 Objectifs de la recherche

Cette recherche comprend un objectif général et quatre objectifs spécifiques.

Objectif général :

Vérifier les effets produits par la lecture quotidienne d'un journal et l'utilisation d'un fichier orthographique sur le développement de compétences langagières dont la compréhension en lecture et la motivation à lire d'élèves de la 1^{re} année du 2^e cycle.

Objectifs spécifiques :

- Vérifier et comparer l'impact de la lecture quotidienne du journal et l'utilisation d'un fichier orthographique sur le développement de la compréhension de textes des élèves étant ou non qualifiés d'élèves à risque.
- Vérifier et comparer l'impact de la lecture quotidienne du journal et l'utilisation d'un fichier orthographique sur la motivation à lire des élèves étant ou non qualifiés d'élèves à risque.
- Décrire la perception des élèves étant ou non qualifiés d'élèves à risque, relativement à la motivation à lire à la suite de la lecture quotidienne du journal.
- Décrire la perception des parents relativement à la motivation à lire de leur enfant à la suite de la lecture quotidienne du journal.

Chapitre III

Méthode de recherche

Ce chapitre présente la méthode de recherche utilisée afin de vérifier l'impact de la lecture quotidienne d'un journal et l'utilisation d'un fichier orthographique sur la compréhension en lecture et sur la motivation à lire. Nous y retrouvons le type de recherche, soit principalement une approche quantitative, appuyée par quelques données qualitatives. Également, sont présentées les différentes parties d'une recherche scientifique telles : l'échantillonnage, la méthode de collecte de données, les outils d'évaluation et leur validation, le déroulement, et enfin, les modalités d'analyse et le traitement des données.

3.1 Type de recherche

Cette recherche quasi expérimentale s'inscrit dans un paradigme quantitatif de nature descriptive. Selon Fortin, Coté et Filion (2006), la recherche se dit quasi expérimentale lorsque l'expérience de recherche comporte l'absence d'une des trois caractéristiques essentielles à la recherche expérimentale qui sont : « l'intervention et le traitement dans la situation de recherche, l'établissement d'un groupe de contrôle, et la répartition aléatoire des participants dans le groupe expérimental et de contrôle ». Dans la présente recherche, on remarque l'absence de la deuxième et de la troisième caractéristique, soit l'établissement d'un groupe contrôle et par conséquent la répartition aléatoire des participants dans le groupe expérimental et de contrôle. En effet, seulement un groupe expérimental est soumis à une intervention et à un traitement de recherche. Le but de la recherche quasi expérimentale permet en général de vérifier et d'expliquer des relations

de cause à effet entre des variables, soit une variable indépendante sur une variable dépendante (Angers, 2000; Fortin, Coté et Filion, 2006). Pour ce faire, le devis expérimental permet de vérifier les effets d'une intervention sur un groupe qui bénéficie du programme pour le comparer avec un groupe ayant reçu le programme habituel. Cependant, dans le contexte de cette recherche, la comparaison s'effectue de deux façons, soit entre les participants d'une même classe ayant différents niveaux d'apprentissage, et entre deux moments différents, c'est-à-dire la comparaison des résultats entre le temps 1 (prétest) et le temps 2 (post-test) pour le même participant. Selon Fortin, Coté et Filion, la comparaison entre des populations données et à des moments différents dans le temps « sert à mettre en évidence des ressemblances et des différences » (p. 173).

Toujours selon la même auteure, la recherche quantitative de nature descriptive vise à découvrir de nouvelles connaissances et à décrire les caractéristiques d'une population ou d'un phénomène, à catégoriser une population ou à conceptualiser une situation. Elle ajoute que le devis de recherche descriptif est de nature quantitative lorsqu'il s'agit de décrire les caractéristiques du traitement de l'intervention. Ainsi, dans le cadre de cette recherche quasi expérimentale, nous voulons décrire l'influence d'une variable indépendante : la lecture du journal quotidien et l'utilisation du fichier orthographique, sur une variable dépendante : le niveau de compréhension en lecture et la motivation à lire des participants, avant et après l'expérimentation.

Il faut noter l'ajout d'une dimension qualitative en lien à l'analyse des questions ouvertes retrouvées dans les deux questionnaires destinés aux élèves et à leurs parents concernant la motivation à lire des élèves participant à l'expérimentation.

Cette recherche nous permet donc de répondre aux quatre questions de recherche suivantes :

- 1) La lecture quotidienne du journal régional et la tenue d'un fichier orthographique ont-elles une incidence sur la compréhension en lecture des élèves de 1^{re} année du 2^e cycle du primaire étant ou non qualifiés d'élèves à risque?
- 2) Cette incidence est-elle similaire chez les élèves qualifiés d'élèves à risque et les autres élèves de la classe?
- 3) La lecture quotidienne d'un journal et la tenue d'un fichier orthographique ont-elles une incidence sur les attitudes, les habitudes et la motivation à lire des élèves de 1^{re} année du 2^e cycle du primaire étant ou non qualifiés d'élèves à risque?
- 4) Cette incidence est-elle similaire chez les élèves qualifiés d'élèves à risque et les autres élèves de la classe?

Afin de répondre à ces questions, l'expérience de recherche sollicite la participation d'un groupe classe.

3.2 Échantillonnage

Pour les fins de cette recherche, nous avons eu recours à un groupe classe du primaire fréquentant une école de quartier d'une ville de la région de la Mauricie. Selon deux indices de défavorisation attribués aux écoles des commissions scolaires par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), calculés sur une proportion de dix, cette école est située dans un secteur défavorisé. En effet, selon un calcul annuel portant sur la situation socioéconomique des familles québécoises, cette école est classée 9 pour la cote SFR⁶ et 7 pour ce qui est de la cote IMSE⁷ pour l'année 2004-2005. Il faut noter que ces indices sont utilisés par le MELS (MELS) seulement à des fins de recherche et de financement.

Par ailleurs, il faut noter que l'enseignante de ce groupe classe agit non seulement comme titulaire de classe, mais aussi comme étudiante universitaire de 2^e cycle. C'est pourquoi, pour les fins de ce projet, un groupe d'élèves mixte provenant d'une classe de niveau 1^{re} année du 2^e cycle utilisera le journal et le fichier orthographique à la façon des CFER au cours d'une année scolaire. Ce groupe hétérogène est composé d'élèves ayant un rendement différent en compréhension en lecture. Au début de leur 1^{re} année du 2^e cycle, huit élèves cheminent facilement (cote A au bulletin), cinq ont un cheminement

⁶ SFR : Le seuil du faible revenu est l'indice mesurant la proportion de familles vivant autour du seuil de faible revenu ou sous ce seuil de revenu.

⁷ IMSE : L'indice de milieu socioéconomique est un indice composé qui utilise la proportion de mères sous-scolarisées (deux tiers de l'indice) et la proportion de parents inactifs (un tiers de l'indice) du milieu.

régulier (cote B au bulletin), trois élèves cheminent difficilement (cote C au bulletin) et trois élèves sont identifiés et reconnus par le MELS comme étant des élèves à risque (cote RA).

3.3 Collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, afin de déterminer le degré de compréhension en lecture ainsi que la perception de la motivation envers la lecture des participants, nous avons choisi d'utiliser deux méthodes de collecte de données.

En ce qui a trait à la collecte de données concernant l'évaluation des compétences langagières, elle s'effectue en deux temps. La première a lieu en septembre, alors que la deuxième s'accomplit à la fin du mois de mai, c'est-à-dire au début et à la fin de l'expérimentation. La première rencontre (prétest) permet d'établir le profil diagnostique initial des jeunes, alors que la deuxième (post-test) détermine le niveau d'évolution de tous les élèves en expérimentation. L'évaluation des compétences de la lecture, du langage écrit et oral permet de déterminer le profil de difficultés et les capacités des participants.

En ce qui concerne la motivation à lire, la collecte de données s'effectue seulement à la fin du mois de mai, soit à la fin de l'expérimentation. Dans ce volet, nous tentons de vérifier si les habitudes et les attitudes des participants envers la lecture se sont

modifiées durant l'année scolaire. Pour ce faire, la chercheure sollicite non seulement la participation des enfants, mais aussi celle des parents.

En résumé, dans cette recherche, deux types de collecte de données sont utilisés, soit un outil d'évaluation en lecture ainsi que le questionnaire. Par surcroît, des notes d'observation sont prises tout au long du projet.

3.4 Instruments de mesure

Le choix d'une technique de recherche constitue un des moyens d'investigation pour le chercheur en sciences humaines. Selon Angers (2000), toutes les techniques de recherche fournissent un instrument qui permet d'atteindre un but fixé, soit de vérifier des hypothèses ou des objectifs de recherche. En effet, l'observation en situation, l'entrevue de recherche, le questionnaire ou le sondage et l'expérimentation entraînent toutes des occasions d'entrer en contact avec des informateurs. Selon plusieurs aspects déterminant la technique la mieux adaptée au problème de recherche, le chercheur favorise une technique à l'instar des autres. Le même auteur ajoute que dans certains contextes de recherche, une combinaison de techniques peut s'avérer avantageuse.

Pour répondre aux questions de recherche nommées précédemment, nous privilégions donc deux techniques de recherche, soit le questionnaire et l'analyse de contenu des réponses qui découlent d'un outil d'évaluation diagnostic des compétences langagières,

plus précisément en compréhension de textes. À ces techniques s'ajoutent tout au long du projet des notes d'observation qui, bien que prises sans regard scientifique, sont écrites dans un journal de bord. Les observations, les commentaires des élèves ainsi que les activités en lien avec la lecture quotidienne du journal y sont relatés. Ces notes permettront d'enrichir les données recueillies dans les questionnaires des élèves et des parents et contribueront également à la triangulation des données.

La Trousse d'évaluation en lecture GB+ permettra de répondre à la première question de recherche, soit : « La lecture quotidienne d'un journal et la tenue d'un fichier orthographique ont-elles une incidence sur *la compréhension en lecture* des élèves de 1^{re} année du 2^e cycle du primaire étant ou non qualifiés d'élèves à risque? ». Les outils proposés dans cette trousse ont déjà été utilisés dans le cadre d'une étude visant à établir un profil diagnostique détaillé des compétences en langage écrit et oral des élèves fréquentant les CFER (Myre-Bisaillon, Auger et Bédard, 2007).

En ce qui concerne la deuxième question de recherche, « La lecture quotidienne d'un journal a-t-elle une incidence sur *la motivation à lire* des élèves de 1^{re} année du 2^e cycle du primaire étant ou non qualifiés d'élèves à risque? », nous avons retenu deux questionnaires comme choix de collecte de données. Le premier s'adresse aux élèves participants alors que le deuxième s'adresse aux parents des participants. Donc, afin de documenter cette question de recherche, le « Questionnaire d'évaluation de mes attitudes envers la lecture » (Appendice B) fut administré aux élèves participants, alors que le

« Questionnaire d'évaluation des attitudes envers la lecture de votre enfant » (Appendice C) fut administré aux parents des élèves participants. Ces deux questionnaires tirés de Giasson (1995) furent adaptés, avec l'autorisation de l'auteure, selon les besoins de la présente recherche.

L'ensemble des données d'entrevue est regroupé en fonction du niveau de compréhension des élèves, soit les élèves cheminant facilement, les élèves cheminant régulièrement, les élèves ayant un cheminement difficile, ainsi que les élèves étant qualifiés d'élèves à risque (cote RA attribuée par le MELS). Par l'analyse quantitative et qualitative des données recueillies, nous voulons évaluer le degré de compréhension en lecture ainsi que la perception de la motivation à lire pour chaque groupe d'élèves avant le début du projet versus à la fin de l'expérimentation. Par la suite, nous comparerons les données entre les différents groupes à l'étude afin de vérifier le degré ou le niveau d'évolution de chacun. De plus, nous effectuerons une comparaison en regard du genre des élèves, et ce, pour ces différents groupes.

Certains outils d'évaluation sont utilisés afin de vérifier si la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique ont eu un impact sur le niveau de compréhension en lecture ainsi que sur la motivation à lire des participants.

3.4.1 Outil d'évaluation des compétences langagières

Les compétences langagières seront évaluées à l'aide d'un outil d'évaluation, soit : « La trousse d'évaluation GB+ ». Cet outil a aussi été utilisé dans le cadre d'une recherche visant l'évaluation diagnostique des compétences langagières (Myre Bisaillon, Auger et Bédard, 2007).

3.4.1.1 La Trousse d'évaluation en lecture GB+

La *Trousse d'évaluation GB+* est utilisée pour l'analyse de certaines compétences langagières, en l'occurrence la compréhension en lecture. Bien que la trousse ne soit pas standardisée, cet outil est recommandé à des fins d'appréciation du rendement en lecture pour former un profil individuel de la classe ou encore de l'école. Traduite de l'anglais par le Groupe Beauchemin (2003), la *Trousse GB+* vise à déterminer le niveau de lecture de l'élève; sa compétence à lire en fonction du sens; son intégration de l'information relative au sens, à la structure et aux sources d'information visuelle; ses systèmes d'autocorrection; son degré de connaissance des concepts reliés à l'écrit; son degré d'apprentissage et son niveau d'autonomie (Nelley et Smith, 2003). La *Trousse GB+* est choisie en raison des textes adaptés à la clientèle visée. Elle comprend trente livrets s'échelonnant progressivement du préscolaire à la 6^e année. Nelley et Smith (2003) conçoivent que :

Les niveaux de difficulté de la Trousse d'évaluation en lecture GB+ ont été établis avec soin en fonction des facteurs suivants : les concepts, les mots fréquents, les constructions de phrases, le sens et la logique, la vérification de la fiabilité et les essais sur le terrain. (p. 7)

De plus, étant donné que ces textes sont assez courts, nous croyons qu'ils ont l'avantage de réduire le temps de l'entrevue tout en assurant un niveau d'efficacité satisfaisant. Les niveaux 1 à 10 comprennent environ 100 mots, les niveaux 11 à 20 comptent autour de 150 mots, et les niveaux 21 à 30 contiennent pour leur part environ 200 mots.

Pour la passation des deux temps d'évaluation, six textes sont sélectionnés, soit : « Jean et Petit ourson » (niveau 5), « Du bon poulet doré » (niveau 13), et « Tom et le sac » (niveau 19) pour les prétests. Pour ce qui est des post-tests, « Le manège » (niveau 6), « Petit Stégo » (niveau 15) et « Les jumeaux font du patin » (niveau 20) sont les textes retenus. Cependant, pour chaque temps d'évaluation, un texte est déterminé comme texte charnière. Au temps 1 (prétest), le texte de niveau 13 « Du bon poulet doré » est déterminé (Appendice D), alors que pour le temps 2 (post-test), le texte de niveau 15 « Petit Stégo » est sélectionné (Appendice E). La lecture débute donc par ce texte. À la suite de cette lecture, l'évaluateur détermine si l'évaluation doit se poursuivre ou se terminer selon la concordance de la démarche d'utilisation de la « *Trousse d'évaluation GB+* ». Par la suite, si l'évaluation doit se poursuivre, les textes sélectionnés et nommés précédemment sont utilisés pour une deuxième lecture.

Pour les fins de cette recherche, seule la partie de la Fiche d'appréciation du rendement, soit la « Vérification de la compréhension » est utilisée lors de la passation des prétests et des post-tests (Appendice F). Ces épreuves permettent une évaluation des macrohabiletés de la théorie de Boyer (1993) ou encore des macroprocessus de Giasson

(1990), c'est-à-dire l'identification des informations importantes d'un texte. Il faut noter que les textes présélectionnés ainsi que la procédure des rencontres correspondent aux procédures utilisées dans l'étude Myre-Bisaillon, Auger et Bédard (2007).

3.4.1.2 Déroulement de la rencontre

Pour chaque élève, les rencontres individualisées au prétest et au post-test, en présence de l'évaluateur, sont d'une durée d'environ une heure. Aussi, afin de limiter la durée des rencontres et pour assurer une analyse ultérieure des données, la totalité des évaluations sont enregistrées sur bande audio. Pour assurer la confidentialité, nous avons utilisé un code alpha-numérique pour chaque élève.

La procédure des rencontres reste identique non seulement pour chaque élève, mais aussi pour les évaluations des prétests et des post-tests. Lors de ces rencontres, l'élève lit un texte préalablement choisi selon le niveau scolaire des participants. Dans ce cas-ci, un texte standardisé de niveau 1^{re} année du 2^e cycle. Une partie est lue à voix haute et l'autre à voix basse. À la fin de la lecture, l'évaluateur demande à l'élève de raconter ce qu'il a compris et retenu du texte; le rappel libre. Ensuite, il est invité à répondre à quelques questions de compréhension que nous retrouvons sur la Fiche d'appréciation du rendement. À la suite de la lecture du au rappel libre et des questions de compréhension, l'évaluateur peut déterminer sommairement le degré de compréhension du lecteur. C'est donc à ce moment qu'il précise s'il doit poursuivre ou terminer

l'épreuve de lecture. Par exemple, la rencontre se termine si la compréhension semble correspondre au texte lu. Par contre, si la lecture semble incompréhensible pour le lecteur, l'évaluateur lui demande de lire une autre histoire de niveau inférieur. En contrepartie, si l'élève donne beaucoup de détails, l'évaluateur suggère au lecteur d'effectuer une lecture de niveau supérieur. L'ensemble des données est ensuite entré sur SPSS, un logiciel d'analyse statistique.

3.4.2. Le questionnaire

En recherche scientifique, selon Angers (2000), le questionnaire est utilisé afin de recueillir des informations auprès de l'enquêté sur un ou des problèmes soulevés. Le questionnaire est donc une technique de recherche directe qui permet d'entrer en contact avec les informateurs pour en faire un traitement quantitatif ou qualitatif (Angers, *ibid.*).

Selon Fortin, Côté et Filion, 2006), le questionnaire est une méthode de collecte de données couramment utilisée par les chercheurs, car il a pour but de recueillir des informations observables sur des situations connues ou des événements, sur des croyances, des connaissances, des attitudes, des sentiments et des opinions. C'est pourquoi nous avons cru opportun d'utiliser ce mode de collecte de données.

Pour ce faire, nous nous sommes intéressées aux travaux de Giasson (1995), notamment à certains questionnaires développés par cette auteure portant sur les habitudes, les attitudes et la motivation des élèves envers la lecture. Certains sont destinés aux élèves,

d'autres aux parents. Afin de s'assurer de répondre à nos questions de recherche, nous avons effectué une adaptation de ces questionnaires, car certaines questions nous apparaissaient non pertinentes. En effet, dans le cadre de cette étude, le questionnaire destiné aux enfants, soit le « Questionnaire d'évaluation de mes attitudes envers la lecture » et celui destiné aux parents, « L'évaluation des attitudes des élèves envers la lecture » s'inspire en partie des questionnaires de Giasson (1995). Ces deux questionnaires servent à vérifier si les habitudes, les attitudes et la motivation des participants envers la lecture se sont modifiées au cours de l'expérimentation. De plus, ils servent non seulement à comparer l'évolution de chaque participant, mais aussi à faire la comparaison entre les élèves de différents niveaux d'apprentissage. Quant à la participation des parents à la collecte de données, elle sert à appuyer et à corroborer les observations de l'enseignante-chercheure ainsi que les réponses des élèves. Selon Fortin, Côté et Filion, (2006), les réponses des parents apportent des précisions supplémentaires sur différents aspects de l'expérience de recherche. C'est pourquoi la participation des parents nous semble indispensable.

* Les deux questionnaires comprennent au total 27 questions fermées, et sur chacun des questionnaires nous retrouvons une question ouverte de type commentaire. La question ouverte donne aux répondants l'occasion d'ajouter des commentaires personnels concernant soit le déroulement, la démarche, l'intérêt ou l'impact encouru par le projet de lecture. Les réponses ouvertes viennent appuyer et corroborer les réponses précédentes analysées de façon quantitative. La perception des habitudes et des attitudes

des élèves envers la lecture a été mesurée à l'aide d'une échelle de mesure de type Likert en 5 points (1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord). Les questionnaires furent soumis en un seul temps, soit à la fin du projet, c'est-à-dire à la fin du mois de mai. Chacun des questionnaires comprend deux colonnes de réponses : la première correspond aux choix de réponses concernant la perception des élèves au début du projet, tandis que la deuxième colonne, intitulée « maintenant », correspond aux réponses concernant leur perception à la fin du projet (voir Appendice B et C).

3.4.2.1 Questionnaire d'évaluation de mes attitudes envers la lecture (pour l'élève)

Le formulaire de questions destiné aux élèves portant sur la motivation à lire, cherche à vérifier si les habitudes et les attitudes des participants envers la lecture se sont modifiées tout au long du projet. Dans ce questionnaire, nous retrouvons 15 questions fermées et une question ouverte de type commentaire. Les questions se regroupent sous quatre catégories, dont trois questions concernent les habitudes du lecteur, huit concernent ses attitudes, deux concernent l'impact du projet, et une a trait à l'appréciation de sa participation au projet de lecture. En ce qui concerne la partie « Commentaires sur le projet », elle donne l'opportunité aux élèves d'émettre leurs commentaires personnels concernant l'utilisation du journal et du fichier orthographique. Par la même occasion, ils peuvent non seulement voir leur propre cheminement, mais aussi le commenter, selon la capacité de chacun.

3.4.2.2 Le questionnaire d'évaluation des attitudes de votre enfant envers la lecture

Pour sa part, le formulaire de questions destiné aux parents compte 12 questions fermées et deux questions ouvertes, dont une de type commentaire. À l'intérieur des questions fermées, quatre concernent les habitudes de l'enfant, cinq questions concernent leurs attitudes, deux questions concernent l'appréciation des parents en lien avec la participation de leur enfant au projet de lecture, et une question concerne leur perception quant à l'impact encouru par ce projet. De plus, deux questions ouvertes sont intégrées dans ce questionnaire. Premièrement, une question concerne les propos de leur enfant recueillis tout au long de l'année en lien avec la lecture quotidienne du journal : « Que vous dit-il sur le projet du journal? » Ensuite, une partie « Commentaires » donne l'occasion aux parents non seulement de commenter le projet, mais aussi de donner leur perception de la participation, l'implication et l'appréciation de leur enfant quant au projet effectué pendant l'année scolaire. Qui plus est, les parents peuvent commenter l'évolution, l'involution ou la stagnation des habitudes et des attitudes de leur enfant envers la lecture. De cette manière, l'enseignante chercheure compte obtenir les observations des parents afin de corroborer les réponses des jeunes et aussi ses propres observations.

3.4.2.3 Déroulement de la collecte de données

En ce qui concerne les données recueillies à la fin du projet, soit au début du mois de juin, chaque élève apporte à la maison deux questionnaires distribués par l'enseignante,

soit un à remplir par les parents et l'autre par les élèves. Une fois cette démarche effectuée, l'enfant rapporte les deux documents à l'école. Les données des questions de l'ensemble des deux questionnaires sont entrées et analysées à l'aide du logiciel SPSS. Les questions ouvertes et fermées font l'objet d'une analyse quantitative. Cependant, les données provenant des questions ouvertes sont transcrites pour une analyse qualitative.

3.5 Validation des outils d'évaluation

Comme le souligne Deslauriers (1991), la validité nous renvoie à l'idée qu'il faut s'assurer de bien mesurer ce que l'on veut mesurer. Ainsi, le chercheur doit s'assurer que tout au long de l'élaboration de sa démarche, la qualité de tous les éléments sera prise en considération et qu'un regard constant y sera posé. Pour Angers (2000), la validité a pour objet de démontrer deux aspects, soit la correspondance entre les données recueillies et l'objectif de la recherche, ainsi que la correspondance entre les termes qui ont servi à sa définition et ce que l'on a effectivement rapporté de la réalité. Cette dernière définition concerne davantage le cadre théorique de la recherche, alors que la première s'adresse davantage à la collecte de données et à ses résultats. C'est pourquoi, à toutes les étapes de la recherche, la chercheure doit s'assurer d'une rigueur constante afin de répondre correctement aux questions de recherche.

3.5.1 Validation de la Trousse d'évaluation en lecture GB⁺

Les textes de la *Trousse GB⁺* sont utilisés à des fins d'évaluation pouvant permettre aux divers intervenants scolaires, en particulier aux enseignantes, d'établir soit un profil individuel, un profil de la classe ou encore un profil d'école. Il est recommandé d'utiliser cette trousse pour des fins d'appréciation du rendement et des progrès des élèves en lecture (Nelley et Smith, 2003). Les textes utilisés dans la *Trousse GB⁺* furent l'objet d'une traduction libre de *Reading in junior Classes* par le ministère de l'Éducation de Wellington en 1985. L'adaptation d'un document d'accompagnement est « un ouvrage publié à l'origine dans la collection PM en Australie par Nelson Thomson Learning Australia, 2001 » (Smith et Nelly, 2003). Bien qu'ils ne soient pas standardisées, des essais de lecture des textes de la *Trousse d'évaluation en lecture GB⁺* furent effectués auprès de différents groupes d'élèves de divers pays comme par exemple, la Nouvelle-Zélande, l'Australie et le Canada. Nous croyons donc que la *Trousse d'évaluation en lecture GB⁺* peut nous aider à bien mesurer la compréhension de textes des élèves du primaire.

3.5.2 Validation du questionnaire

La validité d'un questionnaire s'avère possible seulement si les questions correspondent véritablement à la définition du problème (Angers, 2000). Le même auteur ajoute que toutes les questions énoncées sont censées décrire un comportement observable. Afin de valider un questionnaire, plusieurs outils semblent exister. D'ailleurs, différents moyens

sont proposés afin de valider un formulaire de questions (Fortin, Côté et Filion, 1996; Angers, 2000).

Dans le cadre de cette recherche, afin de vérifier la validité des deux questionnaires utilisés lors des prétests et des post-tests nous utiliserons les propositions de Angers (2000) qui offre quelques pistes à considérer pour la construction d'un questionnaire. L'auteur croit, entre autres, qu'il est préférable de présenter l'ensemble de la démarche à des pairs, de faire lire le questionnaire à des personnes étant en mesure de faire des commentaires concernant la compréhension et l'ambiguïté des questions ou encore des termes utilisés.

Ainsi, une fois la construction des questionnaires terminée, la chercheure a sollicité la participation de sa directrice de recherche ainsi que d'une collègue de travail oeuvrant auprès d'élèves du même groupe d'âge, afin d'effectuer une lecture critique des questionnaires. Cette démarche a permis l'obtention de commentaires constructifs qui furent émis concernant la présentation, le contenu, la formulation des questions ainsi que le choix de réponses proposées.

En outre, Angers (2000) propose l'utilisation d'une grille de correction comprenant 30 énoncés pouvant servir à l'élaboration d'un questionnaire. Les questionnaires bonifiés par les suggestions apportées par les deux lectrices (directrice de recherche et collègue de travail) ont donc été relus à l'aide de la grille proposée par Angers. À la suite de cette

relecture, nous constatons que les formulaires de questions contiennent peu d'erreurs de validité. Toutefois, la chercheure est consciente qu'un énoncé du questionnaire soumis aux élèves présentait une lacune importante. En effet, dû à une erreur, possiblement de distraction, lors de la construction du questionnaire destiné aux élèves, l'énoncé « Lire le journal m'a donné le goût de lire » ne comprenait pas la légende de réponses de type Likert (1-2-3-4-5). C'est sûrement pour cette raison qu'elle fut omise par certains élèves. Toutefois, les réponses obtenues ont été prises en considération dans l'analyse de données parce que cette question est considérée par la chercheure comme une donnée très importante en lien avec la présente recherche.

Rappelons que les questions utilisées dans cette recherche sont adaptées de celles proposées par Giasson⁸ (1995). Une rencontre téléphonique avec l'auteure confirme que les questionnaires n'ont pas fait l'objet d'une validité scientifique. À prime abord, les questionnaires étaient dédiés aux enseignantes désireuses de mieux connaître les habitudes et les attitudes des jeunes envers la lecture dans le but d'être plus outillées et de les aider dans leurs apprentissages. Nous sommes d'avis que l'utilisation de ces outils dans le cadre d'une maîtrise est tout à fait acceptable.

⁸ Madame Jocelyne Giasson est professeure agrégée au Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

3.5.3 *Triangulation des sources*

En complément au travail de recherche, les notes d’observation recueillies tout au long de l’expérimentation peuvent contribuer au processus de triangulation des données. Comme l’indique Angers (2000), la triangulation des sources sert à recueillir le témoignage de différents informateurs pouvant ainsi les comparer afin de saisir les multiples interprétations possibles. De plus, une triangulation des observateurs peut étayer les réponses des participants, car les observations, les commentaires et les réponses des parents conduisent à une plus grande validité des données recueillies. À ce moment, une fidélité interjuges est mise à profit (Angers, 2000). Les réponses aux questions des parents peuvent servir de triangulation des sources étant donné qu’elles viennent renforcer et appuyer les observations de l’enseignante de même que les réponses des élèves. Le questionnaire soumis aux parents permet aussi de vérifier une certaine « désirabilité sociale ». Dans un contexte où la chercheure et l’enseignante ne se dissocient pas, certains élèves peuvent avoir tendance à répondre aux questions sans tenir compte de leurs convictions ou leur réalité. Ce phénomène semble encore plus approprié avec des élèves de ce niveau. À cet âge, les enfants veulent encore faire bonne figure ou faire plaisir à leur enseignante. Ainsi, nous croyons assurer une mise en évidence des sources de biais, dont la chercheure peut être soumise en tant qu’enseignante chercheure. Donc, une certaine triangulation des sources est assurée en juxtaposant notes d’observations, questionnaires aux élèves et aux parents ainsi que les données provenant des outils proposés dans la *Trousse GB+*.

3.6 Modalités d'analyse des données

Les données recueillies lors des rencontres au prétest et au post-test ainsi que les réponses des questionnaires destinés aux participants et à leurs parents, nous permettent d'une part, de faire une analyse de type quantitative et, d'autre part, une analyse de type qualitative. Il faut noter que toutes les données sont compilées dans une base de données et traitées à l'aide du logiciel statistique SPSS. Dans le but de faire une analyse plus robuste, nous avons choisi de convertir, à l'aide de codes numériques, les données traitées de façon qualitative. Les tests statistiques effectués au moment de l'analyse des données sont choisis en fonction de différents types de variables. Quant aux analyses qualitatives, elles traduisent davantage la nature des propos des participants tels qu'ils apparaissent dans les questionnaires.

3.6.1 Analyse des données nominales

L'analyse des questions de compréhension de textes, tirées de la *Trousse GB+*, et des questions ouvertes des questionnaires administrés aux élèves et à leurs parents, s'est effectuée à l'aide du logiciel statistique SPSS. Ainsi, pour les questions de compréhension, nous avons utilisé deux niveaux nominaux, soit : 0 = mauvaise réponse et 1 = réponse complète. Quant aux commentaires provenant des questionnaires soumis aux élèves et à leurs parents, ils sont représentés selon trois niveaux numériques, soit : 0 = commentaire négatif, 1 = commentaire partagé et 2 = commentaire positif.

3.6.2 Analyse des données ordinales

L’analyse non paramétrique des questions fermées provenant des questionnaires soumis aux élèves et à leurs parents, section des questions de type « Likert », est effectuée à l’aide du logiciel statistique SPSS. Les analyses de type ordinal offrent cinq niveaux de réponses, soit : 0 = pas du tout d’accord, de 2 à 4 = plus ou moins d’accord, et 5 = tout à fait d’accord.

3.6.3 Analyse de la nature des commentaires

Pour décrire l’appréciation, l’impact, le discours et les commentaires des parents et des élèves envers l’expérimentation, nous procèderons à l’analyse qualitative des réponses obtenues des questionnaires. Le regard porté sur ces réponses permettra de comparer les différents groupes (groupe fort, moyen, faible et codé), et ce, autant pour les filles que pour les garçons ainsi que pour les parents. Pour cette analyse, il faut noter que compte tenu du petit nombre de participants, aucun logiciel d’analyse qualitatif n’a été utilisé. Cependant, afin de porter un jugement objectif sur les réponses obtenues, l’analyse des questions fermées se fait à l’aide d’une échelle de mesure, c'est-à-dire de 1 à 5. Le tableau 2 explique l’ensemble des données traitées lors de l’analyse statistique.

Tableau 3. Analyse des données provenant des différents outils d'évaluation

| Niveau | Types de données | Outils | Types de questions | Analyse |
|----------------|-----------------------------|--|---|---|
| 1 ^e | Variables nominales | Trousse GB ⁺ | Questions de compréhension de textes : 0 = mauvaise réponse 1 = réponse complète | Logiciel SPSS |
| | | Questionnaires administrés aux élèves et à leurs parents | Questions ouvertes : 0= discours négatifs 1= discours partagés 2= discours positifs | |
| | Variables ordinaires | Questionnaires administrés aux élèves et à leurs parents | Questions fermées 0 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait en accord | Logiciel SPSS |
| 2 ^e | Données qualitatives brutes | Questionnaires administrés aux élèves et à leurs parents | Discours | Analyse de la nature des propos selon les élèves et leurs parents |

Chapitre IV

Résultats

Ce chapitre présente les résultats provenant des questions de compréhension en lecture issues de la *Trousse GB+* de même que ceux provenant des questionnaires portant sur la motivation à lire. Les résultats quantitatifs tiennent compte du rendement scolaire des élèves de mē+me que du genre de ces derniers.

4.1 Volet compréhension de lecture

Les données provenant des questions de compréhension en lecture tirées de la *Trousse GB+* ont été colligées au début et à la fin de l'année scolaire. Les quatre réponses sont analysées selon la fréquence de compréhension, et ce, en comparaison du temps 1 et du temps 2 ainsi que selon le genre des élèves. Il faut aussi noter que seuls les textes charnières ont été utilisés pour l'analyse des données. Les tableaux suivants présentent les réponses complètes obtenues des répondants lors de la passation du prétest et du post-test.

4.1.1 Groupe complet

Comme l'indique le tableau 3, du point de vue statistique, une différence significative de la compréhension en lecture en regard du groupe complet ($n=17$) ($p<0,014$) se remarque. Toutefois, aucune différence significative n'est notée selon les genres. Cependant, si nous comparons les moyennes du prétest et du post-test selon le genre des élèves, nous observons une légère amélioration. Les filles ont une légère amélioration au temps 2

soit, 1,55 ($\bar{e}-t = 0,53$), alors qu'au temps 1 elle était de 1,22 ($\bar{e}-t = 0,44$). Les garçons, pour leur part, démontrent également une légère amélioration, soit 1,85 ($\bar{e}-t = 0,35$) au temps 2 contre 1,5 ($\bar{e}-t = 0,53$) au temps 1.

Tableau 4. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture du groupe complet

| Groupe complet (n=17) | | | | | | |
|-----------------------|----------------|------|----------------|------|---------------|---------------|
| | T ¹ | | T ² | | Test Wilcoxon | |
| | x | é-t | x | é-t | z | p |
| Tous (n=17) | 1,35 | 0,49 | 1,71 | 0,47 | -2,35 | 0,014* |
| Filles (n=9) | 1,22 | 0,44 | 1,55 | 0,53 | -1,73 | 0,83 |
| Garçons (n=8) | 1,5 | 0,53 | 1,85 | 0,35 | -1,73 | 0,83 |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Le tableau 5 démontre les mêmes résultats, mais cette fois-ci selon le pourcentage en regard du nombre de réponses complètes obtenues par les participants. En regroupant les élèves qui ont obtenu 3 ou 4 bonnes réponses sur 4, nous remarquons aussi une amélioration, et ce, pour l'ensemble du groupe ainsi que pour les deux sous-groupes. Le groupe complet a obtenu 70,6 % au post-test alors qu'il avait eu 35,3 % au prétest. Les filles, pour leur part, ont obtenu 55,6 % au post-test contre 22,2 % au prétest. Quant aux garçons, ils ont obtenu 85,5 % des réponses complètes au post-test en comparaison à 50 % au prétest.

**Tableau 5. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture
du groupe complet**

| Groupe complet (n=17) | | | | | |
|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Tous (n=17) | | Filles (n=9) | | Garçons (n=8) | |
| T ¹ | T ² | T ¹ | T ² | T ¹ | T ² |
| 0/4 | 0 % | 0 % | 11,1 % | 0 % | 0 % |
| 1/4 | 23,5 % | 11,8 % | 22,2 % | 22,2 % | 25 % |
| 2/4 | 41,2 % | 11,8 % | 55,6 | 11,1 % | 25 % |
| 3/4 | 35,3 % | 58,8 % | 22,2 | 55,6 % | 50 % |
| 4/4 | 0% | 11,8 % | 0 % | 0 % | 25 % |

Comme les tableaux 4 et 5 le présente, une différence significative est observé pour le groupe complet. Toutefois, la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique entraînent une légère augmentation de la compréhension en lecture chez les filles et chez les garçons pris isolément.

4.1.2 Groupe fort

Comme le démontre le tableau 6, nous notons une légère amélioration des élèves du groupe fort (n=8) en regard des moyennes obtenues, et ce, pour les trois sous-groupes. La moyenne obtenue par tous les élèves au prétest est de 2,38 (é.t.= 0,75), alors qu'au post-test la moyenne est de 3,13 (é.t.= 0,35). Selon le genre, la moyenne a aussi augmenté légèrement, soit 2,5 (é.t.= 0,58) pour les filles et 2,25 (é.t.= 0,96) pour les garçons au prétest contre 3 (é.t.= 0,00) pour les filles et 3,25 (é.t.= 0,5) pour les garçons au post-test. Ceci dit, aucune différence significative n'est notée.

**Tableau 6. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture
du groupe fort**

| Groupe fort (n=8) | | | | | |
|-------------------|----------------|------|----------------|------|---------------|
| | T ¹ | | T ² | | Test Wilcoxon |
| | x | é-t | x | é-t | |
| Tous (n=18) | 2,38 | 0,75 | 3,13 | 0,35 | -1,86 0,063 |
| Filles (n=4) | 2,5 | 0,58 | 3 | 0,00 | -1,41 0,16 |
| Garçons (n=4) | 2,25 | 0,96 | 3,25 | 0,5 | -1,41 0,16 |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Le tableau 7 indique les mêmes résultats, mais cette fois-ci selon le pourcentage en regard du nombre de réponses complètes obtenues par les participants. En regroupant les élèves qui ont obtenu 3 ou 4 réponses complètes sur 4, nous remarquons aussi une amélioration, et ce, pour l'ensemble du groupe ainsi que pour les deux sous-groupes. Ainsi, tous les élèves du groupe fort ont obtenu 50 % au prétest pour augmenter à 100 % au post-test. Selon le genre, au prétest, les filles et les garçons ont une moyenne de 50 %, alors qu'au post-test les deux sous-groupes obtiennent 100 %.

**Tableau 7. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture
du groupe fort**

| Groupe fort (n=8) | | | | | | |
|-------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Tous (n=8) | | Filles (n=4) | | Garçons (n=4) | |
| | T ¹ | T ² | T ¹ | T ² | T ¹ | T ² |
| 0/4 | | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % |
| 1/4 | 12,5 % | 0 % | 0 % | 0 % | 25 % | 0 % |
| 2/4 | 37,5 % | 0 % | 50 % | 0 % | 25 % | 0 % |
| 3/4 | 50 % | 87,5 % | 50 % | 100 % | 50 % | 75 % |
| 4/4 | 0 % | 12,5 % | 0 % | 0 % | 0 % | 25 % |

Comme les tableaux 6 et 7 le prouvent, même si nous ne remarquons pas une différence significative du point de vue statistique, nous constatons tout de même une amélioration de la compréhension en lecture pour les trois groupes. La lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique révèlent donc une certaine augmentation de la compréhension en lecture des élèves du groupe fort, autant chez les garçons que chez les filles.

4.1.3 Groupe moyen

Comme le montre le tableau 7, aucune différence significative n'est identifiée. Toutefois, nous notons une légère amélioration des élèves du groupe moyen (**n=5**) en regard des moyennes obtenues. La moyenne obtenue par tous les élèves au prétest est de 1,8 (é.t. = 0,84), alors qu'au post-test elle est de 2 (é.t. = 1). Selon le genre, la moyenne a augmenté légèrement pour les garçons. Pour ce sous-groupe, la moyenne est de 2 (é.t.= 1,41) au prétest, alors qu'au post-test elle est de 2,5 (é.t.= 0,71).

Tableau 8. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture du groupe moyen

| | Groupe moyen (n=5) | | | | | |
|---------------|--------------------|------|----------------|------|---------------|------|
| | T ¹ | | T ² | | Test Wilcoxon | |
| | x | é-t | x | é-t | z | p |
| Tous (n=5) | 1,8 | 0,84 | 2 | 1 | -0,58 | 0,57 |
| Filles (n=3) | 1,67 | 0,58 | 1,67 | 1,15 | 0,0 | 1 |
| Garçons (n=2) | 2 | 1,41 | 2,5 | 0,71 | -1 | 0,32 |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Le tableau 9 révèle les mêmes résultats, mais cette fois-ci selon le pourcentage en regard du nombre de réponses complètes obtenues par les participants. En regroupant les élèves qui ont obtenu 3 ou 4 réponses complètes sur 4, nous remarquons une légère amélioration pour l'ensemble du groupe moyen. Tous les élèves du groupe moyen ont obtenu 20 % au prétest pour passer à 40 % au post-test.

Tableau 9. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture du groupe moyen

| | Groupe moyen (n=5) | | | | | |
|-----|--------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Tous (n=5) | | Filles (n=3) | | Garçons (n=2) | |
| | T ¹ | T ² | T ¹ | T ² | T ¹ | T ² |
| 0/4 | | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % |
| 1/4 | 40 % | 40 % | 33,3 % | 66,7 % | 50 % | 50 % |
| 2/4 | 40 % | 20 % | 66,7 % | 33,3 % | 0 % | 0 % |
| 3/4 | 20 % | 40 % | 0 % | 0 % | 50 % | 50 % |
| 4/4 | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % |

Comme les tableaux 8 et 9 l'indiquent, nous ne remarquons ni une différence significative du point de vue statistique, ni une amélioration marquante de la compréhension en lecture pour les trois sous-groupes. La lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique révèlent donc une minime augmentation de la compréhension en lecture des élèves du groupe moyen de même qu'en fonction du genre de ces derniers.

4.1.4 Groupe faible et codé

Le tableau 10 ne révèle aucune différence significative. Toutefois, les analyses démontrent une légère amélioration des élèves du groupe faible et codé (n=4) en regard des moyennes obtenues. Tous les élèves de ce groupe obtiennent une moyenne de 2 au prétest ($\text{é.-t.} = 0,82$), alors qu'au post-test ils obtiennent 2,25 ($\text{é.-t.} = 1,71$). Selon le genre, la moyenne a augmenté légèrement pour les garçons. Pour ce sous-groupe, la moyenne est de 2,5 ($\text{é.-t.} = 0,71$) au prétest, alors qu'au post-test elle est de 3,5 ($\text{é.-t.} = 0,71$).

**Tableau 10. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture
du groupe faible et codé**

| | Groupe faible et codé (n=4) | | | | | |
|---------------|-----------------------------|------|----------------|------|---------------|------|
| | T ¹ | | T ² | | Test Wilcoxon | |
| | x | é.-t | x | é.-t | z | p |
| Tous (n=4) | 2 | 0,82 | 2,25 | 1,71 | -0,58 | 0,56 |
| Filles (n=2) | 1,5 | 0,71 | 1 | 1,41 | -1 | 0,32 |
| Garçons (n=2) | 2,5 | 0,71 | 3,5 | 0,71 | -1,41 | 0,16 |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Le tableau 11 démontre les mêmes résultats, mais cette fois-ci selon le pourcentage en regard du nombre de réponses complètes obtenues par les participants. En regroupant les élèves qui ont obtenu 3 ou 4 réponses complètes sur 4, nous remarquons une amélioration pour l'ensemble du groupe faible et codé, soit 25 % au prétest contre 50 % au post-test. Selon le genre, les garçons ont obtenu 50 % au prétest pour augmenter à 100 % au post-test.

Tableau 11. Résultats d'analyse des tests de compréhension en lecture du groupe faible et codé

| Groupe faible et codé (n=4) | | | | | |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Tous (n=5) | | Filles (n=2) | | Garçons (n=2) | |
| T ¹ | T ² | T ¹ | T ² | T ¹ | T ² |
| 0/4 | 25 % | 0 % | 50 % | 0 % | 0 % |
| 1/4 | 25 % | 0 % | 50 % | 0 % | 0 % |
| 2/4 | 50 % | 25 % | 50 % | 50 % | 0 % |
| 3/4 | 25 % | 25 % | 0 % | 0 % | 50 % |
| 4/4 | 0 % | 25 % | 0 % | 0 % | 50 % |

Comme les tableaux 10 et 11 le présentent, nous ne remarquons pas de différence significative du point de vue statistique, mais nous observons une augmentation selon la moyenne de réponses complètes données par les participants. La lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique révèlent donc une certaine augmentation de la compréhension en lecture des élèves du groupe faible et codé de même que des garçons de ce groupe.

4.2 Volet motivation à lire

La section ci-dessous présente les résultats d'analyses non paramétriques des questions fermées ainsi que des questions ouvertes retrouvées dans les questionnaires portant sur la motivation à lire. Le questionnaire destiné aux élèves s'intitule « Questionnaire d'évaluation de mes attitudes envers la lecture », alors que le « Questionnaire d'évaluation des attitudes envers la lecture de votre enfant » s'adresse aux parents.

Les résultats provenant de ces deux questionnaires sont présentés simultanément dans les tableaux 12 et 13.

4.2.1 Traitement des questions fermées

Les données provenant des questions fermées des deux questionnaires sont analysées à l'aide du logiciel SPSS. Les résultats sont abordés selon quatre regroupements : le groupe complet, qui est subdivisé par la suite en trois sous-groupes, soit le groupe fort, le groupe moyen et le groupe faible et codé.

4.2.1.1 Pour le groupe complet

Comme l'indique le tableau 12, l'analyse statistique non paramétrique du « Questionnaire d'évaluation de mes attitudes envers la lecture » complété par l'ensemble des élèves (n=17) révèle une différence significative entre le prétest et le post-test en ce qui concerne la motivation à lire ($p<0,001$), les habitudes de lecture ($p<0,001$) et les attitudes des élèves envers la lecture ($p<0,001$).

Parallèlement, l'analyse statistique non paramétrique du « Questionnaire d'évaluation des attitudes envers la lecture de votre enfant » complété par l'ensemble des parents (n=16) des élèves participants, révèle aussi une différence significative entre le prétest et le post-test en ce qui concerne leur perception de la motivation à lire ($p<0,001$) de leur

enfant, de leurs habitudes de lecture ($p<0,003$) et de leurs attitudes envers la lecture ($p<0,003$).

Tableau 12. Évolution de la motivation, des habitudes et des attitudes à l'égard de la lecture du groupe complet

| Groupe complet (n=17) | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---------------|------|-----------|------|----------------|-----------------|---------|------|-------|------|-------|-----------------|
| | Élèves (n=17) | | | | Parents (n=17) | | | | | | | |
| | Prétest | | Post-test | | Test Wilcoxon | | Prétest | | | | | |
| | x | é-t | x | é-t | z | p | x | é-t | x | é-t | z | p |
| Motivation | 32,71 | 7,68 | 41,53 | 7,09 | -3,3 | 0,001*** | 29 | 6,19 | 36,5 | 5,54 | -3,2 | 0,001*** |
| Habitudes | 8,24 | 3,35 | 10,65 | 2,52 | -3,20 | 0,001*** | 8,31 | 2,91 | 10,38 | 2,68 | -2,96 | 0,003** |
| Attitudes | 24,47 | 5,08 | 30,88 | 5,63 | -3,18 | 0,001*** | 20,69 | 4,09 | 26,13 | 3,73 | -3,01 | 0,003** |

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

4.2.1.1.1 Pour le groupe complet selon le genre

Comme l'indiquent les tableaux 13 et 14, l'analyse des données provenant des questionnaires complétés par les filles, les garçons et les parents du groupe complet révèle une différence significative en ce qui concerne la motivation à lire, les habitudes de lecture et les attitudes envers la lecture des participants.

Chez les filles de ce groupe, on remarque une différence significative entre le prétest et le post-test en ce qui concerne la motivation à lire ($p<0,018$), les habitudes de lecture ($p<0,016$) et les attitudes envers la lecture ($p<0,018$). Quant à la perception des parents,

L'analyse révèle aussi une différence significative pour ce qui est de la motivation à lire ($p<0,017$), des habitudes de lecture ($p<0,026$) et des attitudes envers la lecture ($p<0,034$) de leur enfant.

Tableau 13. Évolution de la motivation à lire, des attitudes de lecture et des habitudes à l'égard de la lecture des filles du groupe complet

| | Groupe complet | | | | | | | | | | | |
|------------|---------------------|------|-----------|------|---------------|-------------------------|---------|------|-----------|------|---------------|---------------|
| | Élèves filles (n=9) | | | | | Parents de filles (n=9) | | | | | | |
| | Prétest | | Post-test | | Test Wilcoxon | | Prétest | | Post-test | | Test Wilcoxon | |
| | x | é-t | x | é-t | z | p | x | é-t | x | é-t | z | p |
| Motivation | 33,88 | 8,05 | 43,22 | 6,61 | -2,37 | 0,018* | 29,25 | 5,7 | 37,12 | 5,84 | -2,38 | 0,017* |
| Habitudes | 8,89 | 3,79 | 11,11 | 2,71 | -2,40 | 0,016* | 8,25 | 2,66 | 10,63 | 2,62 | -2,23 | 0,026* |
| Attitudes | 25 | 5,32 | 32,11 | 5,42 | -2,37 | 0,018* | 21 | 4,34 | 26,5 | 4,14 | -2,12 | 0,034* |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

L'analyse des données provenant des questionnaires complétés par les garçons de ce groupe révèle aussi une différence significative entre le prétest et le post-test en ce qui concerne leur motivation à lire ($p<0,018$), leurs habitudes de lecture ($p<0,026$) et leurs attitudes envers la lecture ($p<0,028$). Quant à la perception des parents, l'analyse révèle aussi une différence significative en ce qui concerne leur perception de la motivation à lire ($p<0,027$), des habitudes de lecture ($p<0,042$) ainsi que des attitudes envers la lecture ($p<0,027$) de leur garçon.

Tableau 14. Évolution de la motivation à lire, des habitudes de lecture et des attitudes à l'égard de la lecture des garçons du groupe complet

| Groupe complet | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----------------------|------|-----------|------|--------------------------|---------------|---------|------|-------|------|-------|---------------|
| | Élèves garçons (n=8) | | | | Parents de garçons (n=8) | | | | | | | |
| | Prétest | | Post-test | | Test Wilcoxon | | Prétest | | | | | |
| | x | é-t | x | é-t | z | p | x | é-t | z | p | | |
| Motivation | 31,38 | 7,54 | 39,63 | 7,56 | -2,37 | 0,018* | 28,75 | 7,03 | 39,63 | 7,56 | -2,21 | 0,027* |
| Habitudes | 7,5 | 2,83 | 10,13 | 2,36 | -2,23 | 0,026* | 8,38 | 3,34 | 10,13 | 2,9 | -2,03 | 0,042* |
| Attitudes | 23,88 | 5,08 | 29,5 | 5,9 | -2,2 | 0,028* | 20,38 | 4,10 | 25,75 | 3,54 | -2,21 | 0,027* |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Comme les tableaux 12, 13 et 14 le démontrent, la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique révèlent une augmentation significative de la motivation à lire, des habitudes de lecture et des attitudes à l'égard de la lecture non seulement des élèves du groupe complet, mais aussi des élèves filles et garçons du même groupe. Aussi, nous remarquons une augmentation significative dans la perception des parents, et ce, pour les mêmes trois sous-échelles.

4.2.1.2 Pour les élèves du groupe forts

Comme l'indique le tableau 15, l'analyse statistique non paramétrique du « Questionnaire d'évaluation de mes attitudes envers la lecture » complété par les élèves du groupe fort de la classe (n=8) révèle une différence significative entre le prétest et le

post-test en ce qui concerne leur motivation à lire ($p<0,018$), leurs habitudes de lecture ($p<0,017$) et leurs attitudes envers la lecture ($p<0,027$).

Parallèlement, l'analyse statistique non paramétrique du « Questionnaire d'évaluation des attitudes envers la lecture de votre enfant » rempli par leurs parents ($n=8$) révèle aussi une différence significative entre le prétest et le post-test en ce qui concerne leur perception de la motivation à lire ($p<0,027$) et des attitudes envers la lecture ($p<0,027$) de leur enfant. Les parents des élèves de ce groupe ne perçoivent pas d'amélioration dans les habitudes de lecture de leur enfant.

Tableau 15. Évolution de la motivation, des habitudes et des attitudes à l'égard de la lecture du groupe fort

| Groupe fort | | | | | | | | | | |
|-------------------|--------------|------|-----------|------|---------------|---------------|---------------|------|-----------|------|
| | Élèves (n=8) | | | | | | Parents (n=8) | | | |
| | Prétest | | Post-test | | Test Wilcoxon | | Prétest | | Post-test | |
| | x | é-t | x | é-t | z | é-t | x | é-t | x | é-t |
| Motivation | 34,63 | 6,7 | 43,75 | 5,68 | -2,37 | 0,018* | 30,43 | 7,89 | 38,57 | 3,99 |
| Habitudes | 8,38 | 3,29 | 11 | 2 | -2,38 | 0,017* | 10 | 3,27 | 11,14 | 3,13 |
| Attitudes | 26,25 | 4,10 | 32,75 | 5,2 | -2,21 | 0,027* | 20,43 | 4,86 | 27,43 | 1,62 |

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

4.2.1.3 Pour les élèves du groupe moyens

Comme le tableau 16 l'illustre, l'analyse statistique non paramétrique des questionnaires destinés aux élèves du groupe moyen ($n=5$) ainsi qu'à leurs parents ($n=5$) révèle une différence significative entre le prétest et le post-test en ce qui concerne la perception des parents à l'égard des habitudes de lecture ($p<0,039$) de leur enfant.

Tableau 16. Évolution de la motivation, des habitudes et des attitudes des élèves du groupe moyen à l'égard de la lecture

| Groupe moyen | | | | | | | | | | | | |
|--------------|--------------|------|-----------|------|---------------|-------|---------------|------|-----------|------|---------------|---------------|
| | Élèves (n=8) | | | | | | Parents (n=8) | | | | | |
| | Prétest | | Post-test | | Test Wilcoxon | | Prétest | | Post-test | | Test Wilcoxon | |
| | x | é-t | x | é-t | z | p | x | é-t | x | é-t | z | p |
| Motivation | 31,2 | 6,38 | 40,2 | 6,26 | -1,83 | 0,068 | 26,4 | 4,51 | 38,4 | 3,58 | -1,83 | 0,068 |
| Habitudes | 8,2 | 2,86 | 10 | 2,91 | -1,60 | 0,109 | 6,2 | 1,92 | 10,8 | 2,49 | -2,06 | 0,039* |
| Attitudes | 23 | 4,69 | 30 | 4,38 | -1,83 | 0,068 | 20,2 | 3,49 | 27,6 | 1,52 | -1,83 | 0,068 |

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Finalement, en regard des analyses statistiques non paramétriques, nous pouvons conclure qu'une différence significative se remarque autant pour les élèves du groupe complet que pour les élèves du groupe fort concernant la motivation à lire, les habitudes de lecture ainsi que les attitudes des élèves envers la lecture. La perception des parents, en ce qui a trait à ces trois sous-échelles (sauf dans les habitudes de lecture du groupe fort), corrobore l'analyse des réponses des élèves participants. Nous remarquons aussi

une différence significative dans la perception des parents du groupe moyen quant aux habitudes de lecture de leur enfant.

Pour les élèves du groupe faible et codé (n=4), l'analyse statistique non paramétrique ne révèle aucune différence significative entre le prétest et le post-test concernant la motivation à lire, les habitudes de lecture et les attitudes de ces élèves envers la lecture, et ce, autant dans la perception chez les élèves filles ou les garçons que dans la perception de leurs parents.

4.2.2 Traitement des questions fermées et ouvertes

La section qui suit présente les résultats d'analyses quantifiées des questions fermées et ouvertes des questionnaires portant sur la motivation à lire. Par ces questions, nous cherchons à connaître en quoi la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique ont un impact sur la motivation à lire des élèves. De plus, nous voulons savoir si les élèves ont apprécié l'expérience et nous voulons connaître le discours entretenu avec leurs parents tout au long du projet ainsi que leurs commentaires. Ces données représentent des sources d'informations précieuses. Les résultats provenant des questionnaires destinés aux élèves et de ceux destinés aux parents sont présentés simultanément. Des comparaisons selon le genre sont proposées. Les résultats concernent d'abord le groupe complet d'élèves pour ensuite diviser le groupe en trois

sous-groupes, soit le groupe fort, le groupe moyen ainsi que le groupe faible et codé. Les différents tableaux permettent de faciliter la lecture des résultats.

4.2.2.1 Impact de l'expérimentation selon les élèves et leurs parents

L'impact de la lecture du journal et de l'utilisation du fichier orthographique est vérifié à l'aide des énoncés « Lire le Nouvelliste m'a fait découvrir le monde qui m'entoure » et « Lire le journal m'a donné le goût de lire » retrouvés dans le questionnaire destiné aux élèves, ainsi que l'énoncé « J'ai remarqué des changements dans les attitudes de mon enfant envers la lecture » retrouvé dans le questionnaire destiné aux parents. L'analyse des questions fermées se fait à l'aide d'une échelle de mesure, c'est-à-dire de 1 à 5. Afin d'alléger le texte, les réponses sont regroupées en trois catégories, soit la première « tout à fait en désaccord et passablement en désaccord » est désignée par « désaccord »; la deuxième « moyennement en accord » est désignée par « accord moye » et la troisième « passablement en accord et tout à fait en accord » est désignée par « accord ». Les tableaux suivants expliquent l'ensemble des données traitées lors de l'analyse des résultats et présentent le nombre de répondants ainsi que les réponses obtenues selon le groupe et les sous groupes d'élèves⁹.

⁹ Le nombre de répondants pour l'énoncé « Lire le Nouvelliste m'a donné le goût de lire » diffère de l'autre question s'adressant aux élèves. Cette situation s'explique par une erreur dans le questionnaire des élèves (voir la méthodologie p. 7).

Tableau 17. Questions traitant de l'impact de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique sur l'ensemble des élèves et des parents

| L'ensemble du groupe (n=17) | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---|-----------|--------------|-----------|-----------|--------------|----------|-----------|--------------|----------|
| | | Tous | | | filles | | | garçons | | |
| | | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord |
| Élèves | Lire le Nouvelliste m'a fait découvrir le monde qui m'entoure. (n=17) | 0 | 0 | 17 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 8 |
| | Lire le journal m'a donné le goût de lire. (n= 6) | 1 | 1 | 4 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Parents | J'ai remarqué des changements dans les attitudes de mon enfant envers la lecture. (n=16) | 1 | 2 | 13 | 1 | 1 | 8 | 0 | 1 | 7 |

L'analyse des résultats pour l'ensemble du groupe révèle que la lecture du journal et le fichier orthographique sont perçus comme ayant un impact positif pour la majorité des élèves de la classe, et ce, autant pour les filles que pour les garçons. De plus, l'analyse de la question provenant des questionnaires de l'ensemble des parents révèle que la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique sont aussi perçus comme ayant un impact sur la majorité des élèves participants. En effet, la majorité des parents affirment avoir remarqué des changements dans les attitudes de leur enfant envers la lecture au cours de l'année. Ces changements se remarquent pour les filles et les garçons de l'ensemble du groupe.

Tableau 18. Questions traitant de l'impact de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique sur les élèves et les parents du groupe fort

| Groupe fort (n=8) | | | | | | | | | | |
|--------------------------|---|-----------|--------------|----------|-----------|--------------|----------|-----------|--------------|----------|
| | | Tous | | | filles | | | garçons | | |
| | | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord |
| Élèves | Lire le Nouvelliste m'a fait découvrir le monde qui m'entoure. (n=8) | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 |
| | Lire le journal m'a donné le goût de lire. (n= 3) | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Parents | J'ai remarqué des changements dans les attitudes de mon enfant envers la lecture. (n=7) | 1 | 1 | 5 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 3 |

Les deux énoncés retrouvés dans le questionnaire destiné aux élèves révèlent que la lecture du journal et le fichier orthographique sont associés à un impact positif pour la majorité des élèves du groupe fort de la classe. En effet, les résultats présentés au tableau 18 démontrent que pour la plupart des élèves de ce groupe, la lecture du Nouvelliste leur a fait découvrir le monde qui les entoure et leur a donné le goût de lire. Aussi, les parents de ces élèves disent avoir remarqué des changements dans les attitudes de leur enfant envers la lecture au cours de l'année et ce, autant pour les filles que pour les garçons.

Tableau 19. Questions traitant de l'impact de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique sur les élèves et les parents du groupe moyen

| Groupe moyen | | | | | | | | | | |
|--------------|---|-----------|--------------|----------|-----------|--------------|----------|-----------|--------------|----------|
| | | Tous | | | filles | | | garçons | | |
| | | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord |
| Élèves | Lire le Nouvelliste m'a fait découvrir le monde qui m'entoure. (n=5) | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 |
| | Lire le journal m'a donné le goût de lire. (n= 1) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Parents | J'ai remarqué des changements dans les attitudes de mon enfant envers la lecture. (n=5) | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 |

Comme le démontre le tableau 19, les résultats d'analyse révèlent que la lecture du journal et le fichier orthographique sont perçus comme ayant un impact positif pour la majorité des élèves du groupe moyen de la classe. En effet, les résultats démontrent que selon les élèves, la lecture du Nouvelliste leur a fait découvrir le monde qui les entoure et leur a donné le goût de lire. De plus, les parents de ces élèves disent avoir remarqué des changements dans les attitudes de leur enfant envers la lecture au cours de l'année, et ce, pour toutes les filles et tous les garçons.

Tableau 20. Questions traitant de l'impact de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique sur les élèves et les parents du groupe faible et codé

| | | Groupe faible et codé | | | | | | | | |
|---------|---|-----------------------|--------------|--------|-----------|--------------|--------|-----------|--------------|--------|
| | | Tous | | | filles | | | garçons | | |
| | | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord |
| Élèves | Lire le Nouvelliste m'a fait découvrir le monde qui m'entoure. (n=4) | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | Lire le journal m'a donné le goût de lire. (n= 1) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Parents | J'ai remarqué des changements dans les attitudes de mon enfant envers la lecture. (n=4) | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |

Les résultats d'analyse révèlent que la lecture du journal et le fichier orthographique semblent avoir un impact positif pour la majorité des élèves du groupe faible et codé de la classe. En effet, les élèves estiment que la lecture du Nouvelliste leur a fait découvrir le monde qui les entoure et leur a donné le goût de lire. De plus, les parents de ces élèves disent avoir remarqué des changements dans les attitudes de leur enfant envers la lecture au cours de l'année et ce, autant pour les filles que pour les garçons.

Conclusion concernant l'impact de la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique

À la lumière des résultats des questions concernant l'impact de la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique, nous pouvons conclure que l'expérimentation est positive. En effet, selon la perception des élèves filles et garçons ainsi que celle de leurs parents, non seulement en regard du groupe complet, mais aussi en regard des trois sous-groupes, l'expérience demeure positive quant à l'impact du projet. Pour les élèves du groupe faible et codé, l'impact semble être moins grand en ce qui concerne le goût pour la lecture. Toutefois, les résultats révèlent que la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique ont fait en sorte qu'ils estiment avoir découvert le monde qui les entoure, c'est-à-dire ce qui se passe dans la communauté dans laquelle ils vivent, et ce, autant chez les filles que chez les garçons.

Par ailleurs, les parents des filles et des garçons de ce groupe disent aussi avoir remarqué des changements dans les attitudes de leur enfant envers la lecture au cours de l'année. Ceci dit, le questionnaire ne permet pas d'identifier ces changements d'attitudes dans leur spécificité.

4.2.2.2 Appréciation des élèves et des parents

Cette section porte sur l'appréciation des élèves et des parents relativement au projet de lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique pendant une

année scolaire. L'appréciation de l'expérimentation est vérifiée à l'aide de la question « L'an prochain, j'aimerais recommencer le projet du journal » du questionnaire destiné aux élèves, ainsi que les deux énoncés retrouvés dans le questionnaire destiné aux parents des participants « J'ai apprécié ce projet de lecture » et « *Si c'était à recommencer, j'accepterais encore que mon enfant participe à ce projet* ».

Tableau 21. Questions traitant de l'appréciation de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique de l'ensemble des élèves et des parents

| | | L'ensemble du groupe | | | | | | | | |
|---------|--|----------------------|--------------|-----------|-----------|--------------|----------|-----------|--------------|----------|
| | | Tous | | | filles | | | garçons | | |
| | | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord |
| Élèves | L'an prochain, j'aimerais recommencer le projet du journal (n=17) | 2 | 0 | 15 | 1 | 0 | 8 | 1 | 0 | 7 |
| Parents | J'ai apprécié ce projet de lecture (n= 16) | 0 | 1 | 15 | 0 | 1 | 7 | 0 | 0 | 8 |
| | Si c'était à recommencer, j'accepterais encore que mon enfant participe à ce projet (n=16) | 1 | 0 | 15 | 1 | 0 | 7 | 0 | 0 | 8 |

L'analyse des réponses, présentées au tableau 21, démontre que l'expérimentation de la lecture du journal et celle de l'utilisation du fichier orthographique sont positives pour l'ensemble des élèves et des parents du groupe classe. En effet, la majorité des élèves

filles et garçons ainsi que leurs parents affirment être favorables à l'idée de poursuivre le projet l'année suivante, car ils disent avoir apprécié l'expérience.

Tableau 22. Questions traitant de l'appréciation de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique des élèves et des parents du groupe fort

| Groupe fort | | | | | | | | | | |
|-------------|---|--------------|--------|-----------|--------------|--------|-----------|--------------|--------|---|
| | Tous | | | filles | | | garçons | | | |
| | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord | |
| Élèves | L'an prochain, j'aimerais recommencer le projet du journal (n=8) | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 |
| Parents | J'ai apprécié ce projet de lecture (n= 7) | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| | Si c'était à recommencer, j'accepterais encore que mon enfant participe à ce projet (n=7) | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 |

Les résultats d'analyse des réponses démontrent l'appréciation des élèves et des parents du groupe fort de la classe. En effet, selon les résultats présentés au tableau 22, l'expérimentation de la lecture du journal et celle de l'utilisation du fichier orthographique sont positives pour l'ensemble des élèves filles et garçons ainsi que leurs

parents du groupe fort de la classe. Tous les élèves et les parents de ce groupe disent être favorables à l'idée de poursuivre le projet l'année suivante.

Tableau 23. Questions traitant de l'appréciation de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique des élèves et des parents du groupe moyen

| Groupe moyen | | | | | | | | | | |
|--------------|---|--------------|--------|-----------|--------------|--------|-----------|--------------|--------|---|
| | Tous | | | filles | | | garçons | | | |
| | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord | |
| Elèves | L'an prochain, j'aimerais recommencer le projet du journal (n=5) | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 |
| Parents | J'ai apprécié ce projet de lecture (n= 5) | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 |
| | Si c'était à recommencer, j'accepterais encore que mon enfant participe à ce projet (n=5) | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 |

Les résultats d'analyse des réponses démontrent l'appréciation des élèves et des parents du groupe moyen de la classe. En effet, comme le démontrent les résultats présentés au tableau 23, l'expérimentation de la lecture du journal et celle de l'utilisation du fichier orthographique sont positives pour la majorité des élèves filles et garçons ainsi que pour les parents du groupe moyen de la classe. La plupart des élèves et des parents de ce groupe sont favorables à l'idée de poursuivre le projet l'année suivante.

Tableau 24. Questions traitant de l'appréciation de la lecture quotidienne du journal et de l'utilisation du fichier orthographique des élèves et des parents du groupe faible et codé

| Groupe faible et codé | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---|-----------|--------------|----------|-----------|--------------|----------|-----------|--------------|----------|
| | | Tous | | | filles | | | garçons | | |
| | | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord | Désaccord | Accord moyen | accord |
| Élèves | L'an prochain, j'aimerais recommencer le projet du journal (n=4) | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Parents | J'ai apprécié ce projet de lecture (n= 4) | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| | Si c'était à recommencer, j'accepterais encore que mon enfant participe à ce projet (n=4) | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |

Les résultats d'analyse des réponses des élèves filles et garçons ainsi que des parents du groupe faible et codé, présentés au tableau 24, démontrent que l'expérimentation de la lecture du journal et celle de l'utilisation du fichier orthographique sont perçues de façon positive pour la plupart des élèves et des parents de ce groupe. En effet, la majorité des élèves filles et garçons ainsi que leurs parents se disent favorables à l'idée de poursuivre le projet une autre année.

Conclusion concernant l'appréciation en regard de la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique

Donc, à la lumière des résultats concernant l'appréciation de la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique, nous pouvons conclure que pour la majorité des élèves et de leurs parents, autant chez les filles que chez les garçons, l'expérimentation est positive. En effet, la majorité des élèves et des parents assurent être favorables à poursuivre le projet une autre année, et ce, autant pour le groupe complet que pour les trois sous-groupes. De plus, les parents de tous les groupes déclarent avoir apprécié l'expérience.

4.2.2.3 Discours des élèves de l'ensemble du groupe

La question ouverte « Que vous dit-il sur le projet du journal ? » retrouvée dans le questionnaire destiné aux parents, vise à connaître le discours utilisé par les élèves concernant la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique, et ce, tout au long du projet. L'analyse du discours des élèves se fait à l'aide d'une échelle de mesure de 0 à 3, c'est-à-dire : 0 = une réponse négative; 1 = une réponse partagée et 2 = une réponse positive. Le tableau 25 présente l'ensemble des résultats. On y retrouve aussi le nombre de répondants ainsi que le type de réponses obtenues selon le groupe et les sous-groupes d'élèves.

Tableau 25. Discours des élèves concernant la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique de tous les groupes d'élèves et de parents

| | | Pour l'ensemble des élèves et des sous-groupes | | | | | | | | |
|---------------------------------|---|--|---------|-----------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|
| | | Tous | | | filles | | | garçons | | |
| | | négatif | partagé | positif | négatif | partagé | positif | négatif | partagé | positif |
| Que vous dit-il sur le projet ? | L'ensemble des élèves (n=16) | 0 | 2 | 14 | 0 | 2 | 6 | 0 | 0 | 8 |
| | Les élèves du groupe fort (n=7) | 0 | 1 | 6 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| | Les élèves du groupe moyen (n=5) | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 |
| | Les élèves du groupe faible et codé (n=4) | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |

L'analyse du discours des élèves retrouvé dans le questionnaire destiné aux parents, présenté au tableau 25, démontre que la majorité des élèves ont un discours positif à l'égard de la lecture du journal et de l'utilisation du fichier orthographique. Les parents affirment que les enfants racontent des nouvelles lues dans le journal et que certains demandent des éclaircissements sur des mots moins connus, ou encore des explications concernant certaines nouvelles, et ce, autant chez les filles que chez les garçons. Un parent écrit : « Elle raconte qu'elle aime lire le journal pour savoir ce qui se passe dans le monde. » Un autre parent rapporte de son garçon que « Il aime vraiment partager

avec les autres et qu'il aimeraient être journaliste. » Deux parents de l'ensemble du groupe affirment que leur enfant trouve qu'il est intéressant de lire des articles dans le journal.

Aussi, des parents du groupe fort signalent : « Il me dit les nouvelles qu'il a lues dans le journal à tous les jours. » Un autre dit : « Il veut des explications sur certaines nouvelles. », tandis qu'un autre déclare que « Il aime bien se tenir au courant des événements et qu'il apprend beaucoup de choses. »

Pour leur part, les cinq parents de filles du groupe moyen assurent que leur enfant trouve qu'il est intéressant de lire des articles du journal. Les parents des filles écrivent: « Elle aime bien nous raconter ce qu'elle a lu dans le journal. », « Elle me parle surtout des articles qui l'ont marquée plus que d'autres. » et « Que c'est amusant de lire le journal parce qu'elle apprend à lire. » Les deux parents des garçons du groupe stipulent que : « Il aime savoir ce qui s'est passé avec les vedettes de la musique... » et « Il parle de ce qu'il lit, il est très curieux. » Les parents du groupe d'élèves faible et codé précisent aussi que leur enfant aime bien raconter ce qu'il lit dans les articles. Le parent d'une fille de ce groupe rapporte : « Elle raconte qu'elle aime lire le journal pour savoir ce qui se passe dans le monde. » Pour ce qui est des parents des garçons de ce groupe, ils remarquent que leur enfant parle des nouvelles lues dans la journée. Par exemple, le parent d'un garçon écrit : « À l'occasion il me questionne sur un sujet qu'il a lu ou bien une nouvelle qui l'a frappé, par exemple le Tsunami en janvier. ».

Conclusion concernant le discours des élèves en regard de la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique

À la lumière de ces résultats, nous pouvons donc conclure que pour la majorité des élèves participants au projet, la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique s'avèrent très positives. Les parents partagent des propos constructifs en regard de l'expérimentation, et ce, autant pour le groupe complet que pour les trois sous-groupes.

4.2.2.4 Commentaires partagés par les élèves et leurs parents

Les questionnaires destinés aux élèves ainsi qu'aux parents comprenaient une partie « Commentaires » utilisés par certains élèves ainsi que par quelques parents. Le tableau 26 présente l'ensemble des résultats. On y retrouve aussi le nombre de répondants ainsi que le type de commentaire émis selon le groupe et les sous-groupes d'élèves. Rappelons que tous les commentaires ont été classés en fonction de leur nature : négatif (0), partagé (1) et positif (2).

Tableau 26. Commentaires des élèves et des parents concernant la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique pour tous les groupes d'élèves et de parents

| Commentaires | Pour l'ensemble des élèves et des sous-groupes | | | | | | | | |
|--|--|---------|----------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|
| | Tous | | | filles | | | garçons | | |
| | négatif | partagé | positif | négatif | partagé | positif | négatif | partagé | positif |
| De l'ensemble des élèves (n=10) | 1 | 1 | 8 | 1 | 1 | 5 | 0 | 0 | 3 |
| De l'ensemble des parents (n=11) | 1 | 1 | 9 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 |
| Des élèves du groupe fort (n=3) | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Des parents du groupe fort (n=6) | 0 | 1 | 5 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| Des élèves du groupe moyen (n=3) | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| Des parents du groupe moyen (n=1) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Des élèves du groupe faible et codé (n=4) | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Des parents du groupe faible et codé (n=4) | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |

L'analyse des commentaires retrouvés dans les questionnaires destinés aux élèves et aux parents de l'ensemble du groupe démontre les participants ont un regard positif à l'égard de la lecture du journal et de l'utilisation du fichier orthographique. Les résultats sont positifs non seulement chez les élèves filles et garçons, mais aussi chez leurs parents, et

ce pour tous les groupes. Les élèves disent trouver intéressant de lire le journal parce qu'ils apprennent des nouvelles et aussi des nouveaux mots. Pour l'ensemble des parents, la lecture du journal éveille leur enfant au monde qui l'entoure, le conscientise et constitue un bon moyen pour faire grandir leur intérêt pour la lecture. Les parents semblent s'entendre pour dire que leur fille ou leur garçon est plus motivé à lire et qu'il est intéressant qu'il s'ouvre sur la société.

Pour les élèves du groupe fort, l'analyse des commentaires démontre que les filles ont apprécié l'expérimentation. L'une d'elle écrit : « Au début du projet de lecture, j'aimais lire des livres, pas le journal. Maintenant que je lis le journal, j'apprends des nouvelles. » Une autre commente : « Parce que je suis curieuse, j'ai aimé découvrir des nouvelles dans le monde! » L'analyse des commentaires des parents des élèves du groupe fort démontre que pour l'ensemble des parents, la lecture du journal éveille leur enfant au monde qui l'entoure, le conscientise et est un bon moyen pour faire grandir leur intérêt pour la lecture. Par exemple, un parent rapporte que : « C'est une bonne chose que nos enfants prennent conscience de l'actualité et de ce qui se passe dans notre société. » Un autre écrit : « Ce projet est très intéressant, cela a aidé à avoir plus de vocabulaire et leur a appris des choses sur l'actualité qui se passait dans leur région. »

Un parent de fille du groupe fort écrit : « Je trouve que le projet de lecture a ses bons côtés pour intéresser mon enfant à lire plus souvent! » Un autre écrit : « J'ai bien aimé les fiches avec la définition des mots nouveaux. Personnellement, je trouve le journal

très salissant et encombrant. De plus, les nouvelles sont rarement très positives. Durant les congés, ma fille ne regarde pas le journal. » Un parent du même groupe écrit : « Je crois que ce projet aidera à nos enfants à être vigilants et aussi à être sensibles à la misère des autres. Mais surtout connaître ce qui se passe dans notre société. » Un autre commente : « Il a appris qu'il y avait autre chose autour de lui et que le monde était grand. »

Pour leur part, les élèves du groupe moyen écrivent des commentaires positifs à l'égard de la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique. Ces trois élèves rapportent qu'ils aiment lire le journal parce qu'ils apprennent de nouvelles choses intéressantes ainsi que de nouveaux mots. Par exemple, une élève écrit : « J'ai bien aimé ce projet, car j'ai appris plein de choses intéressantes tout au long de l'année. » L'autre commente : « J'ai trouvé ça intéressant. J'ai adoré apprendre des nouvelles choses et de nouveaux mots. » Un garçon rapporte : « Bien j'aime ça parce qu'on sait ce qui se passe. » Comme le tableau 26 le démontre, un seul parent de ce groupe écrit un commentaire : « Très bonne idée de projet, c'est très valorisant pour l'enfant de nous montrer qu'il sait l'information de la journée. »

L'analyse des commentaires des élèves du groupe faible et codé révèle que la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique sont positives pour la majorité des élèves de ce groupe. Les trois répondants rapportent qu'ils aiment lire le journal et chercher de nouveaux mots. Une des répondantes commente : « J'ai beaucoup aimé le

projet de lecture. » Un garçon écrit : « J'ai aimé ça la lecture du journal. » L'autre commente : « J'ai aimé lire le Nouvelliste avec les amis et chercher des mots pour savoir ce qu'ils veulent dire. » Les parents du groupe faible et codé ont, pour la majorité, des commentaires positifs à l'égard de la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique. Un parent écrit : « J'ai trouvé que ma fille était plus motivée à lire et à raconter ce qui se passait dans le monde et tenait toujours à se tenir au courant. » Le parent d'un garçon écrit : « J'aimerais que ce projet continue, je crois que cela peut éveiller certains intérêts chez les enfants. » L'autre commente : « Mon fils était plus sensible et plus attentif quand nous écoutions les nouvelles à la TV. » Il faut noter que les seuls commentaires négatifs proviennent d'une fille et d'un parent de ce groupe. L'élève écrit : « Je n'ai pas vraiment aimé ça. J'ai trouvé ça très difficile. » Pour sa part, le parent dit avoir trouvé que « Ça n'a pas changé grand choses sur son intérêt pour la lecture, alors je ne vois pas vraiment la nécessité de reprendre le projet. Je trouve que c'était difficile pour des enfants de cet âge là. Ce serait plutôt pour des enfants de 5^e et 6^e année. »

Conclusion concernant les commentaires des élèves et des parents en regard de la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique

À la lumière des commentaires recueillis auprès des élèves et des parents de tous les groupes d'élèves et de parents, nous pouvons donc conclure que malgré le peu de commentaires recueillis (10 des 17 élèves et 11 des 16 parents), l'expérimentation a plu à l'ensemble des élèves et des parents. En effet, pour la majorité des élèves filles et

garçons, et ce, autant pour le groupe complet que pour les trois sous-groupes ainsi que pour leurs parents, la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique s'avèrent une expérience des plus enrichissantes.

4.2.2.5 Observation de l'enseignante chercheure

Au début de l'expérimentation, l'enseignante remarque qu'il est difficile de mettre en place un tel projet. Les élèves sont curieux, mais tout de même un peu réticents. Ils semblent être inquiets de leur potentiel à l'égard de l'expérimentation; ils trouvent les textes difficiles à lire. Plusieurs lisent davantage les grands titres et les sous-titres... Au fil des jours, ils apprivoisent les textes et toute la démarche s'y rapportant. Cette démarche consiste à prendre un journal, choisir un texte qui les attire, lire le contenu, souligner les mots difficiles à comprendre, savoir si le texte lu correspond à une nouvelle régionale, internationale ou mondiale, etc.

Pour sa part, l'enseignante chercheure, même si elle se sent très enthousiaste à l'idée de lire le Nouvelliste quotidiennement avec ses élèves, avoue se sentir quelque peu insécurie. Tant de nouvelles notions sont à maîtriser simultanément pour des élèves de cet âge! Les connaissances des parties d'un journal, les nombreux nouveaux mots de vocabulaire, les nouvelles régionales, internationales ou mondiales, la recherche de mots dans le dictionnaire, la compréhension des définitions adaptées au sens du texte, la méthode pour remplir une fiche orthographique... sont toutes des activités qui

demandent beaucoup de supervision par l'enseignante et beaucoup d'adaptation pour les élèves de 8 et 9 ans. Aussi, l'enseignante chercheure se soucie du temps consacré à la réalisation de ce projet à l'instar des autres matières scolaires; elle n'est pas encore à l'aise d'intégrer l'enseignement des matières académiques, telles les mathématiques, l'univers social ou autres, à cette expérimentation.

Toutefois, au fil des jours et des semaines, l'enseignante chercheure porte une attention particulière à stimuler les élèves à lire. Elle met davantage l'accent sur le plaisir de lire. Les élèves semblent tellement fiers de raconter ce qui les a intéressés! Alors même si la compréhension d'un article semble être partiellement déficiente, l'attention est portée sur les quelques connaissances acquises lors de la lecture et sur les mots à découvrir.

Après la lecture, le choix de nouveaux mots à écrire sur une fiche orthographique suscite autant d'enthousiasme auprès des lecteurs que des lectrices. Il devient difficile pour l'enseignante chercheure de sélectionner les mots suggérés par les élèves et écrits au tableau (une quinzaine à chaque fois). Alors un vote se fait de façon démocratique. Ce qui convient à tous et à toutes, car un temps est quand même alloué pour comprendre tous les mots.

Au bout de quelques semaines, après l'implantation du projet, les élèves ainsi que l'enseignante semblent se sentir de plus en plus à l'aise dans ce processus. La lecture du journal se fait de plus en plus rapidement ainsi que le choix des mots difficiles à écrire

sur les fiches orthographiques. Un matin du mois d'octobre, une élève identifiée EHDAA, pour qui la lecture et l'expression orale sont très difficiles, exprime spontanément : « Moi, madame Nicole, j'aime vraiment ça lire le journal parce que j'apprends plein de choses. » Et, à tour de rôle, les élèves expriment des commentaires positifs à l'égard de cette expérimentation. L'enseignante chercheure, très surprise et satisfaite, prend note de ces commentaires. Tous affirment aimer ce projet, car ils apprennent de nouveaux mots ainsi que de nouvelles choses sur le monde qui les entoure. Ils aiment en discuter en classe et avec leurs parents. Ils apprécient être renseignés sur les nouvelles régionales, internationales et mondiale. Bref, l'enseignante sent que les élèves s'engagent de plus en plus dans l'expérimentation.

Les semaines et les mois qui ont suivi se sont passés dans la joie, la curiosité et dans la découverte. Tous, autant l'enseignante chercheure que les participants, avaient de plus en plus de plaisir à lire le journal quotidiennement et à remplir les fiches orthographiques. D'autres activités, comme reconnaître les parties d'un texte informatif, chercher les groupes du nom ainsi que leur genre et le nombre, résumer un court texte, etc., se sont ajoutées au fil des semaines.

4.2.2.6 Rencontre impromptue avec quelques participants (Rapport anecdotique)

En mars 2008, c'est-à-dire trois ans après l'expérimentation de la lecture du journal, l'enseignante chercheure croise par hasard deux anciens élèves ayant participé au projet.

Une petite discussion sur leur expérience s'ensuit. Les deux élèves disent en avoir de bons souvenirs. Ensemble, nous convenons d'une rencontre avec un plus grand nombre d'anciens participants dans leur école respective. Ainsi, quelques jours plus tard, neuf anciens participants, maintenant à leur 2^e année du 3^e cycle du primaire, échangent avec l'enseignante chercheure sur la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique. La rencontre se déroule dans un climat très positif. Les élèves semblent tous heureux de se rappeler des souvenirs. Ils acceptent de s'exprimer à tour de rôle sur leurs habitudes et leurs attitudes envers la lecture depuis l'expérimentation de la lecture du journal.

Bien que ces échanges n'aient pas de valeur scientifique, elles rendent tout de même compte de certaines retombées d'un tel projet à plus long terme. En effet, la majorité des élèves disent encore s'intéresser à la lecture du journal. Ils en feraient la lecture entre trois à six fois par semaine. De plus, ils affirment avoir davantage le goût de lire et manifestent une plus grande curiosité vis-à-vis le monde qui les entoure. Par surcroît, sept de ces élèves disent avoir davantage le goût d'écrire des textes plus longs; qu'ils font moins de fautes et ont plus d'inspiration. Une participante qui appartenait au groupe fort explique : « Je trouve que ça m'a beaucoup aidée à lire et j'ai appris plusieurs mots intéressants. Ça m'a donné le goût d'écrire des textes plus longs et je fais moins de fautes. » Deux élèves qui faisaient partie du groupe moyen s'expriment eux aussi. Le premier dit : « C'était bien le “fun” de faire ce projet, ça m'a donné le goût d'écrire. » tandis que l'autre ajoute : « Je lis le journal tous les jours maintenant. J'ai bien aimé le

projet, ça m'a fait découvrir de nouvelles choses. Ça m'a donné le goût d'écrire et j'ai plus d'inspiration. » Deux élèves qui étaient dans le groupe faible et codé commentent : « Ça m'a incité à lire encore plus et de vouloir m'informer grâce à toi. Merci beaucoup! Ça m'a donné le goût d'écrire et d'avoir plus d'inspiration dans mes idées. » « Ça m'a appris que lire peut être important. »

Voilà des propos qui décrivent certaines retombées à long terme que peut générer un tel projet. La lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique semblent avoir un impact positif non seulement lors de l'expérimentation, mais aussi pour les années subséquentes. Ceci dit, nous sommes conscientes que ce rapport anecdotique ne peut remplacer les résultats qui découlent d'outils de collecte de données et d'analyse de données. Toutefois, ce rapport rend tout de même compte de l'empreinte laissée par ce projet dans le rapport à la lecture de ces jeunes.

Chapitre V

Discussion

Ce chapitre présente la discussion des résultats de la recherche. Dans un premier temps, l'auteure rappelle les questions de recherche. Par la suite, les résultats sont discutés et interprétés en relation avec les connaissances actuelles des domaines pertinents à cette étude, ainsi qu'en lien avec les questions de recherche au cœur de ce travail. Dans un troisième temps, l'auteure analyse et discute de la possibilité de généraliser les résultats. En terminant, elle aborde les forces et les limites de la recherche.

Dans cette étude, les quatre questions suivantes ont guidé l'auteure : (1) La lecture quotidienne du journal régional et la tenue d'un fichier orthographique ont-elles une incidence sur la compréhension en lecture des élèves de 1^{re} année du 2^e cycle du primaire étant ou non qualifiés d'élèves à risque?; (2) Cette incidence est-elle similaire chez les élèves qualifiés d'élèves à risque et les autres élèves de la classe?; (3) La lecture quotidienne d'un journal et la tenue d'un fichier orthographique ont-elles une incidence sur les attitudes, les habitudes et la motivation à lire des élèves de la 1^{re} année du 2^e cycle du primaire étant ou non qualifiés d'élèves à risque?; (4) Cette incidence est-elle similaire chez les élèves qualifiés d'élèves à risque et les autres élèves de la classe?

Il faut noter que pour chacune de ces questions, le genre des élèves a été pris en considération. De manière plus spécifique, l'auteure cherchait à vérifier les effets produits par la lecture quotidienne d'un journal et l'utilisation d'un fichier orthographique sur le développement de compétences langagières, la motivation à lire,

les habitudes de lecture ainsi que les attitudes envers la lecture d'élèves de 1^{re} année du 2^e cycle.

Les résultats d'analyse permettent donc de répondre aux quatre questions de recherche. En ce qui a trait aux deux premières questions, à savoir si la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique ont une incidence sur la compréhension en lecture de tous les élèves participants, une différence significative est observée pour le groupe entier. Toutefois, aucune différence significative n'est observée selon le rendement scolaire et selon le genre. Ceci dit, une augmentation du pourcentage de réponses complètes données par les élèves de tous les groupes est remarquée. En effet, les tableaux 5, 7, 9 et 11 démontrent l'existence d'une relation, bien que modérée, entre la lecture quotidienne du journal, l'utilisation du fichier orthographique et l'augmentation de la compréhension en lecture. Précisons que cette différence se remarque davantage pour le groupe complet et les deux sous-groupes, soit le groupe fort et le groupe moyen, que pour le groupe faible et codé. Cette différence se remarque aussi davantage chez les garçons que chez les filles de tous les groupes. Comme le souligne Cartier (2003), la lecture demeure un défi de taille pour plusieurs jeunes ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Qui plus est, la lecture pour les garçons et pour les filles, d'après certaines études, semble être deux univers bien spécifiques (Lemery, 2007). En effet, les filles préfèrent les romans, la poésie et le théâtre, alors que les garçons ont un intérêt certain pour la science-fiction et les connaissances scientifiques. Dans les journaux et les revues, les filles s'intéressent davantage aux

petites annonces, à la culture et à la mode, alors que les garçons, pour leur part, lisent davantage les rubriques de sports et les bandes dessinées. Ces données démontrent bien les différents intérêts portés par les filles et les garçons concernant leur choix de lecture.

En ce qui a trait aux deux dernières questions de recherche, les résultats sont significatifs pour le groupe complet, le groupe fort, le groupe moyen, et ce, pour les filles et les garçons. De plus, l'analyse des questions ouvertes démontre que la lecture quotidienne du journal et l'utilisation du fichier orthographique sont perçues comme ayant un impact positif en ce qui concerne la motivation à lire, les habitudes de lecture et les attitudes envers la lecture des élèves, et ce, pour tous les sous-groupes. Les commentaires et le discours des élèves démontrent bien l'impact de l'expérimentation. Comme le stipulent plusieurs chercheurs, la motivation à lire est le but ultime si l'on considère qu'elle est la base de l'engagement. La langue, se situant au cœur de la communication, constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines. De plus, elle permet à l'élève de structurer sa pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur, de communiquer avec efficacité oralement ou par écrit dans différents contextes (Viau, 1999; MEQ, 2001; Giasson 2003; Turcotte, 2007).

Rappelons que le développement des compétences langagières ainsi que la motivation à lire se développent à travers différents contextes d'apprentissage et différents modèles de lecteur. Au plan cognitif, comme présenté précédemment dans le cadre de référence, la réussite scolaire résulte non seulement des habiletés cognitives de l'élève, mais

également de sa volonté de participer (McCombs, 1988; Paris, Newman et Jacobs, 1985; cités dans Tardif, 1992). Selon Turcotte (2007), la volonté de participer résulte de l'engagement de l'élève qui, pour sa part, découle d'un ensemble de facteurs tels : le sentiment de compétence, la motivation à réaliser une activité et le plaisir de le faire. Or, l'enfant construit la motivation scolaire à partir de ses expériences d'apprentissage positives et/ou négatives. Il en fait son propre jugement, sa conclusion, et il en « extrait » des règles et des lois. C'est pourquoi, sous cet angle, il est important de considérer la motivation comme une composante essentielle de la réussite de l'élève (Tardif, 1992).

Comme le précise Morais (1994), étant un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin, la motivation détermine souvent la conduite du jeune. Ainsi, cette étude permet de conclure que la lecture du journal régional et la tenue d'un fichier orthographique sont des outils privilégiés qui contribuent à la modification des habitudes et des attitudes envers la lecture et augmentent la motivation à lire de l'élève. Les résultats de la présente recherche démontrent que la lecture du journal est motivante pour l'élève dans sa démarche d'apprentissage en lecture. Par la lecture quotidienne du journal régional, le lecteur développe non seulement des connaissances générales et langagières, mais intègre aussi un savoir sur la société dont il fait partie. La lecture quotidienne du journal est donc une source de lien avec le monde extérieur, ce qui apparaît être très motivant pour les élèves. En effet, au cours de l'expérimentation, l'enseignante chercheure a pu observer des élèves joyeux, dynamiques et intéressés. La lecture du journal et

l'utilisation du fichier orthographique ont aussi permis de diversifier les activités d'apprentissage, donc d'éviter la monotonie. Dans le même ordre d'idée, l'enseignante chercheure peut affirmer, comme le stipule Herr (1988), qu'en lisant le journal, l'élève « s'approprie les outils nécessaires pour être, déjà aujourd'hui et plus encore demain, un citoyen actif, autonome et responsable » (p. 12). En effet, lorsque l'élève côtoie la société de façon quotidienne par le biais d'un médium, tel que la lecture du journal régional, il lit sur sujets d'actualités, il reconnaît des lieux et des sujets de discussion parfois entendus par ses proches.

Spirlet (2000), pour sa part, croit que par la lecture de nouvelles nationales et internationales, « le quotidien ouvre, également, notre esprit, et parfois notre cœur, à ceux qui sont aussi plus lointains » (p. 16). D'ailleurs, les commentaires recueillis de certains parents corroborent ces dires, car pour l'ensemble des parents, la lecture du journal éveille leur enfant au monde qui les entoure, le conscientise et constitue un bon moyen pour faire grandir leur intérêt pour la lecture. Un des parents affirme avoir aimé l'expérimentation de la lecture du journal, car son enfant « a appris qu'il y avait autre chose autour de lui et que le monde était grand. » Qui plus est, l'appréciation du journal par les élèves ramène à celle partagée par les jeunes des CFER. En effet, une étude réalisée par Baby (2005) révèle que 87, 4% des jeunes qui fréquentent les CFER voient le journal de façon positive. En somme, son utilisation permet de « voir différentes choses qui se passent dans la vie », « apprend à nous informer » et « aide à lire plus » (p.137).

Ces résultats vont donc dans le même sens que ceux de Herr (1988) qui considère la lecture du journal comme un outil transdisciplinaire permettant de développer diverses habiletés et compétences d'ordres sensoriel, intellectuel, cognitif, relationnel et même comportemental. Le contenu des textes permet à l'enfant de comprendre le monde dans lequel il vit, de s'en faire une organisation, d'y réfléchir, de le critiquer et de proposer des solutions. Selon le même auteur, la lecture du journal s'inscrit dans une pédagogie fonctionnelle qui permet en plus la mise en place d'une pédagogie différenciée.

Cette étude implique donc certaines retombées pour la pratique pédagogique. En effet, malgré le nombre restreint de participants à l'expérimentation, les résultats sont tout de même prometteurs, surtout en ce qui concerne la motivation à lire, les habitudes en lecture et les attitudes envers la lecture. Dans la littérature, il existe très peu de recherches effectuées auprès d'élèves du primaire concernant l'impact de la lecture du journal. Les résultats de cette étude offrent donc des pistes intéressantes pour de futures recherches. Entre autres, en raison du fait que l'étude s'est effectuée auprès d'un nombre restreint d'élèves, il serait intéressant et pertinent que l'étude soit menée auprès d'un plus grand nombre de classes et par conséquent, d'un plus grand nombre d'élèves. De plus, il serait intéressant que l'expérimentation s'instaure pendant quelques années auprès d'un même groupe d'élèves afin de vérifier si l'intérêt persiste quant au développement des compétences langagières ainsi qu'aux modifications d'habitudes et d'attitudes envers la lecture. Il serait aussi pertinent de conduire l'étude auprès d'élèves de différents niveaux du primaire se poursuivant sur quelques années afin d'exploiter

diverses activités en lien avec les matières scolaires, par exemple, les sciences, les mathématiques, l'univers social et bien sûr le français. On peut supposer que cela pourrait contribuer à modifier les habitudes et les attitudes envers la lecture des élèves et, par conséquent, favoriser la motivation à lire, voire le développement des compétences langagières, et ce, en bas âge.

Cette recherche comporte cependant certaines limites. Tout d'abord, le nombre restreint de participants est une limite importante. Cette limite est particulièrement préoccupante, car les données recueillies sont analysées en fonction des sous-groupes, dont le groupe d'élèves faibles et codés. Dans le respect d'une démarche scientifique, afin de pouvoir généraliser des résultats, la recherche aurait dû s'effectuer auprès d'un groupe plus important, voire un groupe contrôle comparable à un groupe expérimental.

Une autre limite, cette fois, concerne la passation du questionnaire destiné aux élèves et aux parents. En effet, c'est à la fin de l'année scolaire que les parents et les élèves devaient se prononcer sur les habitudes, les attitudes envers la lecture et la motivation à lire perçus avant et après l'expérimentation. Le recours à deux passations (l'une à l'automne et l'autre au printemps) auraient permis un portrait plus juste de la situation.

Notons aussi un oubli dans le questionnaire distribué aux élèves. En effet, à l'énoncé 14, la légende de type Likert (1-2-3-4-5) était absente. Conséquemment, plusieurs élèves

n'ont pas répondu. Cet énoncé, directement en lien avec les questions de recherche, aurait pu fournir des indices supplémentaires contribuant à l'atteinte des objectifs de cette étude.

Chapitre V

Conclusion

Depuis longtemps, les titulaires de classe, notamment celles du primaire, enseignent à des élèves en difficulté d'apprentissage. Pour la majorité, ces difficultés se situent dans le développement des compétences langagières. Les résultats de cette recherche permettent de constater que l'utilisation d'activités innovantes telles que la lecture du journal et l'utilisation du fichier orthographique peut avoir un impact modéré sur le développement des compétences en lecture et un impact important sur la motivation à lire des élèves du primaire. Le nombre effarant d'élèves à risque, notamment en compréhension en lecture, identifié dans les rapports du MELS et dans nombreuses recherches scientifiques, démontre l'urgence pour les titulaires de classes de trouver et d'actualiser des solutions.

Dans la pratique, en milieu scolaire, malgré l'accès au journal régional dans plusieurs classes (cinq ou six copies par groupe), rares sont les enseignantes qui utilisent la lecture du journal de façon statuaire du début jusqu'à la fin de l'année scolaire. La majorité des enseignantes ont plutôt recours aux manuels scolaires. Certes, les manuels scolaires présentent certains avantages dont celui de médiateur entre le monde et l'élève. De plus, les savoirs et les compétences que l'élève doit apprendre et développer selon un ordre déterminé s'y retrouvent, tels que des textes littéraires, des documents, des activités à réaliser, des exercices d'apprentissage, etc. (Lenoir, Rey, Roy et Lebrun, 2001). Selon ces mêmes auteurs, les manuels scolaires semblent être des outils didactiques très complets.

Toutefois, de nombreuses limites leur sont associées. Lenoir, Rey, Roy et Lebrun (2001) estiment d'ailleurs que les manuels scolaires tels que proposés par les maisons d'édition font en sorte que les enseignantes deviennent de simples techniciennes ayant pour rôle de transmettre des savoirs prédéterminés et structurés. Ils dénoncent également le fait que le manuel scolaire « se substitue au travail cognitif de l'élève en lui fournissant un contenu déjà structuré et synthétisé » (p. 67).

Par surcroît, cette recherche démontre que la lecture quotidienne du journal augmente, bien que modérément, les compétences langagières, dont la compréhension en lecture et la motivation à lire. En effet, la lecture quotidienne du journal offre aux jeunes l'opportunité de s'ouvrir sur le monde qui les entoure. Elle suscite leur intérêt, car elle est source de lien avec leur environnement. D'ailleurs, l'enseignante chercheure a observé, tout au long de l'expérimentation, des élèves joyeux, dynamiques, intéressés et engagés. Qui plus est, lors de l'expérimentation, l'utilisation du journal régional de même que celle du fichier orthographique ont été appréciées par les élèves et leurs parents. Les commentaires démontrent que la majorité serait d'accord pour reconduire l'expérimentation une autre année. Ce sont toutes des données qui en disent long sur l'appréciation de l'expérimentation.

Enfin, les résultats de cette recherche permettent de constater que les lectures faites dans un journal sont des lectures substantielles à fournir aux élèves de tous les âges. Plus ils commencent tôt à réfléchir, à prendre conscience de ce qui se passe dans leur

environnement immédiat, leur région, leur province, voire dans leur pays et à travers la planète, plus ils seront susceptibles de devenir des adultes avertis et engagés dans la société. D'ailleurs, selon Spirlet (2000) et Herr (1988) la lecture du journal est un outil très stimulant et d'actualité pour les élèves de tous les niveaux, notamment ceux du primaire.

Par ailleurs, dans son programme le ministère de l'Éducation (2001), vise non seulement à instruire et à qualifier, mais aussi à socialiser les jeunes afin de leur permettre de mieux vivre ensemble. De plus, l'élève qui est régulièrement en contact avec une diversité de textes, « nourrit son identité personnelle et culturelle en plus d'élargir son ouverture sur le monde » (p. 74). En effet, en lisant le journal, les élèves sont confrontés à une multitude de textes informatifs qui leur permettent de s'ouvrir au monde qui les entoure. Bref, ces lectures permettent à l'élève « d'exprimer sa compréhension du monde, d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture » (p. 70).

Comme le spécifie Turcotte (2007) « Lire, c'est devenir libre. Lire, c'est assumer sa liberté » (préface, VII). Calvino (1981) pour sa part, précise que lire c'est aussi « aller à la rencontre d'une chose qui va exister ». Dans cette optique, la lecture du journal devrait peut-être être considérée comme un outil indispensable porteur de pratiques pédagogiques renouvelées dans les classes du primaire.

Références

- Alberta Learning (2001). *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage*. Direction de l'éducation française, Edmonton, Alberta.
- Angers, M. (2000). *Initiation pratique ; à la méthodologie des sciences humaines*. (2^e éd.) Anjou : Les éditions CEC Inc.
- Baby, A. (2003). Tous les citoyens sont égaux, sauf que.... Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (pp. 184-195). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Blanc, N. et Brouillet, B. (2005). *Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs*. Paris : In press.
- Bon, D. (2004). *Dictionnaire des termes de l'éducation : noms communs et noms propres, pour comprendre et cerner les enjeux sociaux, psychologiques et familiaux de l'éducation d'aujourd'hui*. Paris : Éditions De Vecchi.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Modèles d'activités d'enseignement*. Boucherville : Édition Graficor.
- Brossard, M. (2004). *Vigotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation : suivi inédit en français*. Paris : Presses universitaires du septurion.
- Cartier, S. (2003). Apprendre en lisant à l'école : Intervenir auprès d'élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Dans N. Rousseau et L. Langlois L. (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes: vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (pp. 157-178). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Éditions Retz.
- Chauveau, G. et Martins, M.A. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit : enjeux de l'apprentissage de la lecture écriture, état des savoirs, débats d'aujourd'hui*. Paris : Éditions Retz.
- Chauveau, G. et Mayo, C. (2004). Il a du mal à apprendre : Comment l'aider? Paris : Éditions Albin Michel
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Fortin, M.F., Coté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.

- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique.* (2^e éd.) Boucherville : Gaétan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture,* Montréal : Éditions Ville-Marie, Publication PPMF-Laval.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* (2^e éd.) Boucherville : Édition Gaétan Morin.
- Gombert, J.É., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. et Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2.* Paris : Éditions Nathan pédagogie.
- Herr, N. (1988). *J'apprends à lire avec le journal; de 2 à 8 ans.* Paris : Éditions Retz.
- Hourst, B. (2002). *Au bon plaisir d'apprendre : (Re) trouver la faculté d'apprendre avec le sourire.* (2^e édi.) Paris : InterÉditions.
- Legault, F. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise.* Gouvernement du Québec.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire de l'éducation.* (3^e éd.) Montréal : Guérin.
- Lemery, J.G. (2007). *La lecture et les garçons.* Montréal : Chenelière éducation.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.R. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: Regard critiques sur ses apport et ses limites.* Montréal : Éditions du CRP.
- Martinez, J.P. (2003). *Un dyslexique ou un mauvais lecteur, Le grand malentendu.* Montréal : Éditions Nouvelles.
- Ministère de l'éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise.* Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de la Santé et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise.* Gouvernement du Québec.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire.* Paris : Éditions Odile Jacob.
- Morais, J. et Robillard, G. (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux : Analyses, réflexions et propositions.* Observatoire national de la lecture. Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie. Centre national de documentation pédagogique. Éditions Odile Jacob.
- Myre Bysaillon, J., Auger, A. et Bédard, M.È. (2007). *Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER.* Document consulté en janvier 2008 de <http://www.afec-info.org/volume.XXXV #1>.
- Nelley, E. et Smith, A. (2003). *Trousse d'évaluation en lecture GB+.* Laval : Groupe Beauchemin, éditeur ltée.
- Observatoire national de la lecture (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école du*

- primaire. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur de l'éducation.*
- Pelletier, K. (2004). *Démarche d'alphabétisation en contexte CFER. Quels outils et quelles utilisations?* Saint-Raphaël : Réseau québécois des CFER.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman.* Paris : Les Éditions Gallimard
- Plessis-Bélair, G. et Sorin N. (2003). De l'alphabétisation à la littératie : le rôle des CFER. Dans N. Rousseau (dir.), *Les centres de formation en entreprise et récupération : pour une pédagogie émancipatrice* (pp. 65-79). Montréal : Éditions du CRP.
- Plessis-Bélair, G., Sorin, N. et Pelletier, K. (2004). *La pertinence du modèle d'alphabétisation : point de vue des enseignants et perceptions des élèves des CFER.* Rapport de recherche de la Chaire CFER, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Prot, B. (2003). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès.* Paris: Albin Michel.
- Rousseau, N. (2002-2006). *Étude multidimensionnelle de la transférabilité des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.*
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004) *La pédagogie de l'inclusion scolaire.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire.* Boucherville : Gaétan Morin éditeur.
- Spirlet, J.P. (2000) *La presse à l'école : de la maternelle à la 6^e année.* (4^e éd.) Paris : Centre de formation et de perfectionnement des journalistes (CFPJ).
- Spirlet, J.P. et l'Association régions presse enseignement jeunesse (ARPEJ, 1994). *Utiliser la presse au collège et au lycée.* Paris : CFPJ
- Swanson, H.L. (2001). Searching for the Best Model for Instructing Students with Learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, vol. 34, n° 2, 1-15.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Éditions Logiques.
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture.* Montréal : Chenelière éducation.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention.* Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : Université De Boeck
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français.* Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Appendice A

Fiche de vocabulaire

FICHE DE VOCABULAIRE

DIRECTIVES POUR LA DISPOSITION

1. Sur la 1^{ère} ligne, à un centimètre du bord, écrire le mot en lettres moulées majuscules. Indiquer la nature, le genre et le nombre du mot.
2. Sur la 3^e ligne, sous la 3^e lettre du mot de vocabulaire, écrire « Déf. : » et noter la définition du mot.
3. Passer une ligne et écrire « Ex. : » et donner une phrase dans laquelle le mot est utilisé correctement.
4. Passer une ligne et donner un synonyme ou un antonyme ou un mot de même famille que le mot de vocabulaire retenu.

MODÈLE DE FICHE

| |
|--|
| CONCERTATION : Nom, fém., sing. |
| Déf. : Action de se mettre d'accord entre plusieurs personnes. |
| Ex. : Une bonne concertation entre les joueurs les a conduits à la victoire. |
| Antonyme : Mésentente. |
| |
| |
| |

Appendice B

Questionnaire aux élèves

Date : _____

Nom : _____

Pour l'élève
Questionnaire d'évaluation de mes attitudes envers la lecture

Utiliser la légende qui suit pour répondre aux questions : 1 = pas du tout d'accord

2 ou 3 ou 4 = plus ou moins d'accord

5 = tout à fait d'accord

| | | Au début du du projet de lecture | Maintenant |
|-----|--|-------------------------------------|------------|
| 1- | Lire est important pour moi. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2- | Je lis souvent dans mes temps libres. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 3- | J'aime mieux lire que dessiner. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4- | La lecture du journal est ma période préférée à l'école. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 5- | J'aime lire des livres de la bibliothèque. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 6- | La période de lecture à l'école est une perte de temps. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 7- | J'aimerais faire partie d'un club de lecture. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 8- | Lire le Nouvelliste m'a fait découvrir le monde qui m'entoure. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 9- | Je me sens bien quand je lis. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 10- | Je déteste lire parce que souvent je suis obligé de lire. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 11- | Lire est une façon amusante d'apprendre pleins d'information. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 12- | J'aime lire avant d'aller au lit. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 13- | Lire est ennuyeux. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 14- | Lire le journal m'a donné le goût de lire. | | |
| 15- | L'an prochain, j'aimerais recommencer le projet du journal. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

Commentaires sur le projet :

Appendice C

Questionnaire aux parents

Date : _____

Nom : _____

Questionnaire d'évaluation des attitudes envers la lecture de votre enfant

Utiliser la légende qui suit pour répondre aux questions : 1 = pas du tout d'accord

2 ou 3 ou 4 = plus ou moins d'accord

5 = tout à fait d'accord

| | Au début du projet de lecture | Maintenant |
|--|----------------------------------|------------|
| 1- Votre enfant aime-t-il lire ? | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 2- Lit-il à la maison? | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 3- Est-il intéressé à parler de ce qu'il a lu et d'échanger avec les autres? | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 4- Vous parle-t-il de ce qu'il lit dans le journal? | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 5- Lire c'est important pour lui. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 6- Est-il curieux du monde qui l'entoure? | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 7- Écoute-t-il les bulletins de nouvelles à la télévision? | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 8- Est-il motivé à lire? | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 9- Propose-t-il de se rendre à la bibliothèque municipale? | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 10- Que vous dit-il sur le projet du journal? _____ | | |

En tant que parent : (Utiliser la même légende)

| | | |
|--|-----------|-----------|
| 11- J'ai apprécié ce projet de lecture. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 12- J'ai remarqué des changements dans les attitudes de mon enfant envers la lecture | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 |
| 13- Si c'était à recommencer, j'accepterais encore que mon enfant participe à ce projet | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

Commentaires : _____

Appendice D

Texte choisi pour le prétest

Du bon poulet doré



Histoire par Beverley Randell

Illustrations par Rachel Tonkin

Du bon poulet doré

Histoire par Beverley Randell

Illustrations par Rachel Tonkin



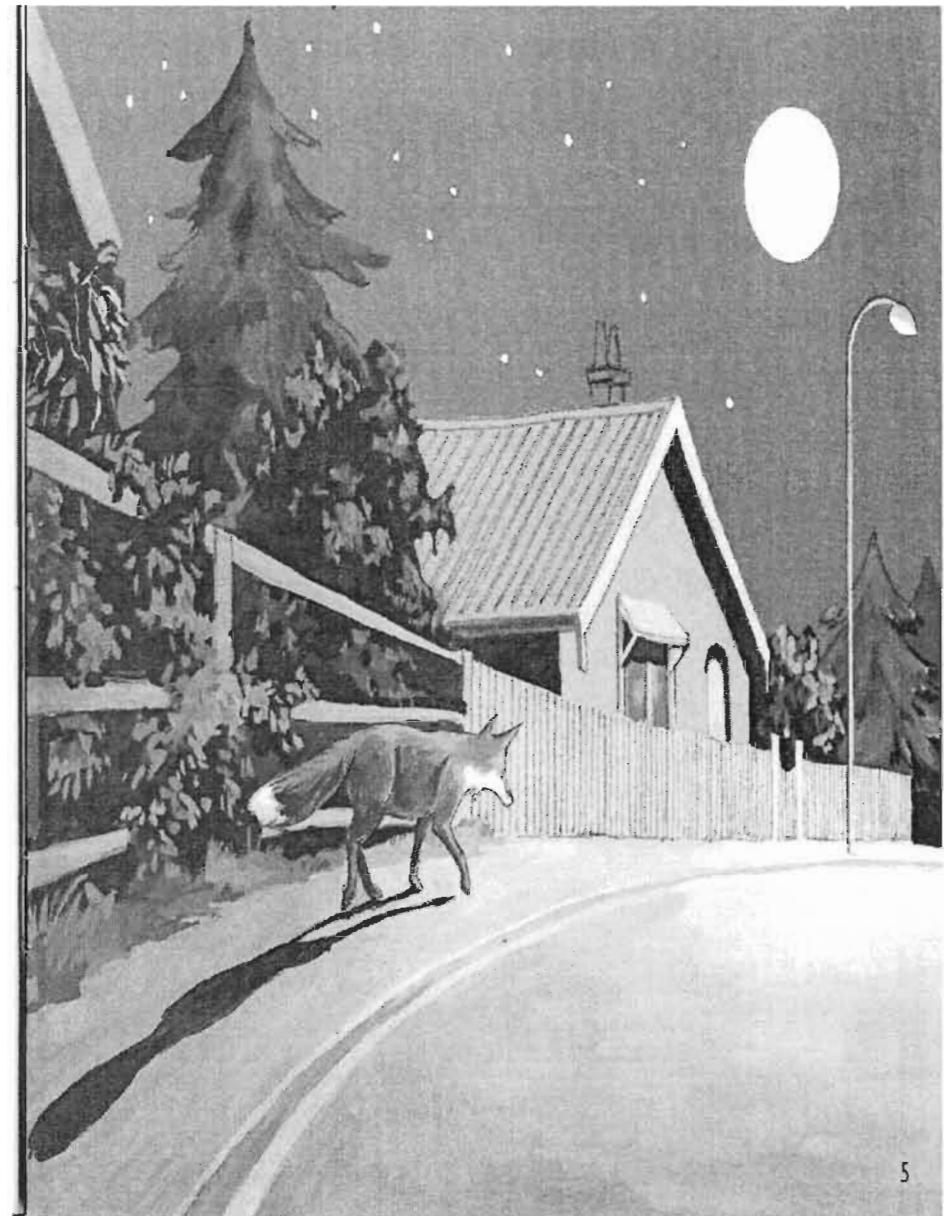


La maison d'une famille de renards
est sous la remise d'un jardin.

La maman renard a trois bébés.

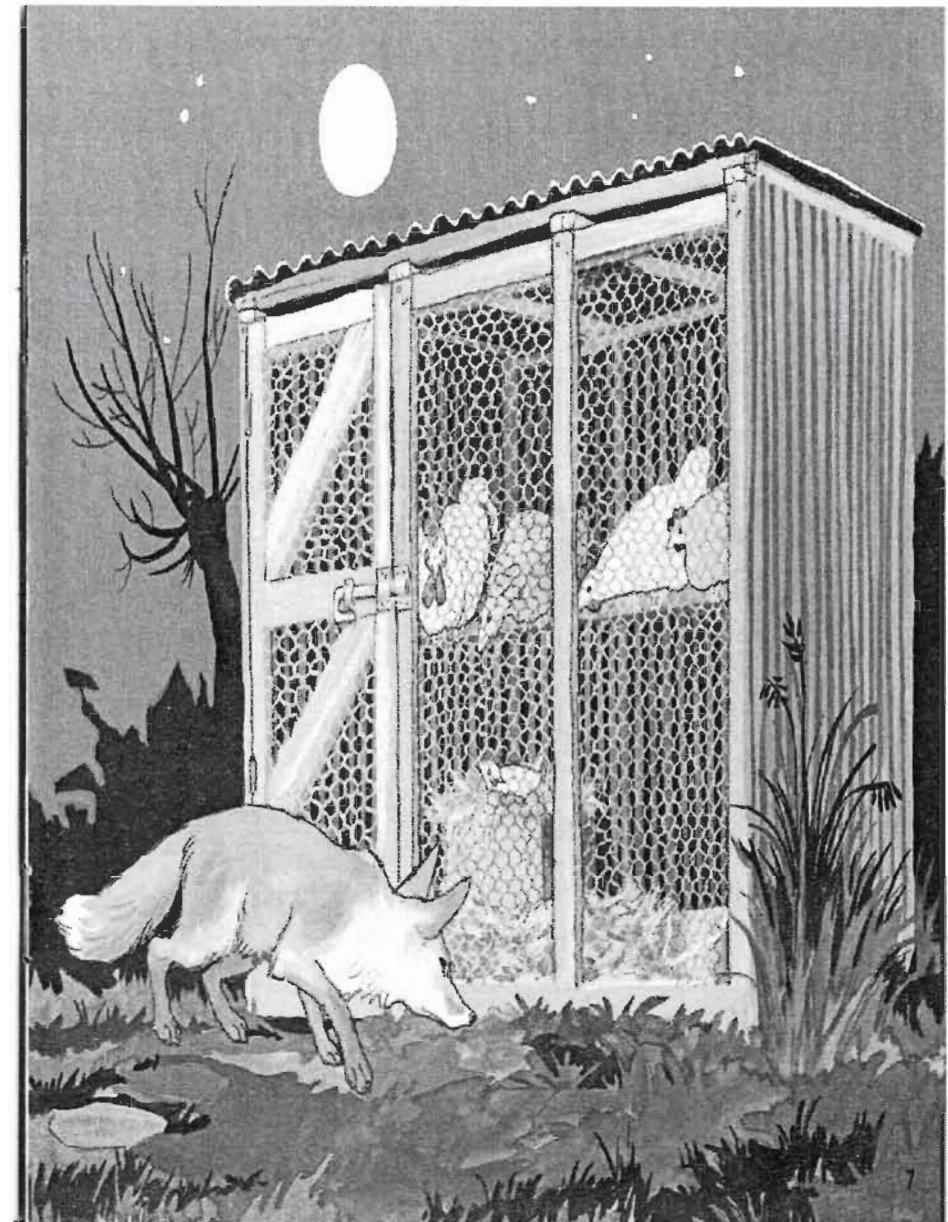
La maman renard
doit prendre soin de ses bébés
tout le temps.

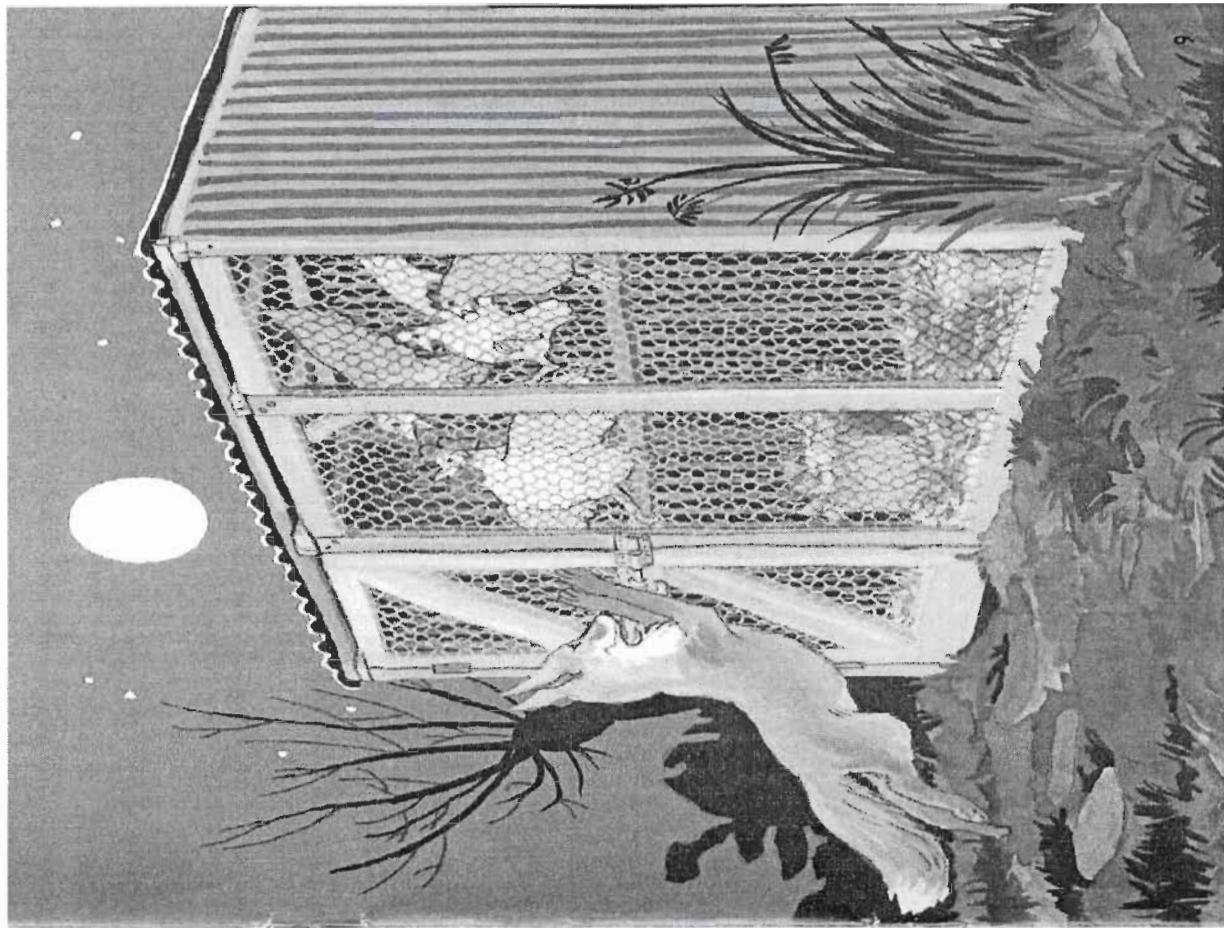
Le papa renard doit trouver
de la nourriture pour elle.
Un soir, il part sur la route
pour trouver un poulet à manger.



Le papa renard
voit un poulailler dans une cour.

Il tourne et tourne
autour du poulailler.
Il cherche une façon d'y entrer.





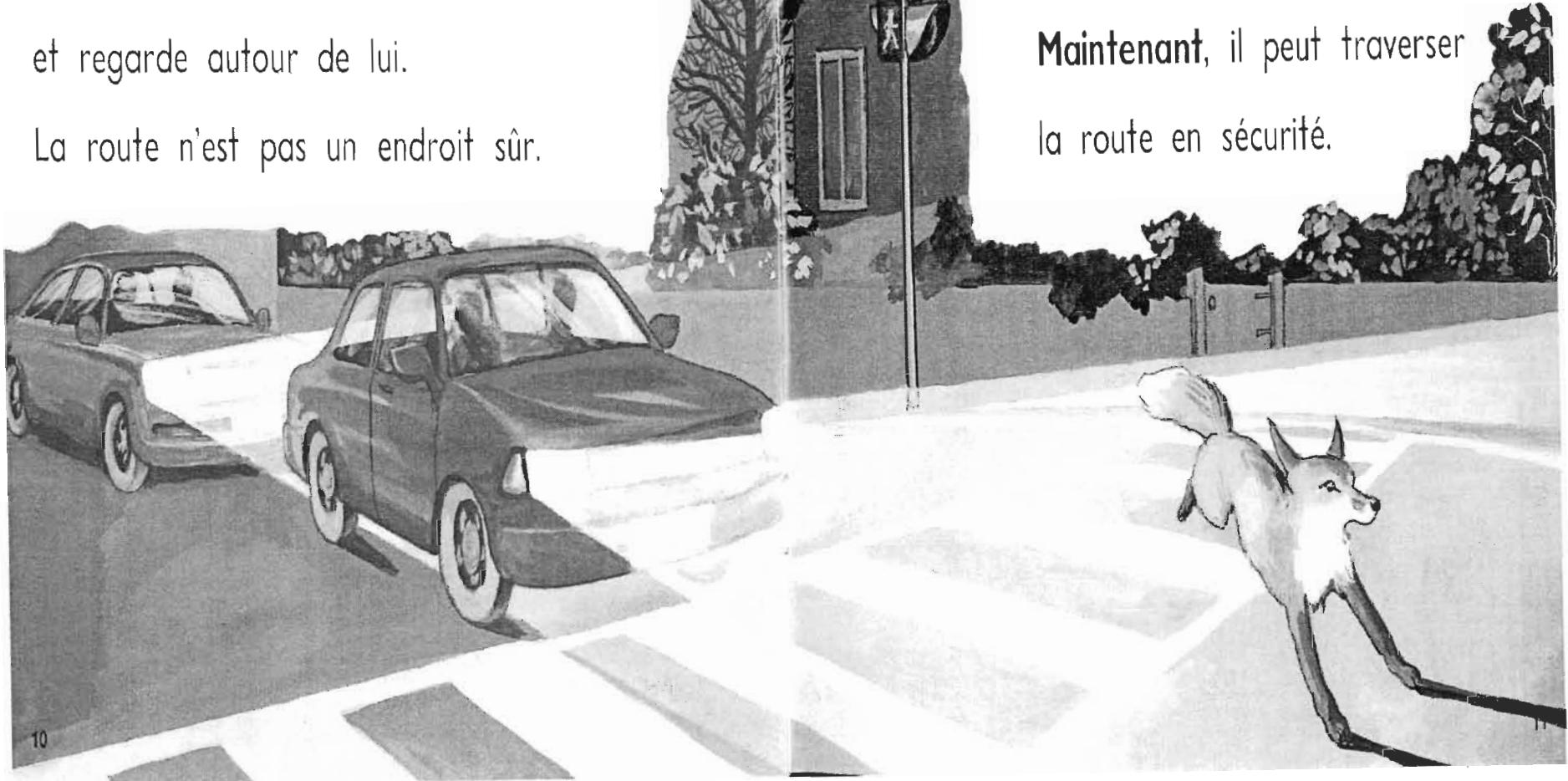
Le renard saute
sur la porte,
mais elle ne s'ouvre pas.

— Je ne peux pas aller
à l'intérieur du poulailler, dit-il.
Et il retourne sur la route.

Les voitures roulent très vite sur la route.
Le renard s'arrête
et regarde autour de lui.
La route n'est pas un endroit sûr.

Puis les voitures s'arrêtent
au feu rouge.

Maintenant, il peut traverser
la route en sécurité.



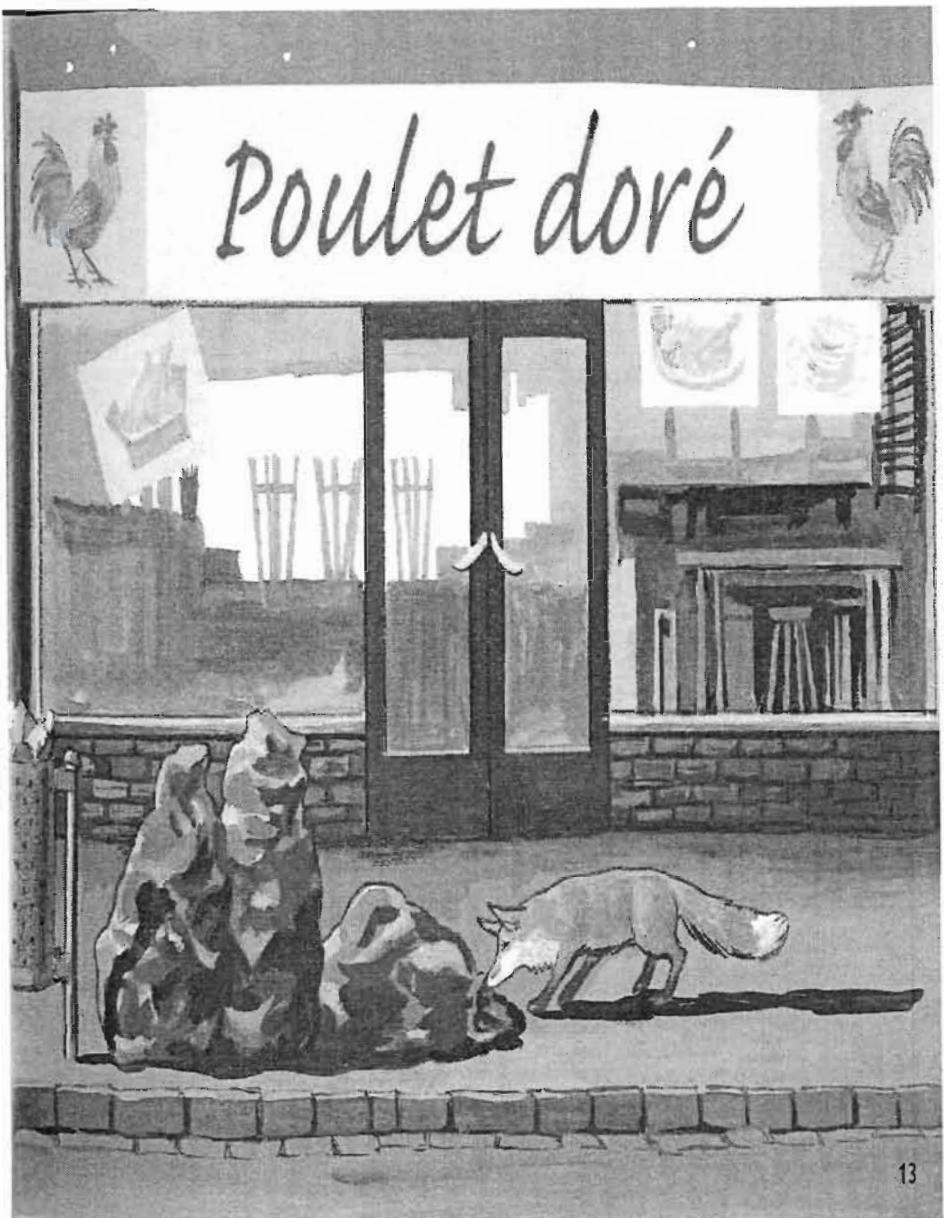
— Je sens une odeur de poulet,
dit le renard.

L'odeur vient du Poulet doré.

Il regarde les gros sacs noirs
au bord de la rue.

Il met son museau dans un sac. **Oui !**

Il y a beaucoup de poulets dans le sac.



Puis un gros camion s'arrête
tout près du Poulet doré.

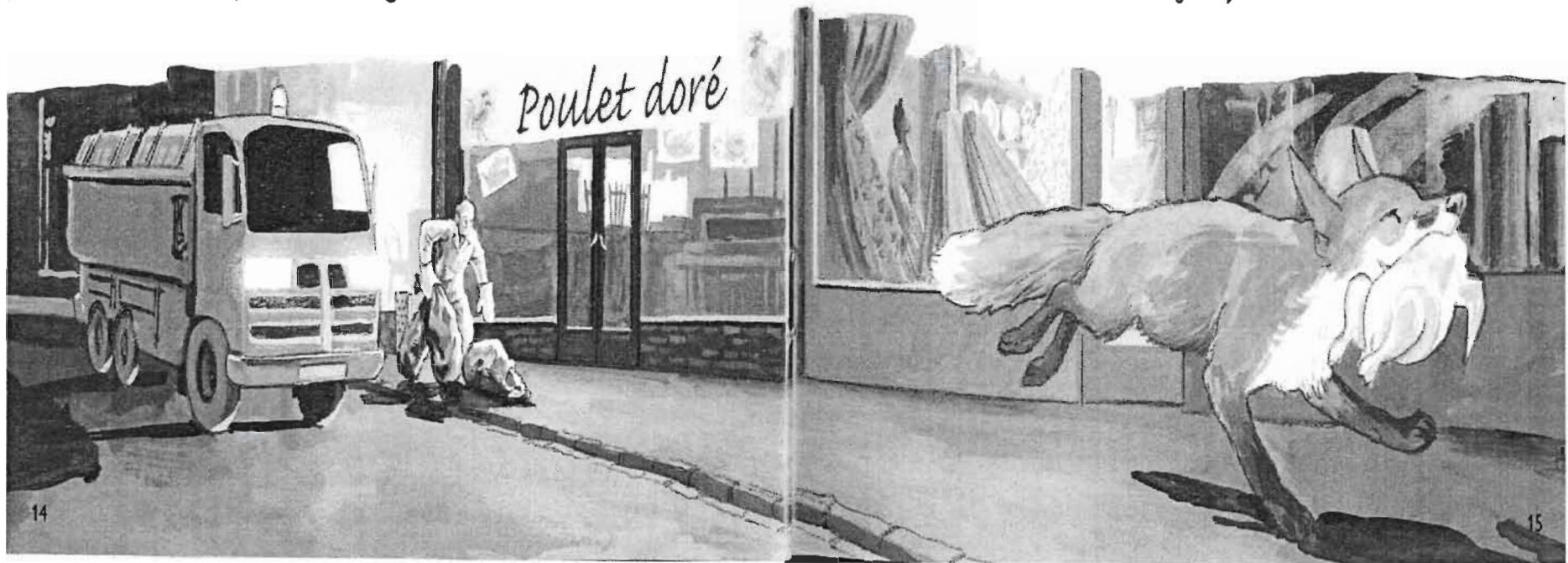
Un homme saute du camion
et prend les gros sacs.

Le renard doit se sauver !

Il est très chanceux.

Il a attrapé un poulet !

Il court très vite jusqu'à la maison.



NOMBRE DE MOTS : 246

Et toute la famille
mange du poulet dans
ce soir-là.



卷之三

2020-01-09 Group discussion results for the 2019-2020 term, Jan-Brett and friends [H7.21.2] [online]. [Accessed: 6/14/2021].

Tenugia & Becht, 2007. *Wetlands & Soils*. Wetland Learning Australia 2007. *Wetlands in a large dam landscape*. *Proc. 2nd Int. Wetland Conf.* 2007. 13-17. 10-14.

les fondations de malboum, d'abord et de tout autre, ses sondes baroques, et enfin, pour le plus haut, ses fibres partout en pâle. Partout, la représentation de l'ordre et de l'ordre dans l'ordre, dans l'ordre, dans l'ordre.

For more information, see www.ams.org/amsip. For other AMS publications, see www.ams.org/amsbookstore.

LE DOCUMENT

卷之三

Énergie et tourisme français :
Spécificités énergétiques du tourisme
25 octobre 2003, Paris
Modérateur : Michel Gaillet
Participants : Michel Gaillet, Bruno Tassan
Thèmes de présentation : Yves Néron, et Charles Gaudin
Modérateur : Stéphane Almouzni
Rapport finalisé : Sébastien Dubois

REVUE
BIBLIOGRAPHIQUE
DE LA
LITTÉRATURE
ESPAGNOLE

Imperial en Chine
23143 0736050403

Trousse d'évaluation en lecture



Niveau 13

GB
Beauchemin



Groupe Beauchemin, éditeur ltee,
fier partenaire du C.I.R.C.M.



9 782761 617321

Appendice E

Texte choisi pour le post-test

Petit Stégo



Histoire par Beverley Randall

Histoire par Beverley Randell
Illustrations par Ben Spiby



Il y a très longtemps,
des dinosaures vivaient dans une forêt.



Ils allaient à la rivière tous les jours.
Ils aimaient manger les feuilles tendres
au bord de la rivière.

Petit Stégo marchait avec sa maman.
Il était en sécurité avec elle.



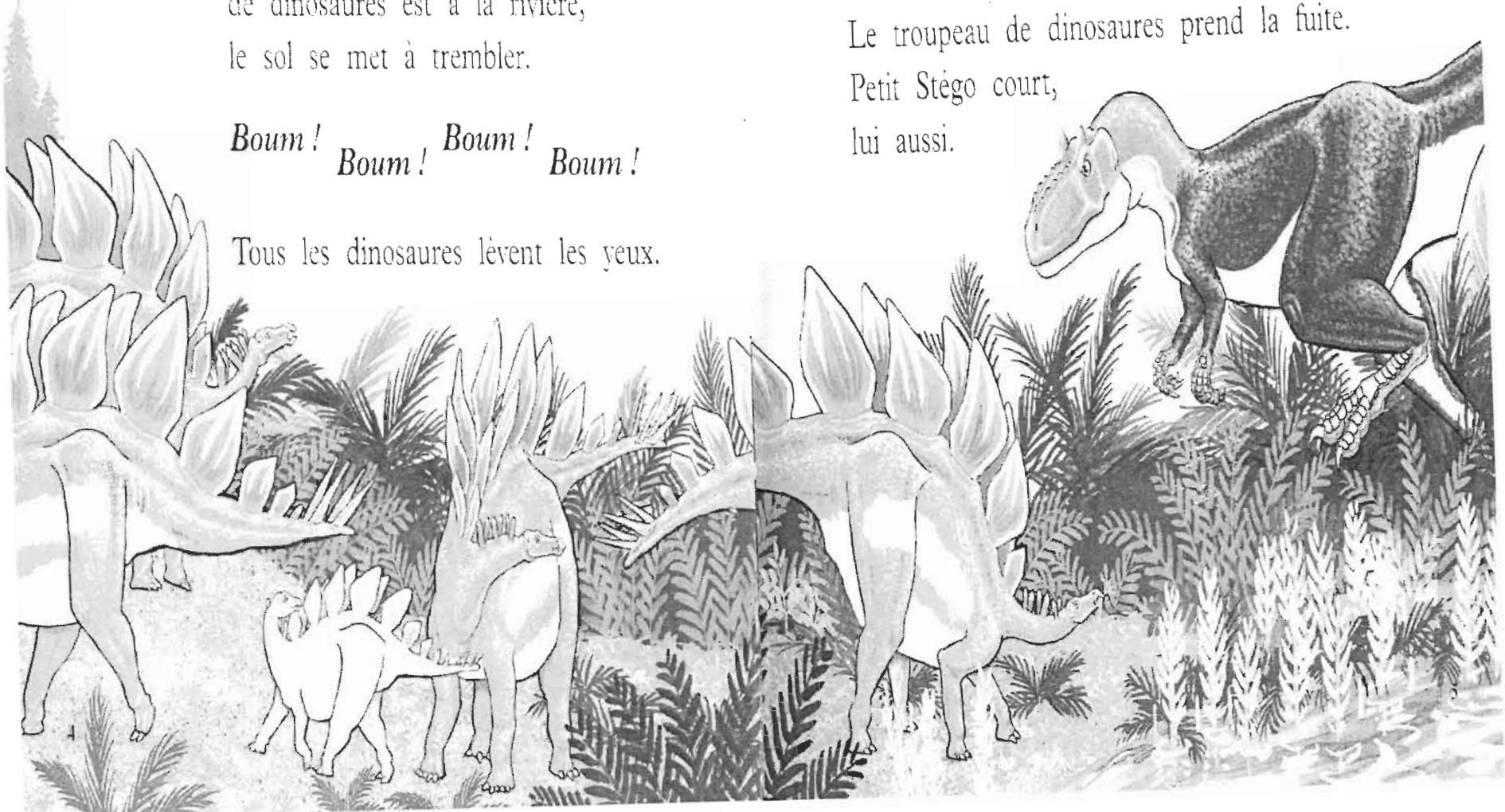
Un jour, alors que le troupeau de dinosaures est à la rivière, le sol se met à trembler.

Boum ! Boum ! Boum ! Boum !

Tous les dinosaures lèvent les yeux.

Gros Dinosaur approche !

Le troupeau de dinosaures prend la fuite.
Petit Stégo court,
lui aussi.



Les dinosaures se sauvent
en haut de la colline, vers la forêt.
Ils courent aussi vite qu'ils le peuvent.

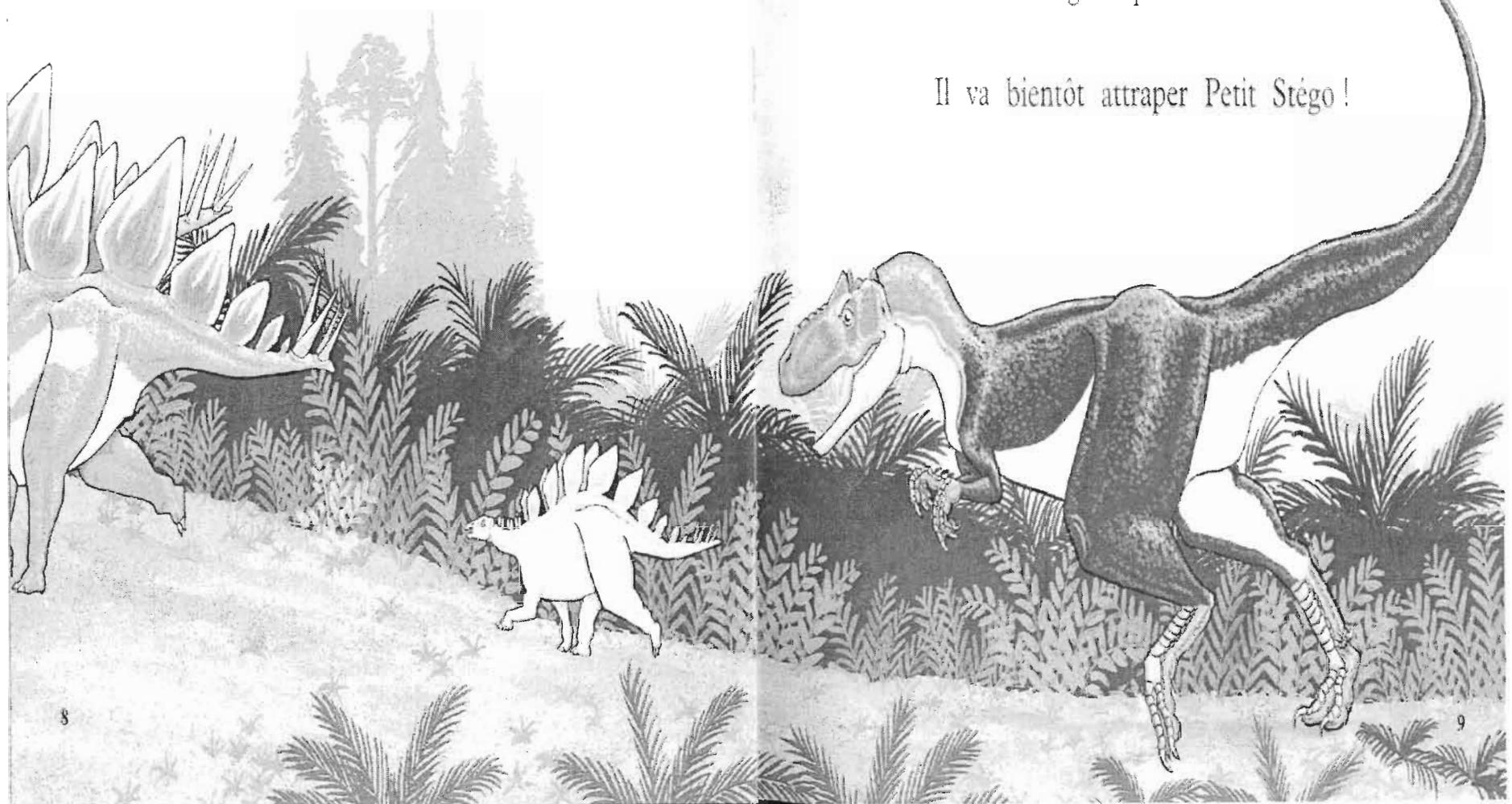
Ils ont tous peur de Gros Dinauere.
Petit Stégo court vite, vite.
Mais il ne peut pas aller aussi vite
que le troupeau.
Il est trop petit.



Tous les autres dépassent Petit Stégo.

Gros Dinosaur court très vite
sur ses longues pattes.

Il va bientôt attraper Petit Stégo !



La maman de Petit Stégo regarde autour d'elle.
Elle voit que Petit Stégo
est loin derrière elle.
Elle doit aller le sauver !

La maman de Petit Stégo revient en courant,
en balançant sa longue queue.



Gros Dinosaur court après Petit Stégo.

Il va attraper Petit Stégo
quand quelque chose frappe sa patte.

Gros Dinosaur arrête de courir.
Sa patte saigne.

La maman de Petit Stégo
a frappé Gros Dinosaur
avec sa queue.



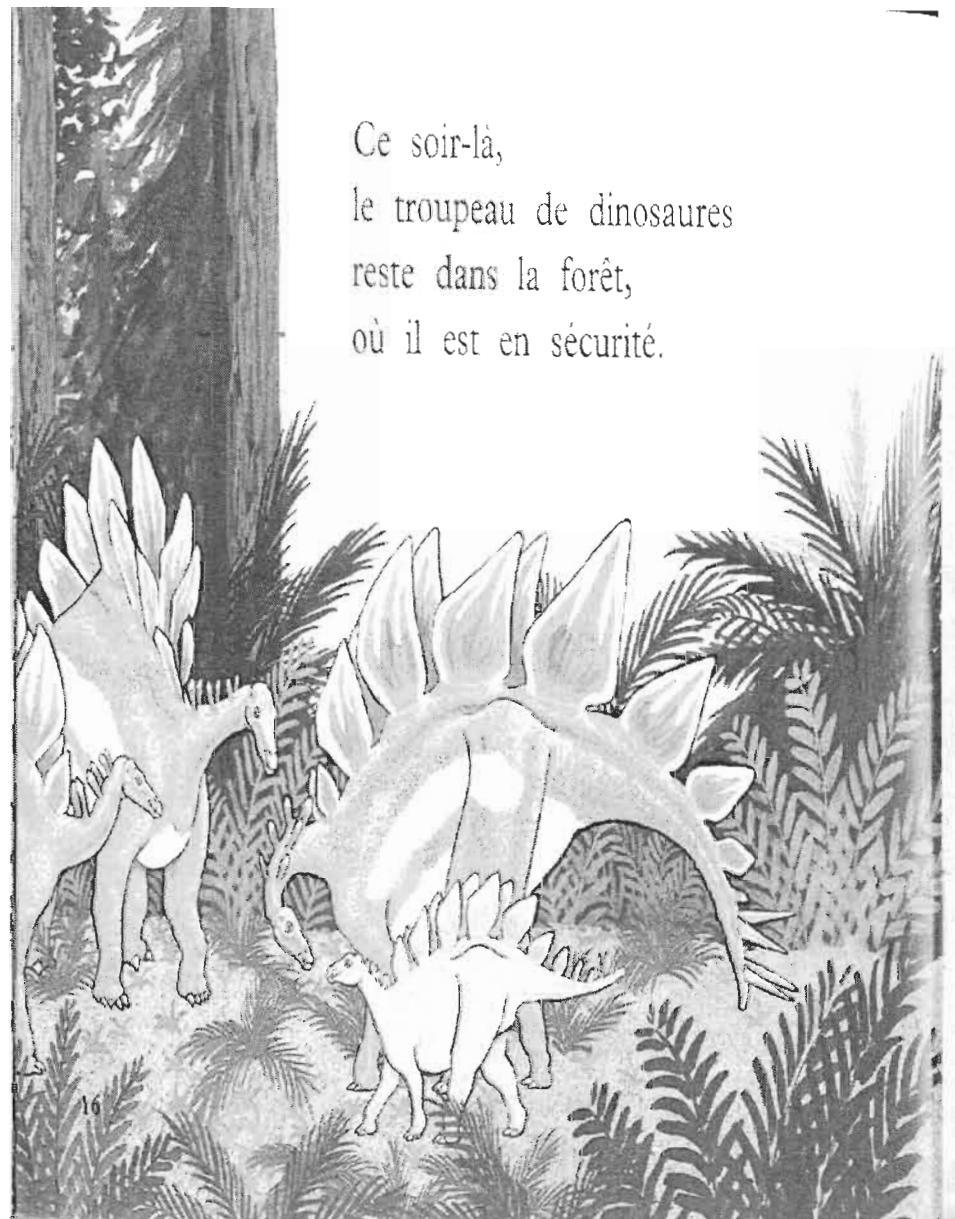


Petit Stégo et sa maman
courent vers la forêt.

Gros Dino saute de les suivre,
mais il ne peut plus courir.

Il retourne lentement jusqu'à la rivière.





Ce soir-là,
le troupeau de dinosaures
reste dans la forêt,
où il est en sécurité.

NOMBRE DE MOTS : 270

Tranche d'édition en lecture G1+ à niveau 15

© 2013 © Groupe Beauchemin Éditeur, 46, rue de la Conférence
3281, bureau 1000, Québec, Québec G1T 2L2
Téléphone : (416) 384-5911
(1 800) 361-4301
Télécopieur : (416) 384-5209
www.beauchemin-editeur.com

Texte original © Beccy Arnold 2010

Illustrations © Thomson Learning Australia 2010

Publié à l'origine sous la collection « PM » de Vroom & Vroom, honneur aux auteurs, tome 1, 2009

Entre crois de traduction, l'éditeur a conservé les sous-titres originaux, et fait en sorte de toutefois, sans néanmoins pour autant les perdre, que les auteurs soient également crédités. Sur quelque page de ce livre, une électronique, un appareil, un camion ou un chameau, un dinosaure ou un dinoflagellé, ou tout ce qui détonne dans l'atmosphère d'histoires

Ne pas reconnaître l'auteur lorsque du présent ouvrage est adapté pour un autre but ou pour le développement de l'écriture de l'auteur. Tous droits réservés et réservés.

Petit Négo

ISBN 978-2-7614-1734-7

Équipe de l'ouvrage français :
Supervision éditoriale : France Bégin
Producteur : Alain Gariépy
Chargé de projet : Diane Trudeau
Conseillers : Yves Néron et Daniel Léveillé
Traducteur : Suzanne Arseneau
Rédaction linguistique : Suzanne Arseneau
Coordination d'épreuves : Diane Trudeau
Mises en pages : Claude Bergeron
Impression : Média Print Inc. / 14

Dépôt légal : 17e trimestre 2013
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada
1545 07 3613 1423

Conception : Mélanie Valois
Illustrations : Beccy

Trousse d'évaluation en lecture



Niveau 15

GB
Beauchemin



Gruppo Beauchemin, éditeur
fier partenaire du C.R.C.M.



Appendice F

Fiches d'appréciation du rendement



Niveau 13: *Du bon poulet doré*

Fiche d'appréciation du rendement

Nom _____

Analyse du rappel de texte (L'enseignant peut aussi transcrire les réponses de l'élève et les joindre à la présente fiche.)

| | | |
|---|---|--|
| Le rappel de texte ou le résumé contient-il des détails qui soutiennent la description de l'idée ou des idées principales ? | <input type="checkbox"/> très peu <input type="checkbox"/> quelques-uns <input type="checkbox"/> la plupart <input type="checkbox"/> beaucoup | L'élève a-t-il interprété le texte de manière déductive ? (Comme le montre le rappel de texte ou les questions — indication que l'élève a lu entre les lignes ou compris au-delà du sens du texte.) |
| Avec quel degré de précision la suite logique des événements ou le résumé des faits ont-ils été présentés ? | <input type="checkbox"/> avec peu de précision <input type="checkbox"/> avec précision <input type="checkbox"/> avec une certaine précision <input type="checkbox"/> avec une grande précision | L'élève s'est-il référé à la langue, aux éléments de l'histoire (fictifs), ou aux caractéristiques de la présentation (non fictives) ? (éléments fictifs — situation initiale, personnages, problème, éléments non fictifs — vocabulaire particulier, faits importants, titres, sous-titres, etc.) |
| L'élève a-t-il fait des liens avec son expérience personnelle ? | <input type="checkbox"/> aucun ou peu <input type="checkbox"/> quelques-uns <input type="checkbox"/> plusieurs <input type="checkbox"/> très nombreux | Décrivez le degré de compréhension de l'élève |
| A-t-il été nécessaire de stimuler l'élève ? | <input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> quelquefois <input type="checkbox"/> souvent | <input type="checkbox"/> limité <input type="checkbox"/> moyen <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon |

Vérification de la compréhension (Cochez si la compréhension de l'élève est adéquate.)

| | | | |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| 1. Où la maman renard vivait-elle ? | <input type="checkbox"/> | 3. Pourquoi le papa renard a-t-il essayé d'entrer dans le poulailler ? | <input type="checkbox"/> |
| 2. Pourquoi le papa renard est-il sorti pour chercher de la nourriture ? | <input type="checkbox"/> | 4. D'après toi, pourquoi le papa renard est-il sorti le soir pour aller chercher du poulet ? | <input type="checkbox"/> |

Vue d'ensemble des comportements de lecteur

| 1. Compréhension | 2. Information utilisée | 3. Aisance | 4. Concepts reliés à l'écrit et caractéristiques du texte | 5. Stratégies de lecture observées |
|---|--|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Comprend le sens du texte <input type="checkbox"/> Fait son auto-correction <input type="checkbox"/> Se réfère aux illustrations, aux tableaux, aux graphiques, etc. <input type="checkbox"/> Fait des substitutions qui ont du sens. <input type="checkbox"/> Utilise le vocabulaire du texte | 2. Information utilisée Erreurs : <input type="checkbox"/> Sens <input type="checkbox"/> Structure <input type="checkbox"/> Visuel. Vérifications : <input type="checkbox"/> Sens <input type="checkbox"/> Structure. <input type="checkbox"/> Visuel | 3. Aisance <input type="checkbox"/> Faible, mot à mot. <input type="checkbox"/> Expression limitée <input type="checkbox"/> Aisance dans l'expression. <input type="checkbox"/> Expression et intonation appropriées. | 4. Concepts reliés à l'écrit et caractéristiques du texte <input type="checkbox"/> Fait attention à la ponctuation <input type="checkbox"/> Fait attention aux titres, aux indications, aux sous-titres <input type="checkbox"/> Utilise les illustrations, les tableaux, les graphiques. <input type="checkbox"/> Autres: _____ | 5. Stratégies de lecture observées <input type="checkbox"/> Utilise les images <input type="checkbox"/> Persévere dans la lecture <input type="checkbox"/> Lettres et sons. <input type="checkbox"/> Trouve de petits mots dans de plus grands mots. <input type="checkbox"/> Reprend sa lecture. <input type="checkbox"/> Fait des substitutions qui ont du sens <input type="checkbox"/> Syllabes. |

Recommandations



Niveau 15: Petit Stégo

Fiche d'appréciation du rendement

Nom: _____

Analyse du rappel de texte (L'enseignant peut aussi transcrire les réponses de l'élève et les joindre à la présente fiche.)

| | |
|--|---|
| Le rappel de texte ou le résumé contient-il des détails qui soutiennent la description de l'idée ou des idées principales ? <input type="checkbox"/> très peu <input type="checkbox"/> quelques-uns <input type="checkbox"/> la plupart <input type="checkbox"/> beaucoup | L'élève a-t-il interprété le texte de manière deductive ? (Comment le montre le rappel de texte ou les questions — indication que l'élève a lu entre les lignes ou compris au-delà du sens du texte.) <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> en partie <input type="checkbox"/> généralement <input type="checkbox"/> tout à fait |
| Avec quel degré de précision la suite logique des événements ou le résumé des faits ont-ils été présentés ? <input type="checkbox"/> avec peu de précision <input type="checkbox"/> avec précision <input type="checkbox"/> avec une certaine précision <input type="checkbox"/> avec une grande précision | L'élève s'est-il référé à la langue, aux éléments de l'histoire (fictifs), ou aux caractéristiques de la présentation (non fictives) ? (Éléments fictifs — situation initiale, personnages, problème; éléments non fictifs — vocabulaire particulier, faits importants, titres, sous-titres, etc.) <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> en partie <input type="checkbox"/> généralement <input type="checkbox"/> presque toujours |
| L'élève a-t-il fait des liens avec son expérience personnelle ? <input type="checkbox"/> aucun ou peu <input type="checkbox"/> quelques-uns <input type="checkbox"/> plusieurs <input type="checkbox"/> très nombreux | Décrivez le degré de compréhension de l'élève <input type="checkbox"/> limité <input type="checkbox"/> moyen <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon |
| A-t-il été nécessaire de stimuler l'élève ? <input type="checkbox"/> jamais <input type="checkbox"/> quelquefois <input type="checkbox"/> souvent | |

Vérification de la compréhension (Cochez si la compréhension de l'élève est adéquate.)

| | |
|--|---|
| 1. Pourquoi les dinosaures allaient-ils à la rivière tous les jours ? <input type="checkbox"/> | 3. Comment les dinosaures ont-ils su que Gros Dinosaure s'approchait ? <input type="checkbox"/> |
| 2. Pourquoi Petit Stégo marchait-il avec sa maman ? <input type="checkbox"/> | 4. D'après toi, pourquoi les dinosaures ont-ils eu peur ? <input type="checkbox"/> |

Vue d'ensemble des comportements de lecteur

| 1. Compréhension | 2. Information utilisée | 3. Aisance | 4. Concepts reliés à l'écrit et caractéristiques du texte | 5. Stratégies de lecture observées |
|--|--|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Comprend le sens du texte. <input type="checkbox"/> Fait son auto-correction. <input type="checkbox"/> Se réfère aux illustrations, aux tableaux, aux graphiques, etc. <input type="checkbox"/> Fait des substitutions qui ont du sens. <input type="checkbox"/> Utilise le vocabulaire du texte. | Erreurs : <input type="checkbox"/> Sens. <input type="checkbox"/> Structure. <input type="checkbox"/> Visuel. Vérifications : <input type="checkbox"/> Sens. <input type="checkbox"/> Structure. <input type="checkbox"/> Visuel. | <input type="checkbox"/> Faible, mot à mot. <input type="checkbox"/> Expression limitée. <input type="checkbox"/> Aisance dans l'expression. <input type="checkbox"/> Expression et intonation appropriées | <input type="checkbox"/> Fait attention à la ponctuation. <input type="checkbox"/> Fait attention aux titres, aux indications, aux sous-titres. <input type="checkbox"/> Utilise les illustrations, les tableaux, les graphiques. <input type="checkbox"/> Autres: _____ | <input type="checkbox"/> Utilise les images. <input type="checkbox"/> Persévere dans la lecture. <input type="checkbox"/> Lettres et sons. <input type="checkbox"/> Trouve de petits mots dans de plus grands mots. <input type="checkbox"/> Reprend sa lecture. <input type="checkbox"/> Fait des substitutions qui ont du sens. <input type="checkbox"/> Syllabes |

Recommandations